LUCIMAR ALMEIDA DANTAS

MINHA FILHA APRENDE A FALAR

PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS.

Orientador: Prof Doutor Óscar C. de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Área de Ciências da Educação

Lisboa

2010

LUCIMAR ALMEIDA DANTAS

MINHA FILHA APRENDE A FALAR

PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA BRASILEIRA NOS TEMPOS ATUAIS

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof Dr. Óscar C. de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Área de Ciências da Educação

Lisboa

2010

Um Certo Olhar Sobre a Pesquisa

Que alegria, diz a Eternidade,
Ver o filho de minha esperança
Apaixonar-se pela pesquisa,
Pois em sua mente
Coloquei inúmeros de meus sonhos
E gostaria tanto que se tornassem realidade

A pesquisa,
Começou a explicar a Eternidade,
É, antes de qualquer coisa, o gesto do jovem camponês
Que se vai,
Revolvendo a pedra dos campos,
Descobrindo lesmas e gafanhotos,
Ou milhares de formigas atarefadas.

A pesquisa,
É a caminhada pelos bosques e pântanos
Para tentar explicar
Vendo folhas e flores,
Por que a vida apresenta tantos rostos.

A pesquisa,
É a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses
Para ver se cristalizar
Algumas parcelas de verdade.
A pesquisa,
É ao mesmo tempo, trabalho e reflexão
Para que os homens
Achem todos um pouco de pão
E mais liberdade.

Também é o olhar para o passado
Para encontrar nos antigos
Alguns grãos de sabedoria
Capazes de germinar
No coração dos homens de amanhã.

A pesquisa,
É o tatear em um labirinto,
E aquele que não conheceu a embriaguez de procurar seu rumo
Não sabe reconhecer o verdadeiro caminho.

A pesquisa
É a surpresa, a cada descoberta,
De se ver recuar as fronteiras do desconhecido,
Como se a natureza, cheia de mistérios,
Procurasse fugir de seu descobridor.

A pesquisa,
Diz finalmente a Eternidade,
É o trabalho do jardineiro
Que quer se tornar,
No jardim de minha criação,
O parceiro de minhas esperanças.

(Gérard-B. Martin)

DEDICATÓRIA

À Luísa, Igor e João Paulo.

Ao meu pai e à memória de minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pequenos, Luísa e Igor, por existirem e fazerem da minha vida o que ela é. A vocês, cada palavra lida, pensada ou escrita; cada passo na construção deste estudo e de tudo que faço; meu incondicional amor.

A João Paulo, pelo incentivo constante, por acreditar em minhas potencialidades e compreender os momentos de minha necessária ausência.

A todos os demais familiares, especialmente à Gilvanete, Luzinha e Nana, pelo apoio com as crianças sempre que preciso.

Aos professores e professoras da parte curricular do Mestrado, por suas valiosas contribuições e incentivo, sobretudo por incitar-nos o gosto pelo saber, pela alegria da descoberta e redescoberta.

Um agradecimento especial ao Prof Doutor Óscar de Sousa, pela presença, paciência e impecável orientação acadêmica e humana, da idealização do projeto ao ponto final desta dissertação.

Aos amigos Georgiana Melo e Fábio Góes pelo carinho e confiança com que me acolhem em Lisboa.

À força que me fez vida e move-me, mostrando soluções onde não as vejo; que me faz ver certeza no improvável, no impossível... e vencer. Ao que me faz desejar saber mais para compreender melhor; ao que não compreendo, não sei explicar, e que comumente chamo Deus.

RESUMO

A linguagem é o traço distintivo do ser humano. É por meio dela que nos comunicamos, formamos todos os nossos conceitos, temos uma estória e cultura. A capacidade humana para adquirir um sistema de regras tão complexo como é a linguagem verbal, em um espaço de tempo relativamente curto, tem despertado o interesse de estudiosos ao longo do tempo.

Conforme a literatura consultada, a linguagem, de caráter inato, é adquirida em um meio de falantes, seguindo etapas universais de desenvolvimento. Interrogamo-nos então se, nos tempos atuais, marcados pela globalização, esse processo mantem-se igual ou pode sofrer modificações.

Esta dissertação resulta de um estudo feito durante os anos 2007/2009, com uma criança brasileira, e teve como objetivo principal descrever o percurso de aquisição da linguagem nos tempos atuais, utilizando a metodologia do estudo de caso.

Os dados coletados foram analisados sob os cinco componentes da linguagem: Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, e comparados ao referencial teórico, no intuito de identificar semelhanças e/ou diferenças entre ambos.

Palavras-chave: Linguagem; Aquisição; Estágios; Desenvolvimento.

ABSTRACT

The language is the human's differential trace. It is whereby that we communicate, we form all our concepts, we have a story and culture. The human capacity to acquire a rules system such complex as the verbal language, in a relatively short time space, has been awaking the interest of studious along time.

According to the consulted literature, the languae, of innate character, is acquired in a way of speakers, following universal stages of development. So, we asked us if, in the current times, marked by globalization, this process keep equal or can suffer modifications.

This dissertation results from a study reayized during years 2007/2008, with a Brazilian child, and it had as main goal to describe the language acquisition route in the current times, using the case study as methodology.

The collected data were analyzed under the five language components: Phonology, Morphology, Syntax, Semantic and Pragmatic, and compared to theory, intending identifying similarities and/or differences between both.

Key-words: Language; Acquisition; Stages; Development.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DAL (LAD)	- Language Acquisition Device
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal
CV	- Consoante/Vogal
VC	- Vogal/Consoante
CVCV	- Consoante/Vogal/Consoante/Vogal
SVS	- Substantivo/Verbo/Substantivo
MP3 (MPEG)	- Moving Picture Expert Group

ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros..... 12

Índice de Figuras..... 13

Parte I..... 14

Introdução..... 15

Capítulo I – Fundamentação Teórica..... 19

1.1. – Aquisição da Linguagem: uma breve retrospectiva..... 20

1.1.1. A Teoria Behaviorista 21

1.1.2. A Teoria Inatista..... 22

1.1.3. A Toria Interacionista..... 25

1.1.4. A Teoria Cognitivista..... 26

1.2. Bases Biológicas de Aquisição da Linguagem..... 30

1.2.1. Estruturas Neurológicas de Produção e Compreensão da Linguagem..... 30

1.2.2. Estruturas Anatômicas de Articulação dos Sons..... 33

1.3. Estágios de Desenvolvimento da Linguagem..... 35

1.3.1. Período Pré-Linguístico..... 36

1.3.2. Período Linguístico..... 39

1.3.3. Demais Aquisições..... 48

Capítulo II – Problema, objetivos..... 50

2.1. Problema..... 51

2.2. Objetivo Geral..... 51

2.3. Objetivos Específicos..... 52

Capítulo III – Metodologia..... 53

3.1. Tipo de Pesquisa..... 54

3.2. Sujeito..... 55

3.3. Instrumentos de Coleta dos Dados..... 56

3.4. Procedimentos..... 56

Parte II..... 58

Capítulo IV – Apresentação e Análise dos Resultados..... 58

4.1. 1º Período – 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses..... 59

4.2. 2º Período – 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses..... 73

4.3. 3º Período – 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses..... 84
4.4. 4º Período – 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses..... 98
4.5. 5º Período – 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses..... 112
4.6. 6º Período – 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses..... 129
Considerações Finais..... 147
Referências Bibliográficas……..... 157

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de Aquisição da Linguagem, segundo a Teoria de Chomsky..... 24

Quadro 2 - Processo de Produção das Primeiras Palavras..... 40

Quadro 3 - Marcas de Aquisição da Linguagem dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses..... 72

Quadro 4 – Marcas de Aquisição da Linguagem dos 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses..... 84

Quadro 5 – Marcas de Aquisição da Linguagem dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses..... 97

Quadro 6 – Marcas de Aquisição da Linguagem dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses..... 111

Quadro 7 – Marcas de Aquisição da Linguagem dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses..... 128

Quadro 8 – Marcas de Aquisição da Linguagem dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses..... 145

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão do Cérebro Humano em dois Hemisférios Simétricos..... 31
Figura 2 - Área de Broca e Área de Wernicke..... 32
Figura 3 - Lobo Parietal Inferior – Área de Geschwind..... 33
Figura 4 - Aparelho Fonador Humano..... 34
Figura 5 - Diferenças entre o aparelho fonador das crianças e dos adultos…….. 34

PARTE I

INTRODUÇÃO

Tal como as aves tem asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave a aptidão específica para voar. A linguagem faz com que a inteligência e as paixões humanas adquiram as características peculiares da razão e do sentimento.

G.H. Lewes (1879)

Introdução

Este estudo insere-se no âmbito da linguagem, compreendida aqui como a capacidade humana de comunicar-se por meio de um sistema de signos. Existem, para o ser humano, diversos meios de comunicar, diversas linguagens, como a linguagem dos gestos, dos sinais de trânsito, da música, da pintura, com seus respectivos códigos. Na maior parte destas linguagens, cada sinal possui um só sentido, transmitindo uma informação global. Dentre todas as formas de linguagem conhecidas, a linguagem verbal é, sem dúvida, o meio mais eficiente de comunicar o pensamento a outros pelo seu caráter prático – substitui o referido por um sinal simbólico – econômico – utiliza um número pequeno de sinais sonoros e gráficos para formular enunciados e idéias infinitos – maleável e eficaz (Bouton, 1977).

A linguagem verbal é uma das capacidades mais peculiares do ser humano, se não a mais peculiar, pois ao utilizar-se reflexivamente, tendo como âmbito de referência ela própria, como o é este estudo, reflete a capacidade psicológica mais distintiva da espécie humana, a saber, a capacidade para responder às suas próprias perguntas, reduplicando assim o âmbito de suas experiências (Pescador, 1997). É através da linguagem que adquirimos e transmitimos conhecimento, expressamos pensamentos e sentimentos ao outro, despertando novas idéias, percepções e opiniões. É a linguagem que caracteriza um grupo social, não existindo nenhum, por mais isolado que esteja, sem linguagem (Miller,1981).

Por que estudar a linguagem? Numa resposta ampla, a linguagem deve ser estudada porque é a chave de grande parte do conhecimento humano. É por meio da linguagem que temos acesso ao que foi produzido há milhares de anos antes de nós e ao que está sendo produzido hoje em todos os campos da ciência. É ela a responsável por termos uma história, evolução cultural e uma diversidade de saberes muito complexa e rica. É através dela que construímos todos os conceitos, desde os dos objetos aos dos sentimentos e relações sociais.

A linguagem é o grande diferencial do ser humano, nossa maior força, pois comparando-nos com outras espécies, somos os mais fracos e vulneráveis, já que dependemos de um adulto para sobreviver durante um período bem longo da nossa vida. Se demoramos muito tempo para adquirir a autonomia motora, ao conquistarmos a capacidade semiótica, em pouco tempo nos apropriamos de um código complexo como o é uma língua.

Numa resposta restrita, estudar o tema foi um atendimento ao desejo de entender o fascínio que as palavras exercem sobre nós; quer no sentido denotativo, de nomear, caracterizar, descrever, dar «vida» a objetos, ações, lugares, mas principalmente pelo seu sentido conotativo, suas possíveis e inúmeras interpretações, sua capacidade de comunicar e compreender pensamentos, pelo poder que lhes subjaz. Não há nada que não caiba na palavra nem nada existe fora dela.

A linguagem deve ser estudada para entendermos melhor nossa própria natureza – entendida aqui como o conjunto de elementos que fazem de um ser aquilo que ele é, sua essência – e nosso lugar dentro de um mundo mais amplo.

Não se conhece nenhuma outra espécie que tenha desenvolvido por si só um sistema de comunicação tão complexo como a linguagem verbal humana. Macacos antropóides treinados rigorosamente demonstram capacidade para entender uma série de palavras e comandos, porém não foi comprovado que transmitem esse conhecimento aos seus filhotes, ao passo que uma criança normal adquire a linguagem sem qualquer tipo de treinamento e após uma experiência relativamente breve (Pereira, 2004).

A capacidade dos bebês humanos para adquirir e usar um sistema de regras tão complexo como a linguagem é ainda hoje objeto de pesquisa. Eimas, Jusczyk & Vigorito, (1971) constataram que bebês de dois meses podem diferenciar entre os fonemas /p/ e /b/. Jusczyk, (1997) evidenciou que bebês de seis meses podem discriminar todos os fonemas da língua, não só da sua, mas de qualquer língua humana.

Não é surpreendente, portanto, o fato de a linguagem ter exercido grande fascínio ao longo dos anos, remontando à Índia e à Grécia clássicas as primeiras pesquisas sistemáticas com grandes realizações (Chomsky, 2005). Em 1871 Charles Darwin se referia à aptidão linguística do ser humano como uma tendência instintiva para adquirir a arte da linguagem (Sim-Sim, 1998).

Muitas disciplinas tem se ocupado do estudo da linguagem. Em primeiro lugar, a própria ciência da linguagem, a linguística, com os estudos de Saussure a Chomsky, passando por nomes como Jakobson, Sapir, Bloomfield. Na Filosofia, a linguagem tem sido um dos grandes temas desde o século XX, notadamente na segunda metade, com trabalhos como a teoria do significado de Husserl, as reflexões de Heidegger sobre a linguagem, o estudo dos símbolos em Cassirer e Ricouer (Pescador, 1997). Na psicologia, desde Skinner, Piaget,

Vygotsky, Bruner, e mais recentemente Pinker, encontramos diversos estudos sobre a linguagem. Também a sociologia, com Bernstein e o estudo dos códigos linguísticos; a análise crítica do discurso - abordagem interdisciplinar, com base na lingüística e na teoria social (Fairclough, 1989, 1995) - interessa-se pelo tema, demonstrando ser a linguagem um bom exemplo da tão necessária multidisciplinaridade do conhecimento.

A linguagem verbal, como visto, oferece inúmeras possibilidades de estudo; no entanto, sua primeira forma é oral, adquirida num meio de falantes e é deste processo que trata o presente estudo.

Aquisição da linguagem é um dos temas centrais na linguística (Chomsky, 2002), na psicologia (Skinner, 1978; Bruner, 1986) e um dos mais controversos nas ciências cognitivas (Pinker, 1994).

As pesquisas em aquisição da linguagem que tratam do inventário do vocabulário infantil foram realizadas antes de 1960 (Lanchec, 1977). Desde então se passou a dar mais atenção a outros aspectos da linguagem, tais como sua gênese (Chomsky), sua ligação com o desenvolvimento cognitivo (Piaget) e sua relação com o meio social (Vigotsky), os quais, acrescido o behaviorismo, serão o eixo central do referencial teórico desta investigação.

No Brasil, os estudos em aquisição da linguagem tem aumentado nas duas últimas décadas (Del Ré, 2006), no entanto, das 770 (setecentos e setenta) teses e dissertações constantes no banco de teses da CAPES desde 1987, apenas uma (Bastos, 2000) trata do vocabulário básico de crianças brasileiras. Não há neste banco de teses e dissertações nenhuma que descreva o percurso de aquisição da Língua Portuguesa por uma criança brasileira.

No cenário europeu, há um projeto da Faculdade de Letras de Lisboa que pretende levantar o processo de aquisição do Português Europeu, junto a crianças portuguesas durante seu processo de desenvolvimento.

Vivemos hoje num mundo caracterizado pela globalização - um processo real de ordem econômica, cultural e política que influi diretamente em nossas vidas, através, dentre outros meios, da rápida circulação de informações. Todos os assuntos estão acessíveis a todas as pessoas, e também para as crianças. Trata-se de um tempo marcado pela incerteza (Pourtois e Desmet, 1999) onde se questionam os grandes esquemas explicativos da ciência (Santos, 2005). Diante de tal contexto, da lacuna acima mencionada e do nosso interesse pela

linguagem, como professora de Língua Portuguesa, admiradora das palavras, interrogamo-nos se esse processo influenciará na aquisição da linguagem e se haverá diferenças quanto ao percurso de aquisição da linguagem de uma criança nos tempos atuais.

Com o propósito de dar uma contribuição simples, mas rigorosa ao conhecimento na área, este estudo investigou como uma criança brasileira adquire a linguagem nos tempos atuais, usando a estratégia do estudo de caso.

O texto resultante do estudo está organizado em duas partes, divididas como se segue: a primeira parte contém a introdução e os capítulos I, II e III. Na segunda, apresentamos e analisamos os resultados obtidos e tecemos as considerações finais.

A apresentação das linhas gerais do trabalho, justificativa e motivações pessoais são feitas na introdução.

No capítulo I, apresentamos o atual estado da arte, no intuito de, conhecendo o que já foi produzido, situar o presente estudo e suas contribuições para a área. Partimos de uma breve retrospectiva sobre os estudos em questão, apresentamos abordagens das teorias Behaviorista, Inatista, Interacionista e Cognitivista, tomadas como referencial teórico desta investigação; apresentamos as bases biológicas do ser humano que dão suporte à linguagem, encerrando o capítulo com a descrição dos estágios de desenvolvimento da linguagem.

O capítulo II expõe o problema de pesquisa, bem como os objetivos que guiaram esta investigação.

O capítulo III é dedicado à metodologia. Nele, são descritas e justificadas as escolhas feitas, bem como os passos seguidos na realização da pesquisa.

Com o capítulo IV, iniciamos a segunda parte deste relatório, descrevendo e analisando os dados observados, à luz do referencial teórico que nos serviu de base. As falas registradas são analisadas sob os aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

A seguir, apresentamos as considerações finais, onde indicamos as contribuições desta investigação, bem como as dificuldades de realização e sugestões de aprofundamento.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como se explica que seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, sejam capazes de saber tanto quanto na realidade sabem?

(Russel)

1. Fundamentação Teórica

1.1. Aquisição da Linguagem: uma breve retrospectiva

Este estudo circunscreve-se no âmbito da Psicolinguística, reportando-se especificamente à área de aquisição da linguagem.

As primeiras pesquisas sobre aquisição da linguagem surgiram entre 1876 e 1926, feitas por psicólogos e filólogos que observaram seus próprios filhos, anotando em diários o surgimento e o desenvolvimento da linguagem, constituindo assim, pesquisas longitudinais descritivas e relativamente intuitivas, pois os investigadores não sabiam ainda de certo o que estavam procurando.

Nessa época, não havia sido delimitado ainda o objeto da Linguística. Estudava-se a mudança de fatos linguísticos isolados, a relação entre os textos e a cultura, misturava-se som e escrita. Somente no início do século XX, a partir dos trabalhos de Ferdinand Saussure e Bloomfield, a Linguística passa a ser reconhecida como um estudo científico: observam-se e descrevem-se os fatos linguísticos à luz de pressupostos teóricos (Del Ré, 2006).

Segundo Barros (2002), de 1926 a 1957 cresceu significativamente o número de pesquisas sobre aquisição da linguagem; surgiram os estudos com grandes amostras, baseando-se na observação sistemática de vários sujeitos. O objetivo destes estudos era descrever o que é o comportamento normal em aquisição da linguagem. Após a década de 1960, a pesquisa nesta área foi muito estimulada e os cientistas se dispuseram a enfocar o problema do desenvolvimento da linguagem de diversos ângulos: compararam diferentes linguagens; observaram crianças normais em seus primeiros progressos no desenvolvimento linguístico; gravaram e analisaram muitas amostras de vocalizações e falas de crianças; estudaram o desenvolvimento espontâneo da linguagem em crianças não treinadas no uso da fala; tentaram ensinar macacos e papagaios a usar linguagem (Barros, 2002).

A Psicolinguística surgiu por volta de 1950. Inicialmente não tinha objeto nem método próprio, posicionava-se em relação à Psicologia e à Linguística, tendo, de um lado, os psicólogos interessados em entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana e de outro, os linguistas discutindo a relação pensamento-linguagem, se a

linguagem era necessária ou não ao pensamento, a ligação entre a ação de fala e a ação de pensar. Este tema ainda é discutido nas duas áreas.

Nos dias de hoje, a Psicolinguística pode ser definida como a ciência que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem.

Algumas teorias tentaram - e ainda hoje tentam – explicar como uma criança, em um curto período, é capaz de adquirir e usar a linguagem do seu meio para comunicar-se, destacando-se as abordagens behaviorista, inatista, interacionista e cognitivista.

1.1.1. A Teoria Behaviorista

Uma das concepções clássicas da psicologia sobre a aquisição e o funcionamento da linguagem foi a behaviorista, fundamentada nos princípios do associacionismo clássico, advindos da tradição filosófica empirista. O associacionismo tinha como postulado principal o princípio da contiguidade temporal, segundo o qual, um organismo reage em função de associações que foram estabelecidas em um determinado momento da vida passada de um indivíduo. Os comportamentos que um organismo apresenta são, consequentemente, limitados e determinados. Diante de uma nova situação, a resposta se dará por generalização dos comportamentos anteriormente aprendidos, ou seja, há uma associação de comportamentos ligados a estímulos, postos em relação de sucessão ou simultaneidade temporal. Este princípio aplicou-se ao processo de aquisição da linguagem, bem como às atividades de produção e compreensão verbais (Simões, 1990).

No campo do behaviorismo, o autor que mais se dedicou aos estudos sobre a linguagem foi o psicólogo norte-americano B. F. Skinner, com sua obra *Verbal Behavior* (1957), em que analisa funcionalmente o comportamento verbal, a partir do princípio de que a linguagem não existe independentemente da sua própria objetivação comportamental.

Segundo os princípios behavioristas, o comportamento verbal pode ser analisado como os demais comportamentos humanos, pois possui características que possibilitam tal análise, tais como: é facilmente observado, produzido e possui um sistema de notação gráfica que o torna preciso.

A descrição skinneriana do comportamento verbal engloba três categorias: o *mand*, os comportamentos *ecóico*, *textual* e *intraverbal* e o *tact*. Na análise destas categorias, há três

acontecimentos importantes a serem considerados: o estímulo, a resposta e o reforço. Trata-se de elementos interdependentes que interagem da seguinte maneira: inicialmente age o estímulo, criando ocasião para o aparecimento da resposta e seu reforço.

O termo *mand* foi escolhido por sua familiaridade com os vocábulos ingleses *demand, command* e *demand.* Refere-se a um operante verbal em que "a resposta é reforçada por uma consequência característica e está sob o controle funcional de privação ou estímulo aversivo" (Skinner, 1978, p. 56). São exemplos de *mand* expressões como *Espere!*, seguido de alguém que espera, assim como *Psiu!*, seguido de silêncio.

Ao contrário do *mand,* cujos estímulos controladores não são verbais, os comportamentos ecóicos, textuais e intraverbais estão sob o controle de estímulos verbais, escritos ou orais, proporcionados pelo próprio falante ou por outra pessoa.

O caso mais simples de resposta gerada por estímulo verbal é o comportamento ecóico, que é uma repetição sonora semelhante ao estímulo: ao ouvir o som *Papai*, uma criança repete *Papai*. O comportamento ecóico comumente aparece na ausência de um *mand* explícito.

Outro tipo de comportamento gerado por estímulo verbal é o comportamento textual, em que, ao contrário do comportamento ecóico, a resposta está sob o controle de estímulo não auditivo, como os textos, podendo o estímulo ser visual (letras, símbolos, figuras, etc.) ou táctil (braille).

Nos comportamentos ecóico e textual, há uma correspondência formal entre o estímulo e a resposta produzida; no entanto, alguns tipos de respostas verbais não apresentam correspondência direta com os estímulos verbais que a evocam. Estas respostas são denominadas comportamento intraverbal. É o que acontece quando respondemos 2 ao estímulo verbal 1+1, ou *Brasília* para *capital do Brasil*.

O comportamento intraverbal é comumente observado nas fórmulas sociais, tais como: *Como vai você*?, em que esta é um estímulo para a resposta intraverbal: *Bem, obrigado*; na determinação das sequências gramaticais e sintáticas: *por que?*, geralmente é um estímulo para respostas iniciadas com *porque*.

O termo *tact* é usado por Skinner por ter implícita sugestão mnemônica que estabelece "contato" com o mundo físico.

O *tact* é um tipo de comportamento verbal cujos estímulos de controle usualmente não são verbais, mas sim constituídos pelo "mundo das coisas e acontecimentos a respeito dos quais um falante 'fala'." (Skinner, 1978, p.107). É um tipo de operante verbal no qual, uma resposta é evocada ou reforçada por um objeto, um acontecimento ou alguma propriedade do objeto ou do acontecimento. Na presença de uma boneca, a criança comumente diz *boneca*.

Skinner (1978) define o tact como o mais importante operante verbal, devido ao controle incomparável exercido pelo estímulo anterior, estabelecido pela comunidade reforçadora. Enquanto no *mand*, a privação ou estimulação aversiva controlam a resposta, no *tact* essa relação é enfraquecida, priorizando-se o estímulo discriminativo como controlador da resposta. Enquanto o *mand* permite ao ouvinte inferir algo sobre a condição do falante, independentemente das circunstâncias externas, o *tac* permite-lhe inferir sobre as circunstâncias, independentemente da condição do falante.

1.1.2. A Teoria Inatista

A partir da década de 1950, boa parte da psicologia – e mais concretamente, da psicologia evolutiva – adotou uma visão claramente diferente da dos anos anteriores. O bebê deixou de ser visto como um «livro em branco» a ser escrito pelo meio que modela seu futuro e, partindo de diferentes posições, afirmou-se a importância da própria atividade infantil e, consequentemente, do sujeito na construção das suas aquisições e aprendizagens. Uma das teorias que mais influenciou essa mudança de perspectiva foi a concepção de Chomsky sobre a linguagem humana e seu processo de aquisição.

O autor toma como base o fato de que há uma grande diferença de qualidade e quantidade entre o conteúdo da experiência linguística da criança e sua competência, ou seja, a criança geralmente escuta poucas pessoas que são as que lhe rodeiam e, por conseguinte, só tem acesso a um número reduzido de expressões, as quais são de pobre qualidade sintática e semântica, e na maioria das vezes se repetem. Como pode então explicar-se que com uma experiência tão reduzida se adquira a competência linguística? De acordo com o autor, as propriedades da língua são extremamente abstratas e complexas, sendo assim, só seriam transmitidas geneticamente – de onde vem o termo inato – logo, as crianças já as conheceriam antes de terem contato com a língua, como afirma: "Devemos possuir uma capacidade inata

para atingir estados desenvolvidos de conhecimento que não são nem inatos numa forma determinada, nem desenvolvidos por qualquer outro estado mais elevado de conhecimento, mas sim pela percepção sensorial." (Chomsky, 1975; p.11-12).

Chomsky (1975) proclama que a linguagem tem um «órgão mental» com uma determinação semibiológica e que, portanto, seu aparecimento corresponde à maturação de especificações inatas que constituem a essência da espécie humana.

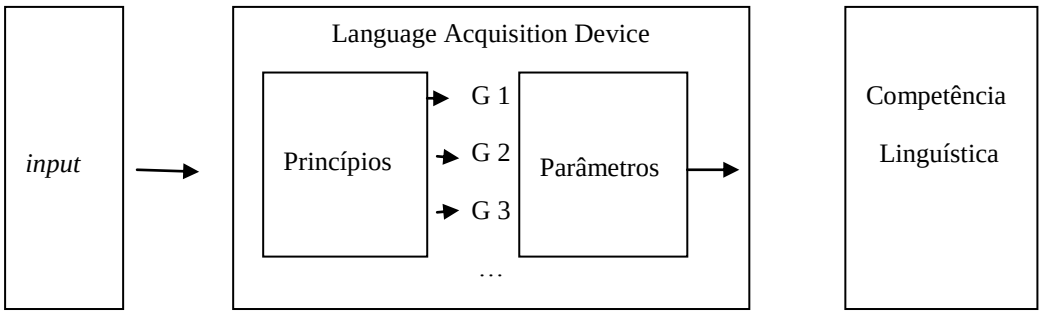
O autor propõe sua teoria baseado, entre outras coisas, na rapidez do processo, comum e relativamente igual em todas as línguas, na criatividade, em regras linguísticas de outra natureza e em afasias, resultantes de lesões em áreas específicas do cérebro. Esta teoria fundamenta-se na observação de a criança, apenas por viver num meio em que se fala uma determinada língua adquire-a após uma "vivência relativamente breve e sem qualquer tipo de treino específico" (Chomsky, 1975 p.10).

Chomsky (1965) explica a emergência deste conhecimento linguístico através da Gramática Universal – conjunto de características comuns a todas as línguas humanas. Desta forma, tal Gramática deve refletir de maneira universal a estrutura ou organização da mente humana e não mais a regularidade entre as línguas.

Porém, este conhecimento inato necessita de contato com o outro; é necessário que a criança esteja exposta à língua, que viva num meio em que haja pessoas falando para, a partir do *input*, gerar a gramática da língua à qual está exposta, através de um dispositivo de aquisição da linguagem DAL (LAD – Language Acquisition Device) constituído por princípios e parâmetros: todas as línguas apresentam um núcleo fixo, invariável, logo universal e geneticamente determinado – os princípios; e um conjunto de possibilidades pré-determinadas, porém variáveis de língua para língua que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam a cada língua– os parâmetros.

Podemos representar o processo da aquisição da linguagem da seguinte forma:

Quadro 1. Processo de Aquisição da Linguagem, segundo a Teoria de Chomsky.



Fonte: adaptado de Pescador, (1997)

No esquema anterior, G1, G2 e G3 representam as possíveis gramáticas que, fazendo parte dos universais linguísticos ou Gramática Universal são compatíveis com os dados obtidos pela experiência linguística. Portanto, a aquisição da linguagem é um processo para descobrir uma gramática.

Na fase da aquisição, a criança atribui um determinado valor a um parâmetro; uma vez que tenha fixado todos os valores a todos os parâmetros terá adquirido sua língua.

Para analisar estes princípios, Chomsky argumenta que só a competência (o conhecimento internalizado) do falante é capaz de organizar os elementos linguísticos de uma frase e dizer o que é permitido ou não em sua língua. O autor assinala que a partir de um número limitado de regras é possível gerar um número infinito de sentenças, o que permite ao falante produzir e compreender infinitas novas frases.

Conforme o autor, sabemos que algumas construções são possíveis ou impossíveis não através das regras gramaticais aprendidas na escola, mas sim da nossa intuição. Partindo de tais fundamentos, Chomsky propõe a elaboração de uma Gramática Gerativa Transformacional, que corresponde à teoria da língua internalizada em cada um de nós. Segundo Chomsky (2005), a gramática da língua de cada indivíduo gera um conjunto infinito de expressões que proporcionam instruções aos sistemas de desempenho, como o aparelho articulatório e o modo de organizar o pensamento. Associados os sistemas de desempenho à língua, o sujeito fica em posse de um vasto acervo de sons e significações e uma capacidade correspondente para interpretar o que ouve, expressar pensamentos e usar a língua de várias outras formas.

A teoria inatista, embora muito contribua para os estudos sobre a aquisição da linguagem, reconhece a necessidade do «outro» no processo, porém não aprofunda sua relevância. Para investigar tal papel surge a teoria interacionista.

1.1.3. A Teoria Interacionista

Para a teoria interacionista o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais externas, baseia-se na interação, no diálogo entre a criança e o adulto. Vygotsky (2000) propõe o termo *sociointeracionismo* para designar que todo conhecimento se constrói na relação com o outro, socialmente. O adulto desempenha um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, desempenhando o papel de mediador ou regulador das informações que a criança recebe do meio. Tais informações, uma vez recebidas através da intermediação pelos que a cercam, são reelaboradas num tipo de linguagem individual, interna.

Dessa forma, a criança se desenvolve e aprende com o adulto o que será capaz de fazer sozinha. Porém, o sucesso na aquisição de habilidades depende da instrução dada pelo adulto e do momento em que é dada, sendo o ideal aquele em que a criança se encontra na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – uma fase de transição entre o que ela é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é, mas pode fazê-lo com ajuda de alguém mais experiente.

Vygotsky, assim como Piaget, acredita que a criança passa por fases de desenvolvimento das operações mentais e propõe quatro fases: natural ou primitiva (correspondente à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (inteligência prática); signos exteriores (fala egocêntrica) e crescimento interior (internalização das operações externas). Porém, divergindo de Piaget, defende que não há sentido diferenciar a linguagem egocêntrica da linguagem socializada posterior, pois a função principal da linguagem é a comunicação, o contato social. Desta forma, a fala mais primitiva da criança é também social. De início, engloba muitas funções, às quais diferenciam-se posteriormente: em certa idade, a fala social divide-se em egocêntrica e comunicativa (Vygotsky, 2000).

O esquema de desenvolvimento proposto por Vygotsky é formado pela fala social, a egocêntrica e a interior. A fala egocêntrica é um fenômeno de transição da atividade social da

criança para sua atividade mais individualizada; é um padrão de desenvolvimento, pois assim como o desenvolvimento da criança é caracterizado por uma individualização crescente, esta tendência reflete-se na estrutura da sua fala.

Segundo o autor, há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala; pensamento e palavra não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução de ambos há uma conexão que se modifica e se desenvolve. Dessa forma os primeiros sons emitidos pelo bebê não estão associados ao pensamento, esta associação só ocorre por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função organizadora do pensamento. Nesta idade, a criança já é capaz de internalizar as estruturas construídas externamente em representações mentais. A fala, resultado da internalização da ação e do diálogo, dará suporte à criança para que ela comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento (Vygotsky, 2000).

Embora não exista uma ligação primária entre pensamento e fala, Vygotsky não os considera dois processos independentes, paralelos, que se cruzam mecanicamente em determinado momento e recorre ao significado das palavras para enfatizar a interdependência entre os dois fenômenos. O significado é a união da palavra e do pensamento: "é um fenômeno do pensamento na medida em que este ganha corpo por meio da fala e é um fenômeno da fala na medida em que esta está ligada ao pensamento" (Vygotsky, 2000 p.151).

A teoria proposta por Vygotsky, no entanto, ao centrar-se muito no papel do outro, omite o processo de crescimento individual, a necessidade de a criança estar pronta maturacionalmente para compreender o que a sociedade tem para lhe oferecer. Neste ponto, destacam-se então os estudos de Piaget, aos quais também recorremos como base para esta investigação.

1.1.4. A Teoria Cognitivista

O cenário do estudo da linguagem infantil viu-se enriquecido pelos estudos realizados por Piaget (1971, 1973, 1975, 1977) que, baseado em uma observação sistemática da evolução de seus filhos e em outros experimentos, com crianças de todas as idades, propõe uma nova teoria, diferente das já mencionadas. Para ele, as estruturas da linguagem acham-se preestabelecidas desde o nascimento, não são dadas pelo meio ambiente. Estas estruturas, no

entanto, vão sendo construídas ou moldadas pela criança em sua própria atividade, por meio de seus próprios mecanismos e possibilidades de compreensão do mundo ao redor, ou seja, selecionando as experiências e a partir delas construindo e ou interagindo com outras estruturas conceituais que dariam lugar posteriormente às linguísticas.

A visão cognitivista construtivista (Piaget, 1971) defende que a aquisição da linguagem é dependente do desenvolvimento da inteligência da criança. Sob essa ótica, a linguagem surge quando a criança desenvolve a função simbólica. É necessária, porém, a mediação do outro entre a criança e o mundo (Scarpa, 2001), mas a criança não espera passivamente o conhecimento, ela o constrói a partir das relações estabelecidas através dessa mediação.

Para Piaget a linguagem está subordinada ao pensamento e a função verbal é parte da função simbólica geral. Dessa forma, o surgimento da função verbal pressupõe um nível de conhecimentos previamente adquiridos. Este nível de conhecimentos é o que a criança obtém no primeiro dos quatro estágios propostos pelo autor (Piaget, 1971), quais sejam: **Sensório-motor** – de 0 a aproximadamente 18 ou 24 meses, que precede a linguagem; **Pré-operatório** – de 1;6/2 anos a 7/8 anos, fase das representações, dos símbolos; **Operatório-concreto** – de7/8 anos a 11/12 anos, correspondente à construção da lógica; **Operatório-formal** – de11/12 anos em diante, fase do raciocínio abstrato, possibilidade de distinção entre o real e o possível.

1.1.4.1. Estágio sensório-motor

Neste estádio, a atividade intelectual é de natureza sensorial e motora, destaca-se a existência de esquemas de ação, ou seja, aquilo que numa ação é transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação, como apanhar um objeto, sacudi-lo, etc.; de assimilação, isto é, toda ligação nova se integra num esquematismo ou numa estrutura anterior, e de acomodação – modificação dos movimentos e do ponto de vista próprios pelos movimentos e posições exteriores (Piaget, 1971). Este período se caracteriza pela progressiva distinção entre o sujeito e os objetos, com base na manipulação direta dos mesmos e tem como principais fontes de conhecimento a coordenação das percepções e movimentos. Neste período, as informações obtidas sobre a realidade pressupõem o uso de símbolos e estes, por sua vez,

pressupõem o aparecimento da linguagem. Dentro do estágio sensório-motor é possível encontrar até seis estágios diferentes que vão desde a simples consolidação dos esquemas sensório-motores inatos até a interiorização destes esquemas por meio de combinações mentais, o que permite à criança ultrapassar os limites da ação.

Para Piaget (1973) antes de dominar a linguagem a criança já possui um conjunto de significantes individuais de caráter simbólico, dentre os quais distingue como tipos fundamentais de conduta simbólica: a imitação diferida, na ausência do objeto ou pessoa referenciado e o jogo simbólico ou imaginativo, em que a criança finge fazer algo. Desta forma, a função simbólica vai se desenvolvendo e permite o surgimento da linguagem – uma forma particular e mais complexa da referida função.

É a função simbólica que permite à criança evocar situações passadas e ultrapassar os limites do aqui e agora, possibilitando-a ir além das suas percepções, o que marca o fim do período sensório-motor.

1.1.4.2. Estágio pré-operatório

O estágio pré-operatório é marcado pelo início da função simbólica, especialmente pela linguagem. Inicia-se também um contato maior com o mundo exterior. Graças ao aparecimento da linguagem, as condutas são modificadas no aspecto afetivo e intelectual: a criança torna-se capaz de reconstituir suas ações passadas sob a forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela fala. Este estágio comporta mais dois: o pré-conceitual, em que a criança mantém atitudes egocêntricas e faz generalizações incorretas e o intuitivo, quando a criança, alcançando a capacidade de abstração, utiliza conceitos de classe e relação, uma vez que o egocentrismo cede lugar à socialização.

Na passagem do estádio sensório-motor para o pré-operatório, destaca-se a importância da narrativa, quando a palavra começa a funcionar como signo; não mais é parte do ato, mas evocação deste. Piaget (1971), afirma que neste momento o esquema verbal destaca-se do sensório-motor, para adquirir a função de representação. Tal narrativa, porém, ainda é a reconstituição de uma ação e para passar dos atos à constatação, esta se prolonga, acompanhando a ação em curso e descrevendo-a. A descrição torna-se então representação atual ao duplicar a atenção perceptiva tanto no passado como no presente. Marca essa

conceptualização o aparecimento da pergunta «o que é» por relacionar-se ao mesmo tempo com o nome e o conceito do objeto designado.

1.1.4.3. Estágio Operatório-concreto

O estágio operatório-concreto caracteriza-se pelas operações lógicas, ações interiorizadas e reversíveis. Conhecer o real, nesse estágio, é pensar sobre ele, organizando os conhecimentos em sistemas passíveis de construção e anulação, graças a artifícios mentais. No entanto, as operações lógicas tem como referente objetos concretos e não ainda proposições verbais.

Segundo Piaget (1971), por volta dos 7 (sete) anos, estabiliza-se mais o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. É também neste estágio que a criança ultrapassa o egocentrismo, aumentando a empatia com os sentimentos e as atitudes dos outros. Surgem as operações lógico-matemáticas de semelhança e diferença e as operações infra-lógicas que dizem respeito às conservações físicas (conservação de quantidade de matéria, peso e volume) à constituição do espaço (conservação do comprimento, da superfície, do perímetro).

1.1.4.4. Estágio Operatório-formal

O estágio operatório-formal é marcado pela capacidade de distinguir o real do possível, pela habilidade de raciocinar abstratamente, sem apoio de objetos concretos. Dessa forma, o pensamento liberta-se aos poucos do concreto e orienta-se para o abstrato e para o futuro, ou seja, torna-se hipotético dedutivo.

Esta mudança do pensamento possibilita o estabelecimento de hipóteses e o raciocínio sobre proposições verbais e sobre o futuro. É a época dos grandes ideais e teorias

Outra ideia defendida por Piaget (1973) no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem é a distinção entre uma etapa de linguagem egocêntrica e outra etapa posterior de linguagem socializada. A linguagem egocêntrica caracteriza a fase pré-conceitual, dentro do período pré-operacional e supõe que a criança usa a linguagem principalmente como meio de estruturar sua atividade, não dando ênfase à função comunicativa, a qual entraria em evidência com a socialização.

1.2. Bases Biológicas de Aquisição da Linguagem

A linguagem é a característica mais peculiar da espécie humana; onde há humanos, há linguagem. Tal fato, como também a universalidade nas etapas da aquisição, comprovada por inúmeras investigações realizadas nas últimas quatro décadas (Sim-Sim, 1998) são indicadores de que a faculdade da linguagem é uma herança genética que, tal como o crescimento físico e as realizações motoras obedece a uma programação biológica. Dessa forma, o ser humano, animal linguístico, é dotado de estruturas neurológicas e anatômicas que lhe permitem produzir e compreender a linguagem.

Em Lenneberg (1967) encontramos os mecanismos fisiológicos inatos que controlam a utilização da linguagem, sua produção e recepção, tais como a estrutura das cadeias neuronais, a modulação característica das células nervosas e em geral, muito do que é conhecido sobre a estrutura e funcionamento do sistema nervoso nos aspectos mais relacionados à atividade verbal.

Lenneberg (1967) afirma que a linguagem é uma manifestação das tendências cognitivas próprias da espécie humana. Esta função é uma adaptação do processo de categorização e extração de semelhanças, encontrado em animais superiores. Conforme o autor, esta última não opera somente sobre os estímulos físicos, mas também sobre as categorias, visto que as palavras, com exceção dos nomes próprios, não designam objetos diretamente, mas classes, sendo este, portanto, um processo de categorização.

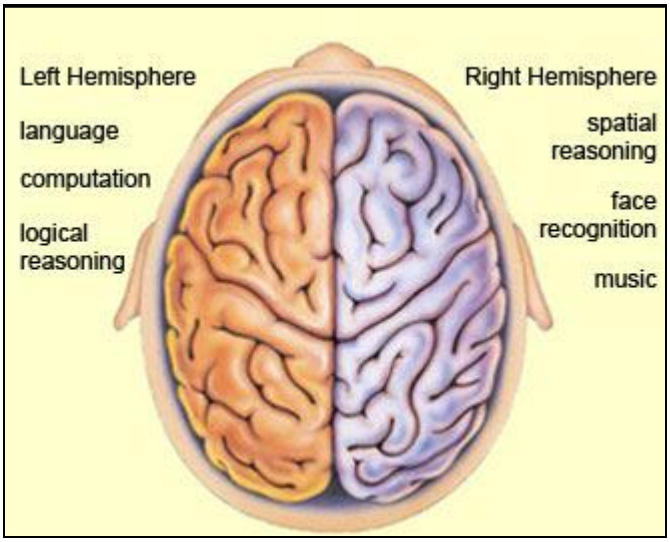
1.2.1. Estruturas Neurológicas de Produção e Compreensão da Linguagem

A especificidade humana para a linguagem encontra suporte em bases neurológicas e anatômicas que compõem nosso corpo: o sistema nervoso como um todo, o cérebro e o aparelho fonador, especificamente.

O cérebro humano é dividido em dois hemisférios simétricos: hemisfério direito e hemisfério esquerdo, conectados por um conjunto de fibras nervosas chamadas corpo caloso. Cada hemisfério desempenha determinadas funções, sendo o hemisfério direito responsável

pelas localizações espaciais, reconhecimento de faces e músicas, enquanto no hemisfério esquerdo processam-se informações como a linguagem e questões lógicas.

Figura 1. Divisão do Cérebro Humano em dois Hemisférios Simétricos.



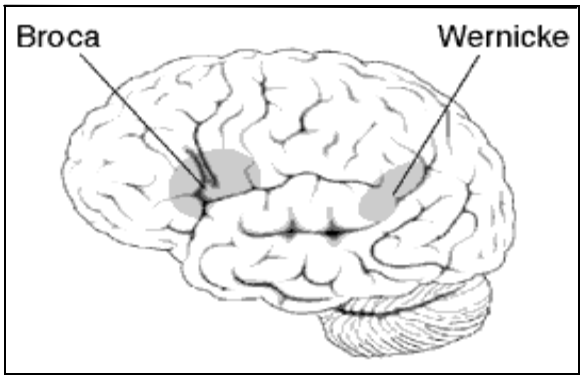
Fonte: http://thebrain.mcgil.ca

As ciências cognitivas juntamente com a neurobiologia procuram explicar como evoluíram alguns desempenhos complexos da espécie humana, como a linguagem. Esses estudos trouxeram grande contribuição para entendermos os mecanismos inerentes à neurobiologia da linguagem, sendo uma das mais importantes a constatação de que o cérebro tem áreas determinadas para o desempenho de funções linguísticas específicas, o que não significa centros cerebrais isolados. O cérebro é um só órgão e no que diz respeito à linguagem todo ele está empenhado no processo. No entanto, o hemisfério esquerdo comporta as áreas mais específicas na produção e compreensão da linguagem.

A área de Wernicke está situada no lobo temporal esquerdo, em conexão com o córtex auditivo. É a receptora da informação, responsável pela compreensão e elaboração do significado. Pacientes com lesão nessa área apresentam déficit de compreensão linguística, produzindo um discurso gramaticalmente correto, porém sem significado.

A área de Broca situa-se no lobo frontal esquerdo, na zona cortical sensório-motora de projeção dos músculos articulatórios e é responsável pela saída da informação, ou seja, a articulação da fala. Nos casos de lesão na área de Broca, os pacientes apresentam grande dificuldade na articulação da fala, mas a capacidade de entender permanece intacta.

Figura 2. Área de Broca e Área de Wernicke



Fonte: http://pt.wikipedia.org

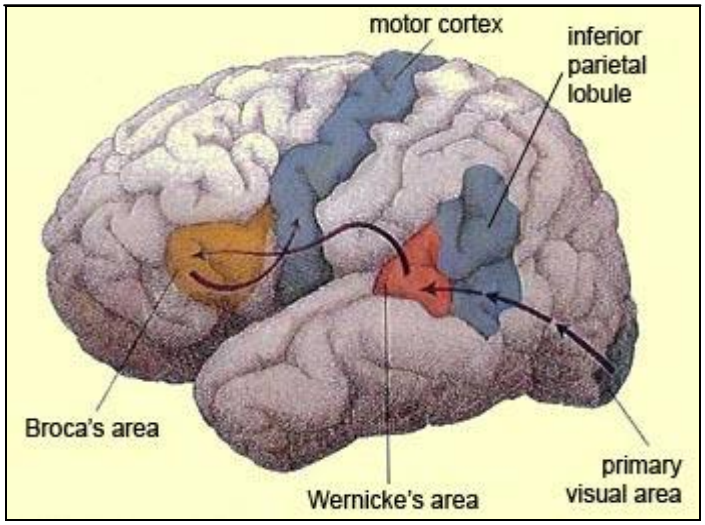
Durante muitos anos a produção da linguagem foi explicada pela ciência através do seguinte percurso: a área de Wernicke interpreta as palavras que nós ouvimos ou lemos e em seguida transporta essa informação para a área de Broca, através de um conjunto de fibras, a qual produz a articulação das palavras que teremos em resposta. Recentemente, estudos realizados com uso de imagens, tem revelado a existência de uma terceira área no cérebro também indispensável no uso da linguagem.

Esta região, situada no lobo parietal inferior é chamada área de Geschwind, em homenagem ao neurologista americano Norman Geschwind que, no início da década de 1960, descobriu a relevância da mesma no uso da linguagem. Estudos feitos através de imagens cerebrais tem mostrado que o lobo parietal inferior está conectado às áreas auditiva, visual e sensório motora e liga-se às áreas de Broca e de Wernicke através de um denso conjunto de fibras nervosas. Os estudos também evideciaram que os neurônios nessa área podem processar simultaneamente diferentes tipos de estímulos como visuais, auditivos, sensório-motores. Estas propriedades tornam o lobo parietal inferior uma importante área de apreensão das múltiplas propriedades das palavras faladas e escritas: som, aparência, função, ajudando o cérebro a classificar e distinguir, pré-requisitos importantes na formação de conceitos e pensamentos abstratos.

O lobo parietal foi uma das últimas estruturas do cérebro a se desenvolver, no curso da evolução da espécie humana. Esta estrutura existe de forma rudimentar no cérebro de primatas, o que indica que a linguagem deve ter evoluído. Nas crianças, esta é uma das últimas estruturas cerebrais a atingir a maturação, e pode ter papel fundamental na aquisição

da linguagem. Entre outras coisas, poderia explicar, por exemplo, por que uma criança não começa a ler ou escrever antes dos 5 (cinco) ou 6 (seis) anos de idade.

Figura 3. Lobo Parietal Inferior – Área de Geschwind.

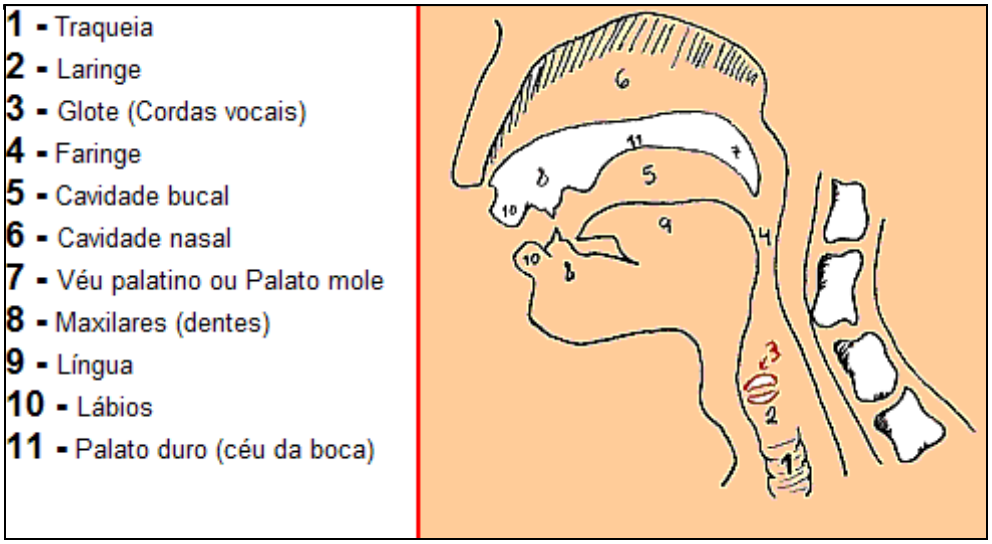


Fonte: http://thebrain.mcgil.ca

1.2.2. Estruturas Anatômicas de Articulação dos Sons

A linguagem apóia-se a nível físico na voz, produzida pelo aparelho fonador. Os sons que articulamos são o resultado de um processo que começa quando o ar é expirado por via dos brônquios, penetrando na traqueia e chegando à laringe – espécie de válvula coberta por duas pregas musculares chamadas cordas vocais. O fluxo de ar pode encontrá-las abertas ou fechadas, impedindo a passagem do ar vindo dos pulmões ou vibrando com essa passagem. Tendo passado pelas cordas vocais, o ar vai então para os órgãos de ressonância: primeiramente a faringe que oferece duas possibilidades de acesso ao exterior, a cavidade bucal e a cavidade nasal, as quais determinam se o som será oral ou nasal. O ar que segue para a cavidade bucal é ainda modificado pelo véu palatino, língua, dentes e lábios.

Figura 4. Aparelho Fonador Humano.

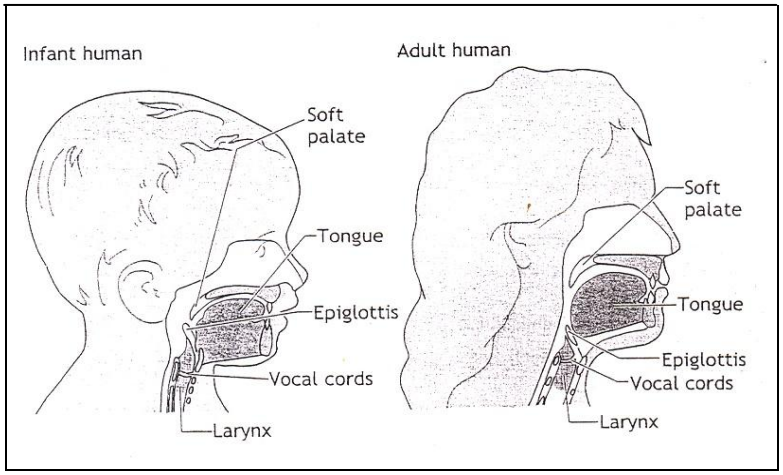


Fonte: http://portalsaofrancisco.com.br

Os órgãos referidos também existem em outras espécies animais, no entanto apenas os seres humanos usamos o fluxo respiratório para produzir e articular sons. Uma das melhores justificativas é que o trato vocal humano demonstra ter-se modificado durante a evolução por razões que dizem respeito ao uso da fala (Sim-Sim, 1998). Estas mudanças, no entanto, foram acompanhadas pela evolução no cérebro, pois é ele o centro de comando dos atos motores da articulação, bem como das demais especificidades envolvidas na linguagem.

Nas crianças, o aparelho fonador apresenta algumas modificações, como se pode notar na figura abaixo:

Figura 5. Diferenças entre o aparelho fonador das crianças e dos adultos.



Fonte: Adaptado de Oates & Grayson, (2004).

Na figura 5, a laringe está posicionada mais alta, de modo que a epiglote quase toca o palato duro, na parte de trás da boca. A língua do bebê é grande em relação ao tamanho da boca, preenche quase por inteiro a cavidade bucal, enquanto a faringe é bastante curta, comparada com a do adulto, deixando pouco espaço para manipulação da língua na parte de trás. A razão para estas características no aparelho fonador das crianças torna-se clara, uma vez que a função principal da língua dos bebês, nas primeiras semanas após o nascimento é a sucção. As mudanças na anatomia do aparelho fonador acontecem simultaneamente às maturações neuronais na área motora correspondente no cérebro (Oates & Grayson, 2004), dando suporte a criança para entrar no universo da linguagem.

São estas estruturas – neurológicas e anatômicas – que permitem à criança adquirir e dominar toda a complexidade da língua da comunidade onde está imersa, em um período curto de tempo, obedecendo a marcos universais de desenvolvimento. É deste processo que tratará o tópico seguinte.

1.3. Estágios de Desenvolvimento da Linguagem

Adquirir uma língua é ser capaz de reunir, nos enunciados produzidos, as diversas características ou dimensões que compõem a linguagem. Habitualmente se tem separado esses componentes para estudo conforme as semelhanças das funções que desempenham.

Dessa forma, denomina-se fonologia o estudo do material sonoro da linguagem, do ponto de vista de sua função no sistema de comunicação linguística, como os fonemas, suas combinações e entonação; morfologia, o estudo das unidades mínimas ou morfemas que servem para expressar significados ou matizes de significados e exercem importante papel na organização da oração e no estabelecimento de relações entre os elementos da oração; sintaxe, o estudo da ordem e relações de dependência existente entre os elementos de uma oração; semântica, o estudo dos significados das palavras e orações e pragmática o uso da linguagem no contexto e na comunicação. Embora separados para estudo, a criança que aprende a falar usa simultaneamente essas dimensões ou componentes, o domínio de cada um(a) deles(as) não ocorre de forma isolada.

A aquisição da linguagem é específica da espécie humana e desenvolve-se segundo marcos universais, independente da cultura a que pertence a criança ou da especificidade da língua em que está imersa (Sim-Sim, 1998).

Fromkin & Rodman (1993) afirmam que, segundo observações feitas em crianças falantes de diversas línguas sobre suas diferentes áreas linguísticas, a língua é adquirida por fases muito semelhantes, senão universais, que se aproximam sucessivamente da gramática falada pelos adultos.

As idades cronológicas e as etapas de aquisição da linguagem diferem entre os autores, porém a ordem das aquisições é tida como universal. Bouton (1977) defende que a linguagem é adquirida seguindo três etapas que se sucedem do ponto de vista cronológico, mas cujos limites intermediários são arbitrários. Estas etapas são a pré-linguagem (0 a 12/18 meses), primeira linguagem (12/18 a 30/36 meses) e a linguagem (a partir dos 36 meses).

Para Ingram (1989) o desenvolvimento da linguagem é feito em cinco períodos denominados pré-linguístico (0-12 meses), enunciados de uma palavra (12-18 meses), primeiras combinações (18-24 meses), frases simples (> 24 meses) e frases complexas.

Embora haja divergência entre os autores, é possível notar que todos concordam em um ponto: a divisão entre um período pré-linguístico e um período linguístico. Desta forma, neste trabalho, será seguida a divisão proposta por Casanova (1992), segundo o qual os estágios do desenvolvimento da linguagem se enquadram em dois grandes períodos: Período Pré-linguístico e Período Linguístico, bem como de outros autores.

1.3.1. Período Pré-Linguístico

O período pré-linguístico é um momento de aprendizagem linguística, durante o qual as estruturas neurofisiológicas e psicológicas se preparam para uma etapa posterior que exige destes dois níveis habilidade suficiente para apropriação de todas as características da linguagem nos seus diversos níveis (Lima, 2000).

Neste período, a capacidade linguística da criança desenvolve-se sem qualquer produção linguística identificável. Destacam-se as seguintes etapas de desenvolvimento da linguagem:

0 (zero) a 6 (seis) meses: nesta etapa, observam-se vocalizações não linguísticas, biologicamente condicionadas, como também emissão de sons reflexos e gritos, segundo prazer ou desconforto. Nesta etapa, os bebês realizam também movimentos como os de sucção e deglutição que são importantes para a posterior produção da fala. A primeira manifestação sonora, como também a primeira forma de comunicação produzida pelo bebê é o choro, reflexo do seu estado biológico. Através do choro o bebê indica que sente fome, desconforto ou dor. Desde muito cedo, o bebê descobre o grande poder que o choro detém, pois ao chorar, recebe atenção e assistência do adulto para o que o incomoda.

Os bebês tem predileção pela fala humana a qualquer outro tipo de estímulo acústico (Pereira, 2004), o que lhes incita a prestar atenção especial às características da fala, tornando-se progressivamente capazes de perceber e discriminar cada vez mais seus traços. Poucas semanas após o nascimento, a preferência geral pelos sons da fala sobre todos os outros sons torna-se mais específica e aproximadamente na quarta semana de vida os bebês preferem a voz da mãe a qualquer outra voz feminina (Mehler & Dupoux, 1994).

Com 2 (dois) meses a criança emite sons não mais reflexos. É consciente então do som e tem prazer das repetições que faz. O choro e os demais sons produzidos tem papel fundamental na futura produção da fala, pois habituam a passagem de ar pelos órgão do aparelho fonador (Sim-Sim, 1998). A voz da mãe acalma a criança.

Por volta das 8 (oito) semanas de idade, registram-se sorrisos e o palreio – produção sonora semelhante ao arrulho dos pombos – caracterizado por cadeias de sons vocálicos, geralmente /o/ e sons consonânticos, principalmente /g/ e /k/.

Entre a oitava e a vigésima semana surgem indícios de que o bebê parece saber manifestar o seu bem-estar e o gosto pela companhia dos seus interlocutores, manifestados pela produção de risos e arrulhos, revelando um aumento da sua capacidade de comunicação. Nesta fase, o sorriso do bebê – sorriso intencional - assume uma primordial manifestação comunicativa.

Segundo Rigolet (2000), o sorriso tem papel fundamental no desenvolvimento das competências de comunicação do bebê. Através do sorriso, associado à respectiva expressão facial, evidenciam-se as significações sócio-afetivas positivas de bem-estar físico, psíquico e afetivo, além de ser um fator responsável pelo aumento da duração da interatividade entre o

bebê e o adulto e servir para estabelecer e manter um contato à distância e uma relação de reciprocidade.

A partir do quarto mês surge um tipo de intercâmbio comunicativo denominado protoconversação, caracterizado por contatos visuais e táteis, proximidade física, sorrisos. Neste intercâmbio, a atividade linguística assume papel de antecessor da conversação, por apresentar algumas das características comunicativas como mudanças de entonação e variação de altura e de intensidade dos tons. Este tipo de intercâmbio tem como finalidade tanto a afirmação do contato social como o treino da reciprocidade e da alternância da vez, fatores importantes no diálogo (Rigolet, 2000).

6 (seis) a 9 (nove) meses: neste período, as vocalizações começam a adquirir algumas características de linguagem propriamente dita; aparecem entonações, ritmo e tons diferentes. Por volta dos 6 (seis) meses, a criança emite sons guturais com um /r/ bem prolongado, em resposta ao rosto da mãe, quando esta se coloca a sua frente. Também começa o balbucio ou lalação, cuja característica principal é a reduplicação silábica de estruturas formadas por consoante/vogal, como em «mamama», por exemplo. Nesta etapa, a criança produz uma grande variedade de sons, muitos dos quais fazem parte da sua comunidade linguística. O bebê aprende logo a reproduzir esses sons. Vocaliza também uma grande variedade de vogais. Reage à voz humana e reconhece a voz da mãe.

Aos 9 (nove) meses as repetições passam a ser mais intencionais. As sílabas ficam mais complexas, podendo surgir palavras significativas. Nessa idade, reage a sons familiares.

O percurso percorrido pelas crianças da etapa do choro à do balbucio, embora com algumas possíveis diferenças individuais, parece ser regido por tendências universais, sendo observadas as mesmas características também em crianças surdas. Estes fatos evidenciam a convicção de uma programação genética e, portanto, universal para a linguagem que reflete uma maturação gradual do sistema nervoso e das estruturas articulatórias (Sim-Sim, 1998).

9 (nove) a 10 (dez) meses: inicia-se a fase de pré-conversação; a criança vocaliza mais durante os intervalos quando é deixada livre pelo adulto. Procura espaçar e encurtar as vocalizações para dar lugar às respostas do adulto.

Em torno dos 10 (dez) meses, percebe-se que a variedade de sons balbuciados se reduz, denotando avanços na especialização linguística. O bebê deixa de produzir sons pelo simples prazer auditivo e entra numa fase de reduplicação silábica. Usa formas repetidas que apresentam uma estrutura baseada na combinação consoante/vogal (CV/CV) repetida em sequência (mamama, bababa). Esta estrutura é sucedida por produções de não duplicação (ma, pa) nas quais a capacidade auditiva do bebê parece ter grande influência. É nesta fase em que o desenvolvimento linguístico de bebês surdos difere dos bebês ouvintes; embora se constate um decréscimo na produção de sons em todos os bebês, nos surdos ocorre o silêncio enquanto nos ouvintes melhora a qualidade da articulação e aumenta a diversidade de sons produzidos (Sim-Sim, 1998).

Registra-se nesta etapa uma aproximação mais evidente à palavra, surgindo, na maioria das vezes, as proto-palavras - utilização consistente de uma cadeia de sons para designar um objeto, pessoa ou situação, sem que tal designação tenha qualquer correspondência com o significado real na língua nativa, como é o caso de «pu-pu» para almofada e de «mo-mo» para chupeta (Sim-Sim, 1998).

1.3.2. Período Linguístico

Para entender como uma criança adquire a linguagem, é importante observarmos a complexidade envolvida no ato da fala: ao falar, exercitamos nossa capacidade de produzir e combinar sons para comunicar ideias, muitas das quais nunca ditas anteriormente, ou seja, o uso criativo da linguagem depende, em parte, da habilidade de unir simples conjuntos de sons e transformá-los numa estrutura complexa a que chamamos oração.

Para Oates & Grayson (2004), no início do desenvolvimento da linguagem, o número de palavras que as crianças conseguem compreender é superior ao das que podem produzir, evidenciando que a compreensão começa alguns meses antes da produção. Os autores propõem que para entender como as crianças produzem suas primeiras palavras é necessário considerar o processo envolvido neste ato, que começa pela compreensão, como se pode ver no quadro seguinte:

Quadro 2. Processo de Produção das Primeiras Palavras

Identificar uma palavra no fluxo de som emitido	Compreensão da palavra	Produção da palavra
Relembrar com que a palavra assemelha-se para recordá-la quando ouvi-la outra vez		
Relacionar a palavra a algum evento consistente, como um objeto ou ação		
Repetir o som da palavra		
Pronunciar a palavra em contexto apropriado		

Fonte: adaptado de Oates & Grayson, (2004).

O quadro apresentado resume os diferentes estágios que as crianças percorrem até a produção das primeiras palavras. Segundo a descrição dos autores, de abordagem behaviorista, há mais requisitos para a produção de palavras do que para a compreensão, sendo aquela evidência da existência desta.

O período linguístico é marcado pela produção linguística significável. Neste período, a criança desenvolve uma série de capacidades de comunicação, de acordo com a idade, contudo, as palavras ainda não têm o formato das palavras de um adulto. Compreende as seguintes etapas:

10 (dez) a 12 (doze) meses: surgem as primeiras palavras com significado. É nesta fase que se inicia a emissão das primeiras palavras que tem o significado de uma oração completa, conhecidas como palavras-frase. Assim, «mamã» pode significar «venha aqui mamãe!», «esta é a mamãe», «onde está a mamãe?». A produção do primeiro vocábulo surge após o período caracterizado pelo padrão silábico consoante/vogal (CV), sendo as primeiras palavras monossílabos ou reduplicações silábicas (CVCV), já produzidas no período anterior, o que às vezes torna difícil sua identificação. Mesmo que se verifique uma estreita semelhança entre os sons do período do balbucio (reduplicação silábica) e as primeiras palavras, nota-se que, a partir do início do segundo ano de vida, a criança passa a atribuir consistentemente a determinados sons a mesma significação, referencial ou expressiva, como é o caso de «bo» para bola ou «ó-ó» para cama (Sim-Sim, 1998).

Nas primeiras palavras produzidas pelo bebê, o número de elementos fonéticos é reduzido. Estas se referem a categorias mais amplas que as usadas na linguagem adulta, denotando um esforço para expressar idéias complexas que um adulto comumente expressa através de orações (Dale, 1992).

Para Vygotsky (2000) há uma relação estreita entre a produção da primeira palavra e o pensamento da criança: o pensamento surge nesta "como um todo indistinto e amorfo" (Vigotsky, 1987/2000, p.158), devendo encontrar expressão em uma única palavra. À proporção que se diferencia, "a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto" (Vigotsky, 2000, p. 158). Ou seja, semanticamente a criança parte de um complexo significativo e só mais tarde domina as unidades significativas separadas.

O significado destas emissões varia de acordo com a situação e na maioria das vezes refere-se a objetos, pessoas e ações (Sim-Sim, 1998). Alguns estudos (Harris, Barret, Jones & Brokes, 1988; Gopnik & Choi, 1995; Tardif, 1996) demonstraram que as primeiras palavras usadas pelas crianças observadas em seus estudos estavam diretamente relacionadas ao uso das mesmas palavras pela mãe.

Para Fromkin & Rodman (1993) as palavras-frase apresentam três características principais: estão ligadas à própria atividade da criança (ou desejo de atividade), diz «pão», porque deseja comer pão, ou «upa», porque deseja que o levantem ou tirem da cadeira; são usadas para transmitir emoções (como é o caso da negativa «não», usada de forma imperativa, como quando alguém pretende tirar um objeto da criança) ou tem ainda uma função de denominação.

Nesta fase, a comunicação verbal é acompanhada de formas não verbais como gestos de apontar, abanar a cabeça para expressar sim ou não, acenar com as mãos para dizer adeus, cujo objetivo é enriquecer a comunicação, substituindo o vocabulário ainda escasso nesse período e permitindo melhor compreensão pelos adultos. Durante este período, a criança compreende muitas palavras antes de as utilizar; seu vocabulário passivo é maior e desenvolve-se mais rapidamente que seu vocabulário ativo (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Aos 12 (doze) meses uma criança pode ter adquirido entre 5 (cinco) e 10 (dez) palavras às quais atribui um sentido pouco preciso, mas sempre geral, dependendo do

contexto. Na linguagem da criança, a palavra-frase é um enunciado semanticamente complexo que nem sempre se refere a um objeto determinado (Bouton, 1977).

12 (doze) a 18 (dezoito) meses: Compreende algumas palavras familiares: «mamãe», «papai», «neném». Em crianças com um nível de estimulação e desenvolvimento maior, é possível observar frases de duas palavras, havendo em alguns casos até mesmo o emprego de adjetivos. Por volta dos 15 (quinze) a 18 (dezoito) meses o vocabulário aumenta muito e começa a nomear as coisas. Surgem as primeiras palavras funcionais. Nestas, em geral, acontece um prolongamento semântico (chama de «cachorro» todos os animais).

Slobin (1974) evidencia que enquanto a criança encontra-se no estágio da palvra-frase, não se pode falar de sua gramática ativa, pois não há combinação de suas palavras em construções mais extensas, no entanto é possível que tenha um sistema gramatical passivo, ou seja, a criança é capaz de entender a gramática dos adultos. Estudos posteriores (Fenson, Dale, Resnick, Bates, Thal & Pethick, 1994; Harris, Barlow-Brown & Chasin, 1995) demonstraram que o número de palavras que a criança compreende é superior ao número de palavras que ela pronuncia.

Entre os 12 (doze) e os 18 (dezoito) meses a criança possui um repertório de 50 (cinquenta) palavras. Na produção destas é possível observar algumas estratégias fonológicas usadas sistematicamente, o que confere regularidade a suas produções. Uma das estratégias usadas é a preferência por determinados sons como /p/, /b/, /t/, /m/, /n/, /d/, /b/, /l/, /k/, /a/, /i/, /o/, /e/, o que resulta em um simplificação da palavra adulta. Também é frequente a reduplicação de sílabas «papa» e a assimilação de um som que a criança tem dificuldade de produzir a outro mais facilmente articulado (Pereira, 2004).

Alguns fonemas produzidos pelas crianças na fase de aquisição da linguagem são diferentes dos fonemas produzidos pelos adultos, devido à estrutura do aparelho fonador e as áreas cerebrais responsáveis pela linguagem estarem em processo de maturação (Oates & Grayson, 2004).

Na produção das primeira palavras a criança comete «erros» que revelam processos ocorridos na formação dos conceitos, como os de infra-extensão ou subgeneralização e os de sobre-extensão ou sobregeneralização.

Os erros de infra-extensão ou subgeneralização ocorrem quando o uso de uma palavra é limitado a apenas alguns exemplares da classe à qual se refere o uso adulto: a criança pode dizer «mesa» somente para se referir a um tipo específico de mesa que lhe é familiar. Este fato explica-se devido a criança, no seu processo de formação de conceitos, começar a formar conceitos em torno de um exemplar prototípico, estendendo posteriormente essa classe a outros exemplares menos característicos até configurar uma categoria semelhante à adulta.

Os erros de sobre-extensão ou sobregeneralização acontecem quando a criança emprega uma palavra com referente inapropriado (usa «au-au» para referir-se não só a um cão, mas a uma ovelha, uma vaca). Clark (1979) demonstrou a existência de tal fenômeno em crianças falantes de diversas línguas e propôs uma explicação para tal. Segundo ele, o significado de uma palavra é composto por vários traços semâmticos; dessa forma os traços [animado + quadrúpede + com pele + carnívoro + masculino…] formariam o significado da palavra cão. Como o processo de aquisição do significado não ocorre de uma vez, mas pouco a pouco, pode ser que em um certo momento a criança somente tenha adquirido alguns de seus traços como [animal + quadrúpede + com pele] utilizando assim «au-au» para todos os animais que partilhem essas características.

À proporção que a criança adquire novos atributos semânticos, estabelece diferenças, demonstrando que o aprendizado de novas palavras não se realiza de forma isolada, mas que a criança gradualmente forma conjuntos de palavras que apresentam alguma relação entre si, os campos semânticos (Pereira, 2004).

18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) meses: Surgem frases de dois ou três elementos. É um período transacional no qual as sequências de uma só palavra começam aparecer reunidas, mas sem ocorrência prosódica que caracteriza uma oração, como em «papai aqui», «mais trem», etc. No entanto, a produção de duas palavras exige a capacidade de ordenação que é condição básica para o aparecimento de frases.

As falas produzidas com sequências de duas palavras são caracterizadas pela estrutura «nome e verbo» e expressam geralmente ações (bebê papa), relações de localização (cão rua), de posse (é meu), de não existência (não tem) e de recorrência (mais popó). A estrutura dos enunciados produzidos nesta etapa é semelhante em diversas línguas, como

Inglês, Castelhano, Japonês e Hebreu (Brown, 1973; Gleason, 1985). Em todas elas, as crianças falam sobre pessoas e objetos, demonstrando preferência por nomeá-los, apontá-los, atribuirem-lhes características e referirem-se aos seus possuidores.

Começam a aparecer as primeiras flexões (plural). No que se refere ao surgimento e uso dos morfemas, um aspecto importante é que o aparecimento de um deles na fala da criança (como o «s» indicador de plural) não é sinônimo de que esta forma esteja dominada. Ela ocorre em algumas ocasiões em que não caberia e outras vezes não se produz quando necessária. Esse uso não sistemático pode durar várias semanas até ganhar a sistematicidade necessária.

Por volta dos 20 (vinte) meses aparecem formas dos pronomes e adjetivos possessivos (meu, minha) inicialmente com funções bastante limitadas, em situações de reivindicação de posse, em situação de conflito e posteriormente ganham uso descritivo "Esse carro é meu" e narrativo "Fui para a casa da minha avó" (Pérez-Pereira, Forján & Gárcia, 1996).

As orações negativas são utilizadas por meio do «não» isolado ou colocado no final; como: «dormir não». As interrogativas: «quê?» e «onde?» são as mais primitivas. Verbaliza as necessidades e compreende certas ordens.

Neste período, a maior parte das crianças possui um repertório linguístico com mais de 50 (cinquenta) palavras. Assim, a aquisição de palavras novas passa a ser quase que diária, utilizando nas suas expressões uma seleção de palavras pertencentes à classe de substantivos, por estes serem as palavras com maior força denotativa e alguns advérbios e adjetivos como «lindo», «mais» ou «não». Nesta fase, nem todos os sons fonológicos estão disponíveis.

24 (vinte e quatro) a 30 (trinta) meses: acontece neste período um considerável aumento do vocabulário, fenômeno conhecido como «explosão do vocabulário». A partir de então, a velocidade de aquisição acelera de forma notória. Este avanço é relacionado com o simultâneo progresso do desenvolvimento conceitual, a descoberta de que as palavras representam conceitos ou classes de objetos, ações, acontecimentos e relações. Aparecem frases rudimentares com pronomes (eu, meu). Estas serão as primeiras relações simbólicas, já que a criança se designa na terceira pessoa.

O surgimento do «eu» marca um ponto importante na aquisição da linguagem e do desenvolvimento da criança. Durante algum tempo, a criança só fala de si usando a terceira pessoa e mais raramente a segunda, por imitação dos adultos. Ao usar o «eu», demonstra que tem consciência de si mesma, situando-se como ser individual em relação ao mundo e aos outros. Com o uso regular do «eu», a linguagem da criança e do adulto equiparam-se; a comunicação ganha uma nova dimensão, devido a criança utilizar o discurso como forma de manifestar sua personalidade. Ao inserir-se como pessoa no seu próprio discurso, a criança reconhece este como uma parte de um diálogo e não mais a réplica do discurso do adulto; entende que o diálogo é uma troca (Bouton, 1977).

Constrói bem sequência de três elementos: «neném come pão», com uma estrutura principal do tipo SVS (substantivo-verbo-substantivo). Esta fase costuma ser chamada de «fala telegráfica», devido a sua semelhança com a linguagem telegráfica. Nesta etapa, não aparecem no discurso as principais palavras-função como artigo, preposição, flexão de gênero, número e grau. Sabe cantar algumas canções infantis.

O aumento do número de palavras usadas por frase e o uso de formas flexionadas são marcas determinantes da expansão do conhecimento sintático, tanto em termos de regras de combinação de palavras, como ao nível do domínio morfológico (Sim-Sim, 1998).

Durante o segundo ano de vida, o repertório fonológico aumenta consideravelmente em quantidade e qualidade. Nesse período, as variações individuais acentuam-se: algumas crianças evitam os sons que articulam erroneamente, fixando-se nos sons que pronuncia corretamente, enquanto outras tentam articulações mais difíceis, mesmo que a palavra não seja pronunciada claramente.

30 a 36 meses: compreende a aquisição de substantivos abstratos (cores) dos adjetivos, a dimensão dos termos espaciais (perto/longe). Nesta etapa, a estrutura da frase, assim como a maioria dos fonemas já deve estar estabilizada.

No plano da estrutura das frases, as orações vão se tornando complexas, chegando à combinação de quatro elementos. Aparecem orações negativas e interrogativas simples (não quero o leite), (Você quer uma bala?).

Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas, por exemplo: «papai não está e

mamãe não está»; aumenta a frequência do uso das principais flexões: gênero, número e grau, enquanto vão aparecendo outras formas rudimentares de verbos auxiliares (ser-estar): «neném não está». O uso dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu, ele, ela), dos artigos definidos (o/a) torna-se mais sistemático. Surgem diversas frases simples, com advérbios de lugar combinados em orações coerentes.

As frases formadas com um número maior de palavras e o uso de sufixos marcadores de flexão são indicadores da expansão do conhecimento sintático; demonstram que a criança domina tanto as regras de combinação de palavras como também a da estrutura interna das mesmas.

36 (trinta e seis) a 42 (quarenta e dois) meses: Já usa um vocabulário de mil palavras. Gosta de usar as palavras e de jogar com elas. Inventa nomes para designar objetos. É o apogeu do uso das perguntas: «por quê?» e «como?». Estas perguntas indicam sua expectativa por uma informação a respeito de uma situação que não compreende imediatamente. Costa & Santos (2003 p.45) referem que:

> O fato de as crianças selecionarem a interrogativa "por quê" mostra, uma vez mais, como estão atentas ao que é dito a sua volta. Elas já sabem que esta é a palavra interrogativa que pode garantir a manutenção do diálogo durante mais tempo.

Começa um período de aumento rápido de vocabulário e de aquisição de noções complexas. Produz orações interrogativas com pronomes (O que são os velhos?). É capaz de compreender ordens simples verbais e gestuais. A variação na morfologia dos verbos aumenta consideravelmente no que respeita ao tempo, modo e pessoa. Aparece também a concordância de número e pessoa entre sujeito e verbo. Esses dados, juntamente ao aparecimento das orações complexas coordenadas e subordinadas parecem assinalar que por volta dos 30 (trinta) meses a criança adquire a categoria verbal (Serrat & Serra, 1996).

Aos 3 (três) anos de idade, a criança domina um conjunto complexo de regras e operações linguísticas, usa morfemas gramaticais e combina palavras em frases simples, conforme a língua a que é exposta. É um interlocutor eficaz; compreende e produz de forma adequada frases afirmativas, negativas e interrogativas simples. Em apenas três anos, a

criança adquire o domínio das estruturas básicas que lhe permitem expressar-se de forma adequada em sua língua (Sim-Sim, 1998).

No plano sintático aprende a estrutura de períodos complexos com mais de uma oração, com o uso frequente da conjunção «e». Este conector é usado para ligar elementos de uma frase e orações em um período. Neste caso, inicialmente aparece unindo duas orações com a função apenas aditiva, em seguida, relacionando temporalmente duas frases e mais tarde expressa relação causa e efeito.

Estudos realizados com crianças falantes do espanhol (Hernandez-Pina, 1984, Aguirre, 1995) mostraram que as orações coordenadas, assim como algumas subordinadas aparecem por volta dos 2 (dois) anos e 6 (seis) meses, aproximadamente.

Aparecem as subordinadas «mais», «porque» e as estruturas comparativas «mais que». Surgem também as noções iniciais do uso do relativo «que», como em: «neném que chora».

A compreensão e posterior produção de períodos com mais de uma oração refletem a capacidade de expressar relações mais complexas que as expressas por frases simples.

Nota-se o uso das formas negativas: «o menino não dormiu». Aumenta a complexidade das frases interrogativas. Os verbos auxiliares «ser e ter» são usados na maioria das vezes de forma correta, o que possibilita o uso do passado composto «fui passear». Começa usar frases no tempo futuro.

Apesar de dominar uma grande quantidade de estruturas gramaticais, ainda comete muitos erros e muitas vezes se autocorrige. É extremamente criativa com a linguagem.

42 (quarenta e dois) a 54 (cinquenta e quatro) meses: durante o período, ocorre vasta utilização de pronomes possessivos e verbos auxiliares, bem como a eliminação progressiva dos erros sintáticos e morfológicos.

O período entre 4 (quatro) e 5 (cinco) anos é marcado pelo surgimento de orações ligadas pelos conectores temporais e causais. No entanto, o domínio da estrutura dos períodos compostos por subordinação apresenta obstáculos ainda durante os primeiros anos de escolaridade.

A criança de 4 (quatro) anos, ao lidar com a compreensão e expressão das relações temporais, interpreta os acontecimentos numa sequência linear – o que é dito primeiro

aconteceu primeiro – o que justifica sua dificuldade em lidar com a simultaneidade ou com relações temporais onde a ordem dos acontecimentos não se reflete na estrutura da frase.

No que respeita à compreensão da causalidade, as dificuldades apresentadas pelas crianças apontam para a incapacidade das mesmas de inverter a ordem sequencial dos acontecimentos, mantendo mesmo assim a relação causa/efeito que os liga (Sim-Sim, 1998).

Começam a aparecer estruturas da voz passiva, assim como outras formas mais complexas de introdução de frases nominais (depois de, também). Inicialmente a criança compreende as passivas irreversíveis (As flores foram regadas por Maria), pois seu conhecimento sobre como as coisas ocorrem ajuda a interpretá-las. Em seguida, próximo dos 5 (cinco) anos, consegue compreender corretamente as passivas reversíveis (O carro é empurrado pelo trator).

A criança usa corretamente as principais flexões verbais; infinitivo, presente, pretérito perfeito. Os advérbios de tempo (agora, depois, hoje, amanhã) são usados com frequência, ainda que existam confusões no emprego dos advérbios temporais e espaciais.

Por volta dos 5 (cinco) ou 6 (seis) anos, a criança começa a tomar consciência da fonologia, o chamado desenvolvimento metafonológico. A partir dessa idade, começa a perceber as diferenças que supõem as mudanças em sons (pato/gato) e a compreender a estrutura fonológica das palavras, como as sílabas e os fonemas que as compõem. Este conhecimento, denominado consciência fonológica, mantém estreita relação com as habilidades de escrita e leitura.

A criança apresenta expressões referentes ao comportamento social apreendido, como cumprimentos, pedir favores e dizer obrigado. A linguagem já não é mais apenas uma ferramenta de comunicação imediata, e a criança pode representar mentalmente os objetos e situações, o que facilita tanto o desenvolvimento da linguagem como o desenvolvimento da capacidade intelectual. Nessa etapa, a criança poderá falar corretamente todos os fonemas da nossa língua, embora ainda não domine completamente as regras de regularização dos verbos (Costa & Santos, 2003).

1.3.3. Demais Aquisições

Ao entrar na escolaridade, a criança, mesmo sendo um falante eficaz, ainda não domina o conhecimento sintático de sua língua. Algumas aquisições continuam em desenvolvimento até a puberdade. Neste período, as estruturas sintáticas já existentes se consolidam e aperfeiçoam e algumas estratégias de interpretação e formulação de frases sofrem alterações, para que possam surgir construções novas.

Segundo Goodluck (1991) a aquisição tardia de algumas construções deve-se à complexidade das estruturas e à pouca frequência das mesmas no discurso ouvido pela criança.

Dentre as estruturas de aquisição tardia, destacam-se a compreensão e construção da voz passiva, algumas construções de subordinação e a resolução de ambiguidades.

Entre os 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade, a criança apresenta uma linguagem cada vez mais abstrata, demonstrando um maior nível de compreensão de um contexto, e podendo relacioná-lo a outros. Desta forma, pode relatar o que aconteceu na escola, aprender canções infantis e compreender histórias. É capaz de perceber as críticas e comentários de outros a respeito da sua pessoa. Assim, desenvolve uma consciência de si próprio, e consequentemente, um auto-conceito e auto-imagem que influenciará no desenvolvimento de sua personalidade e adaptação social (Costa & Santos, 2003).

Após os 7 (sete) anos de idade, a criança já adquiriu uma linguagem completa, com a articulação, a compreensão e a entoação apresentadas de forma adequada. No entanto, considera-se que a aquisição da linguagem só se estabiliza na adolescência, uma vez que é apenas nesta fase que alguns aspectos mais complexos da gramática são dominados (Costa & Santos, 2003).

É importante ressaltar que as etapas do desenvolvimento por idade variam de criança para criança, conforme seu próprio desenvolvimento e contexto social.

CAPÍTULO II

PROBLEMA, OBJETIVOS

Não são as respostas que movem o mundo, mas sim as perguntas.

(Trecho de um comercial da TV Futura)

2. Problema, objetivos

2.1 Problema

A capacidade dos seres humanos para adquirir a linguagem do meio em que vivem sempre despertou grande curiosidade. De Platão aos tempos modernos, vários filósofos se têm intrigado com a pergunta formulada por Russel (1948), citado por Chomsky (1975, p. 11): "Como se explica que seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, sejam capazes de saber tanto quanto na realidade sabem?"

Muitas teorias foram construídas para explicar como uma criança aprende a usar sua língua e, através dela, comunicar seus pensamentos e desejos. Nesta pesquisa, estarão presentes os contributos dados por Skinner (1957/1978), por Chomsky (1965, 1975, 1957/2002, 2000/2005), por Vygotsky (1999, 1987/2000) e por Piaget (1971, 1973, 1975, 1977).

Vivemos hoje, porém, em outra sociedade, num outro momento histórico, marcado por mudanças e incertezas. Para Pourtois e Desmet (1999), a pós-modernidade, que preferimos chamar tempos atuais, é um universo indiscutivelmente complexo, pois verá perder-se o sentimento de certeza, reconhecer-se o caráter instável de todo conhecimento e estabelecer-se comunicações entre os fatos contraditórios; ao passo que continuará a fazer descobertas, integrando saberes, não rejeitando os progressos da modernidade e sim os articulando.

Se vivemos nesse tempo de incertezas e mudanças profundas, o processo de aquisição da linguagem é modificado ou mantêm-se igual nos nossos dias? Que influência poderá ele sofrer?

Diante de tal realidade, o problema que se apresenta consiste em saber como uma criança brasileira adquire a linguagem nos tempos atuais?

2.2. Objetivo Geral

Descrever o processo de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais.

2.3 Objetivos Específicos

- Descrever o percurso, na aquisição da Língua Portuguesa, de uma criança brasileira, entre 1 ano e 7 meses a 3 anos de idade;
- Identificar, na área da Fonologia, os fonemas que apresentam dificuldade de aquisição e as estratégias usadas para aproximação à pronúncia correta;
- Verificar a sequencialidade e o uso das classes gramaticais e suas devidas flexões;
- Descrever o processo aquisitivo da construção frásica e oracional;
- Analisar a relação concreto-abstrato, na aquisição do significado das palavras;
- Identificar alguns usos da linguagem em contexto.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

[...]
A pesquisa,
É a fusão, em um só crisol,
De observações, teorias e hipóteses
Para se ver cristalizar
Algumas parcelas de verdade.
A pesquisa,
É ao mesmo tempo, trabalho e reflexão.
(Gérard-B. Martin)

3. Metodologia

Toda pesquisa desenvolve-se dentro de um determinado paradigma, conforme o momento histórico e as asserções consideradas válidas nesse momento. Com a crise do paradigma da modernidade (Santos, 1997, 2005) o princípio de ordem como sustentáculo do conhecimento é posto em causa, bem como o de linearidade dos acontecimentos e regularidade do mundo (Wallerstein, 1996). Nesse contexto, que põe o sujeito na sua totalidade como centro das questões, assistimos à crescente valorização dos métodos qualitativos de pesquisa, por possibilitarem um melhor conhecimento das situações particulares.

A elaboração e apresentação desta dissertação obedece às normas estabelecidas em Primo & Mateus (2008), aprovadas pelo Despacho nº 52/2008.

3.1. Tipo de Pesquisa

Em função do problema abordado por este estudo e dos objetivos que orientaram-nos, utilizamos a pesquisa descritiva longitudinal, com abordagem qualitativa, na procura da manifestação da gramática generativa proposta por Chomsky, expressa no discurso da criança desde 1 (um) ano e 7 (sete) meses aos 3 (três) anos de idade.

Utilizamos o estudo de caso como estratégia de pesquisa, tendo como unidade de análise o fenômeno de aquisição da linguagem, pois como afirma Yin (2005 p. 20), "... o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais...". Segundo o mesmo autor, o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos.

Para Yin (2005 p.19): "... os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que'..."

Ao optarmos pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, reconhecemos, como Fortin (2003) que os resultados, neste tipo de estudo, não podem ser generalizados, mes-

mo ao tratar-se de um fenômeno que obedece a sequências universais, como o fenômeno de aquisição da linguagem. No entanto, é um dos tipos de estudo que nos permite estudar uma situação específica em profundidade e tornar o conhecimento resultante utilizável, não generalizável.

Devido à natureza da questão da pesquisa, o estudo foi longitudinal, descritivo e exploratório. Dividimos a unidade de análise – fenômeno de aquisição da linguagem – em subunidades: aquisições nas áreas da Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática, no intuito de descrever mais detalhadamente o percurso de aquisição da linguagem por uma criança brasileira.

3.2. Sujeito

Este estudo realizou-se com caso único, cujo fundamento lógico de escolha foi, segundo orienta Yin (2005), o do caso decisivo para confirmar, contestar ou estender as teorias em questão.

O sujeito observado neste estudo foi minha filha, Luísa. Optamos por estudá-la para obter um resultado o mais próximo possível da realidade, no processo de aquisição da linguagem, visto que, o contato para a coleta dos dados e das observações se deu de forma natural, fato que não ocorreria se fossem estudadas outras crianças.

Ao afirmarmos a naturalidade do contato, referimo-nos a não estranheza da criança perante a investigadora; não ignoramos, com isso, a subjetividade de quem investiga (Khun, 2003), sobretudo no caso em estudo, pela íntima relação investigadora/mãe-filha; esta relação foi usada como ponto forte, nos momentos de coleta dos dados.

Luísa vive numa cidade pequena, no interior do sertão paraibano, no Brasil. Filha de mãe professora/estudante e pai agente operacional de uma companhia de tratamento de água. Tem um só irmão, quatro anos mais velho que ela. É a criança de menor idade no meio familiar, tanto da casa como nos entornos parentais (sobrinha, neta). No ambiente doméstico, tem acesso direto a meios de comunicação como televisão, telefone, computador, bem como livros, papéis, canetas, tinta, jogos, brinquedos. Costuma ouvir da mãe estórias e/ou músicas, enquanto prepara-se para dormir; manipula seus livros infantis, nas brincadeiras com o irmão

e os demais familiares. Seus avós maternos e paternos, com quem mantem um vínculo estreito, são ligados ao meio rural, à criação de gado bovino.

Este estudo não documentou as primeiras etapas do processo de aquisição da linguagem – do nascimento até 1 (um) ano e 6 (seis) meses – visto que a idéia de realizá-lo surgiu com o início de minha participação no curso de Mestrado, em maio de 2007. É também em virtude da duração do referido curso que as etapas posteriores aos 3 anos de idade não são aqui analisadas, ficando o estudo das mesmas para uma futura extensão.

3.3. Instrumentos de Coleta de Dados

Para entender como uma criança brasileira adquire a linguagem nos tempos atuais, fizemos gravações semanais, utilizando um gravador em formato MP3, entrevistas espontâneas e as anotações que se fizeram necessárias.

3.4. Procedimentos

Um dos momentos mais importantes na investigação, especificamente no estudo de caso é o da coleta dos dados.

Conscientes de que a forma como são coletados os dados pode dar outro rumo à investigação e definir sua credibilidade, conscientes também de que o estudo de caso único é uma das formas "mais árduas de pesquisa porque não há fórmulas de rotina" (Yin, 2005 p.81), usamos as técnicas de gravação e observação participante.

As gravações foram feitas semanalmente, com uma duração de aproximadamente 20 (vinte) minutos, durante o período de maio de 2007, quando Luísa tinha a idade de 1 (um) ano e 7 (sete) meses, a novembro de 2008, mês em que a mesma completou 3 (três) anos de idade. Dizemos aproximadamente, pois ao trabalharmos com pessoas, especialmete com crianças, há que sermos flexíveis e lidar com o imprevisto. Em algumas situações, a gravação parou antes de se completarem os 20 (vinte) minutos programados, pois Luísa resolvia assistir TV, ir ao banheiro, ou mesmo começava a chorar, por algum motivo relacionado às brincadeiras ou algo semelhante.

Durante todo o percurso da investigação, foram feitas observações sobre as falas e o contexto em que foram registradas, com o intuito de ajudar-nos a compreender melhor os dados coletados.

As gravações foram feitas em momentos de interação da criança, quer com a mãe, quer com os demais familiares: irmão, pai, babá, avós, geralmente em situações lúdicas ou durante as tarefas diárias da casa.

Para assinalar o percurso que a criança faz na aquisição da linguagem, as falas gravadas foram transcritas, seguindo o método alfabético, priorizando a fidelidade à pronúncia das palavras, e em seguida, separadas em 6 (seis) períodos de 3 (três) meses cada, totalizando 18 (dezoito) meses de dados registrados, os quais estão assim divididos:

1º período – dos 19 (dezenove) aos 21 (meses); **2º período** – dos 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses; **3º período** – dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses; **4º período** – dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses; **5º período** – dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses; **6º período** – dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses.

Cada período foi analisado sob os aspectos fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Registramos também o vocabulário adquirido pela criança, ao longo dos meses de observação, porém, para não alongar a dissertação, este não aparece no texto.

PARTE II

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

[...] saber e sabor tem, em Latim, a mesma etimologia [...]. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.

(R. Barthes)

4. Apresentação e Análise dos Resultados

Os resultados que seguem são apresentados em 6 (períodos), cada um composto por 3 (três) meses. No início de cada período, retomamos do nosso quadro teórico as etapas de desenvolvimento da linguagem e as marcas de aquisição nelas registradas para compararmos aos nossos resultados.

Em cada uma das 6 (seis) etapas que compõem este relatório, apresentamos o resultado das análises feitas nos campos da Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática.

Na área fonológica, procuramos os sons que apresentam maior dificuldade de pronúncia e as estratégias usadas para aproximação à pronúncia correta.

Na morfologia, apresentamos as classes gramaticais utilizadas por período, os tempos verbais registrados, as marcas de flexão de pessoa e número, o surgimento e uso do pronome de primeira pessoa como autoreferência e os tipos de frases observadas.

As análises relativas à sintaxe descrevem o percurso feito pela criança na construção frásica, enfatizando os termos sintáticos utilizados, o tipo de período e de orações presentes nas falas observadas.

No campo da semântica, nossa busca resumiu-se à observação do caráter concreto/abstrato do sentido das palavras que vão compondo o vocabulário da criança.

As observações referentes à pragmática apontam para os usos da linguagem em contexto, observados nas falas da criança.

Em todas as áreas analisadas, cada marca de aquisição é demonstrada por dois exemplos das falas de Luísa, os quais aparecem escritos tal qual foram pronunciados, no intuito de manter a maior aproximação possível à linguagem infantil. Para uma melhor compreensão do leitor, na sequência de cada exemplo, as falas são escritas conforme a ortografia oficial da Língua Portuguesa.

4.1. 1º período – 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses

O quadro teórico que nos serve de referencial apresenta os resultados obtidos entre os

18 (dezoito) e os 24 (vinte e quatro) meses. Segundo o mesmo, nesta etapa surgem frases de dois ou três elementos. É um período transacional no qual as sequências de uma só palavra começam aparecer reunidas, mas sem ocorrência prosódica que caracteriza uma oração, como em «papai aqui», «mais trem», etc. No entanto, a produção de duas palavras exige a capacidade de ordenação que é condição básica para o aparecimento de frases.

As falas produzidas com sequências de duas palavras são caracterizadas pela estrutura «nome e verbo» e expressam geralmente ações (bebê papa), relações de localização (cão rua), de posse (é meu), de não existência (não tem) e de recorrência (mais popó). A estrutura dos enunciados produzidos nesta etapa é semelhante em diversas línguas, como Inglês, Castelhano, Japonês e Hebreu (Brown, 1973; Gleason, 1985). Em todas elas, as crianças falam sobre pessoas e objetos, demonstrando preferência por nomeá-los, apontá-los, atribuírem-lhes características e referirem-se aos seus possuidores.

Começam a aparecer às primeiras flexões (plural). No que se refere ao surgimento e uso dos morfemas, um aspecto importante é que o aparecimento de um deles na fala da criança (como o «s» indicador de plural) não é sinônimo de que esta forma esteja dominada. Ela ocorre em algumas ocasiões em que não caberia e outras vezes não se produz quando necessária. Esse uso não sistemático pode durar várias semanas até ganhar a sistematicidade necessária.

Por volta dos 20 (vinte) meses aparecem formas dos pronomes e adjetivos possessivos (meu, minha) inicialmente com funções bastante limitadas, em situações de reivindicação de posse, em situação de conflito e posteriormente ganham uso descritivo «esse carro é meu» e narrativo « fui para a casa da minha avó» (Pérez, Pereira, Forján & Gárcia, 1996).

As orações negativas são utilizadas por meio do «não» isolado ou colocado no final; como: «dormir não». As interrogativas: «quê?» e «onde?» são as mais primitivas. Verbaliza as necessidades e compreende certas ordens.

Neste período, a maior parte das crianças possui um repertório linguístico com mais de 50 (cinquenta) palavras. Assim, a aquisição de palavras novas passa a ser quase que diária, utilizando nas suas expressões uma seleção de palavras pertencentes à classe de substantivos, por estes serem as palavras com maior força denotativa e alguns advérbios e adjetivos como «lindo», «mais» ou «não». Nesta fase, nem todos os sons fonológicos estão disponíveis.

É nesse meio, dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) meses, que localizamos nosso primeiro período de análise.

Em nosso estudo, as falas observadas no decorrer dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses diferem em grande parte das marcas propostas pelas teorias que fundamentam este trabalho.

No que respeita à fonologia, há muitos sons que Luísa ainda não articula e outros que o faz com dificuldade. Dentre os que não são pronunciados, destaca-se o /r/ simples, quando usado no interior e no final das palavras. Para substituir esses sons, bem como alguns outros, observou-se o uso de estratégias fonológicas que facilitam a pronúncia das palavras mais complexas, sem que, com isso, a compreensão seja prejudicada. Estas estratégias compreendem a substituição, a omissão de fonemas, a substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante e a fusão de duas palavras em uma.

Na estratégia de substituição de fonemas, encontramos:

1. substituição do fonema /r/ pelo fonema /i/: "Choie não!" (Chore não!), "Agoia butá minha fazenda" (Agora botar minha fazenda);

2. substituição do fonema /l/ pelo fonema /i/: "Se iemba?" (Se lembra?), "Eie choiô" (Ele chorou);

3. substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/: "Dome fiinho." (Dorme filhinho); "Fiio do pai amém" (Filho do pai, amém);

4. substituição, em algumas palavras, do fonema /m/ pelo fonema /b/: "Uma buié cum bebezin." (Uma mulher com bebezinho), "E cobeu capim." (E comeu capim);

5. substituição do fonema /n/ pelo fonema /d/: "Budequinha, venha oiá éia!" (Bonequinha, venha olhar ela!), "O budeco vai consiagá." (O boneco vai conseguir.),

Compõem a estratégia de omissão de fonemas:

1. omissão do dígrafo /nh/ e do fonema /o/ nos diminutivos masculinos: "Um papelzin." (Um papelzinho), "É imãozin" (É irmãozinho);

2. omissão do fonema /r/ : "Ponto. Paiou!" (Pronto. Parou!); "De Gazieie. Canta! De Gazieie." (De Graziele. Canta! De Graziele).

Observamos alguns casos de simplificação de palavras: "Do rato de Bibiéia." (Do rato de Gabriela), "O caba-cabeça." (O quebra-cabeça) e a fusão de duas palavras em uma:

"Xeu ajeitá o carro do boin." (Deixe eu ajeitar o carro do boizinho.), "Pegue a chavinha peu ajeitá." (Pegue a chavinha para eu ajeitar).

O uso destas estratégias parece ter o objetivo de tornar possível a pronúncia de certas palavras, cuja totalidade dos fonemas ainda não pode ser articulada. Dentre elas, as que se referem ao fonema /r/, chamaram-nos atenção, visto que em alguns casos ele é substituído por /i/ e em outros é simplesmente omitido. Que critérios poderão orientar para a substituição ou a omissão?

Ao fazermos uma análise mais minuciosa, percebemos que o fator determinante para omissão ou substituição do referido fonema é a posição em que aparece nas palavras: quando entre vogais, é substituído por /i/: "Vai fechá a gaiage" (Vai fechar a garagem), "Agoia butá minha fazenda" (Agora botar minha fazenda) e quando depois de uma consoante, é omitido: "Pa eu desenhá" (Pra eu desenhar), "Ponto" (Pronto), "Quato" (Quatro). Encontrado o critério determinante, outras questões surgiram: Por que omitir o /r/ pós-consonântico e o substituir quando intervocálico? Por que não omitir sempre ou substituir sempre por /i/? A resposta para essas indagações parece ir no sentido do que Chomsky (1965) chama de busca pela regularidade e semelhança, pois nas palavras com /r/ entre vogais: «agora» o som que mais se aproxima do /r/, entre os que Luísa já domina, é o /i/: "agoia". No entanto, quando o /r/ aparece em outra posição: «Pra eu desenhar» a aproximação maior da pronúncia correta se dá com a omissão: "Pa eu desenhá".

Os demais casos, nomeadamente a substituição do /l/ e /lh/ por /i/ parecem seguir o mesmo critério, ou seja, não sendo possível ainda a articulação de um determinado fonema ou conjunto de fonemas, procura-se a forma mais aproximada dos mesmos, cuja capacidade articulatória a criança já detenha, para pronunciar a palavra.

Ainda no aspecto fonológico uma situação observada merece destaque: em várias ocasiões, ao brincar com um caderno ou livro, Luísa fingia procurar e ler palavras, especificamente nomes de pessoas da família e nessa situação, pronunciava as palavras em cadeias de sons, em sílabas, como se observa no trecho abaixo:

Luísa: _ Vô oiá o nome de mamãe. Ma-mãe. (Vou olhar o nome de mamãe. Ma-mãe).
Mãe: _ Tem o nome de vovô aí também?

Luísa: _ Tem. Vo-vô Ra-mun-do. Vô oiá o nome de Faviana. Fa-vi-a-na. (Tem. Vo-vô Rai-mun-do. Vou olhar o nome de Flaviana. Fla-vi-a-na).

Quanto ao componente morfológico, diferindo do que diz a teoria de base, não se registrou a predominância de substantivos, mas sim o uso de várias classes, como:

1. adjetivos: "E tava *vaiente*" (E estava valente), "*Fei* não. É *budito* e *bom*" (Feio não. É bonito e bom);

2. artigos definidos: "*A* fazenda", "Ievá *o* boi" (Levar o boi) e **indefinidos**: "*Uma* buié cum bebezin" (Uma mulher com bebezinho), "Iú vai oiá *um*" (Lu vai olhar um);

3. pronomes pessoais retos, em substituição clara ao nome de pessoas: "Esse cadeno é de tia Ciana. Deixe eu desenhá *éia*" (Esse caderno é de tia Ciana. Deixe eu desenhar ela), **oblíquos**: "Ajude a *mim*", "*Se* iemba aquéia" (Se lembra aquela); **demonstrativos**: "*Esse* é o carro", "*Essa* é deie" (Essa é a dele), **interrogativos**: "*Quem* é aquéia?", "*Como* é o nome déia?" (Como é o nome dela?), **possessivos**: "Pegô o curral *deie*" (Pegou o curral dele), "Deixe eu bostá que *minha* minininha tá aqui" (Deixe eu mostrar que minha menininha está aqui);

4. numerais: "*Um* pá mamãe, *um* pá mim" (Um para mamãe, um para mim), "Um, dua, tia. Esse é quato" (Um, duas, tias. Esse é quatro);

5. verbos: "*Vô muntá*. Esse cachorrin" (Vou montar. Esse cachorrinho), "Agóia *escutá*" (Agora escutar);

6. advérbios indicativos de tempo: "Pinte *iogo*!" (Pinte logo!), "Eu vô muntá *agóia*" (Eu vou montar agora) e de **lugar**: "Vou tiiá esse *aqui*" (Vou tirar esse aqui), "Iguinho, você tá *aqui*?"

7. preposições: "Pibeio *com* essa aqui" (Primeiro com essa aqui), "Tiiá o bubu *pa* fazê a cabana" (Tirar o bubu para fazer a cabana).

8. conjunções: "Xeu bostá *que* minha minininha tá aqui" (Deixe eu mostrar que minha menininha está aqui), "Se iemba aquéia *que* me conte?" (Se lembra aquela que me conte?);

9. interjeições: "*Êh* boi!", "*Aaahh*! Éééé! Muito bem!"

Durante esse período dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses não foi registrado o uso do morfema indicativo de plural (s), porém, a flexão de gênero parece já ter sido adquirida: "Pocuiá *uma* minininha" (Procurar uma menininha), "Ói *a* minininha com *o*

sapato" (Olhe a menininha com o sapato), exceto nos casos de palavras cuja concordância apresenta dificuldade: "Tem *muito* boinha. Uma boinha" (Tem muito bolinha. Uma bolinha).

No uso das formas verbais, percebe-se que a flexão de pessoa e número é empregue em vários momentos: "Vamo muntá" (Vamos montar), "Vô guadá" Vou guardar), embora não tenha ainda todos os morfemas característicos. Surgem verbos no gerúndio: "O boi tava...*comendo* capim" (O boi estava... comendo capim), "*Muntando*" (Montando) e particípio: "*Muntado*" (Montado).

Quanto aos tempos verbais, observamos flexões predominantes no presente: "Aqui *é* o curral", "E *corre*". Registramos também o uso do pretérito perfeito: "Êie *choiô*" (Ele chorou), "*Pegô* o curral dêie" (Pegou o curral dele) e de uma locução verbal equivalente ao futuro, formada por um verbo auxiliar no presente e o verbo principal no infinitivo: "*Vô fazê* também" (Vou fazer também), "*Vô cantá* uma música pa êie dumi" (Vou cantar uma música para ele dormir).

Ao empregar os verbos no passado, muitos erros ocorrem com as formas irregulares. A maior parte deles é usada como se fossem regulares: "Pá eu desenhá. *Desei*." (Para eu desenhar. Desenhei), "*Solti*" (Soltei); fenômeno comum a muitas crianças no período de aquisição de sua língua materna. Em alguns casos, a busca pela forma considerada correta pelo adulto é notada através da auto-correção, sem presença de um modelo, ou de uma auto-correção com base numa possível observação da fala do adulto, como se pode constatar nas passagens que se seguem, quando Luísa e eu montávamos um quebra-cabeça:

Trecho 1.

Mãe: _Vamos lá! Vou conseguir!

Luísa: _ O budeco vai consiagá. (O boneco vai conseguir)

[...]

Luísa: _ Vô consigá! (Vou conseguir!)

Mãe: _ Vai consigar?

Luísa: _ Consigá... Consegui! (Consigar...Consegui!)

Mãe: _ Muito bem!

Luísa: _ Vô consegui. (Vou conseguir)

Trecho 2

Mãe: _ Olhe a barba de Noé.

Luísa: _ Cadê o Doé? (Cadê = onde está – o Noé?)

Mãe: _ Olhe aqui as orelhas de Noé.

Luísa: _ Cadê o Noé?

Mãe: _ Noé? Olhe aqui a mão.

Luísa: _ Cadê o Noé?

No trecho 1 (um), note-se a busca por regularidade, através da evolução das formas verbais *consiagá – consigá – consegui*. Na primeira ocorrência, há uma tentativa de regularização do verbo, para adaptá-lo a terceira pessoa, no futuro: "O budeco vai *consiagá*" que logo é aplicada à primeira pessoa sem um dos morfemas (a): "Vô *consigá*" e em seguida usada corretamente no passado: "*Consegui*". Pode-se notar uma sensibilidade à flexão de pessoa, caso contrário o modelo adulto dito inicialmente "Vou conseguir" teria sido repetido, alterando apenas o sujeito "O boneco vai conseguir".

No trecho 2 (dois), a auto-correção parece ter por base a fala do adulto "*Doé – Noé*" demonstrando a atenção que a criança dispensa aos menores traços distintivos de uma palavra.

Diferindo da base teórica, que aponta o surgimento do uso do «eu» entre os 24 e 30 meses, a primeira pessoa do singular é usada frequentemente nas falas registradas, tendo sua primeira ocorrência já na primeira gravação realizada, aos 19 meses: "*Xeu* arrubá a caenda" (Deixe eu arrumar a fazenda), "*Ievei* pá cidade" (Levei pra cidade), como também aos 20: "*Vô* tiiá pá você" (Vou tirar pra você), "*Eu* qué" (Eu quero) e 21: "X*eu* contá" (Deixe eu contar).

Paralelamente ao uso do «eu», também observamos o uso da terceira pessoa do singular para falar de si: "*Iu* tiiô o bé" (Lu tirou o bé = cabrito), "*Iu* arruba a fazenda dêie" (Lu arruma a fazenda dele). Este uso, contudo, não é predominante; aparece esporadicamente, às vezes, tendo como referência uma pergunta anterior, em que o interlocutor se refere à Luísa chamando-a pelo nome, ao que ela responde também usando seu próprio nome, ou oferece-lhe um determinado pronome sugestivo de resposta, como se percebe nos trechos seguintes:

Trecho 1

Irmão: _ Oh Lu!

Luísa: _ Iu ta bincano. (Lu está brincando)

Irmão: _ De quê?

Luísa: _ De quê? Não Guin!

Irmão: _ Deixe Guin fazer um castelo.

Luísa: _ Vô fazê também. Eu vô fazê também. Não Guin! Não faça isso não! É o curral do boin. (Vou fazer também. Eu vou fazer também. Não Guin! Não faça isso não! É o curral do boizinho)

Trecho 2

Mãe: _ Você ainda se lembra da música do sol?

Luísa: _ Se iemba. (Se lembra)

No trecho 1 (um), notemos que o uso de "Lu" para referir-se a si aparece logo depois da fala do irmão que a invoca por este apelido e no trecho 2 (dois), o pronome "se" parece ser sugerido pela pergunta que é feita com esse mesmo pronome. Importa salientar que tanto em situações como estas quanto nas demais, a referência a si na terceira pessoa foi sempre seguida do uso do "eu" ou da forma verbal flexionada nesta pessoa e número, sugerindo-nos que o uso do "eu" ainda não é regular.

Ainda no campo da morfologia merece destaque a capacidade de invenção de palavras, registrada no período em análise, como exemplificam os trechos que se seguem:

Trecho 1.

"Eu vou abá a tomba. Nhaenn. Ievei. Tomba. Ievei pa cidade, ievei pa tomba. Ievei pa tomba, ievei pa tomba.Vô ievá pa Igo. Ivei. Pa tomba.Tomba. Ivei pa tomba. Ievei. Pa tomba." (Eu vou abrir a tomba. Nhaem. Levei. Tomba. Levei para a cidade, levei para a tomba. Levei para a tomba, levei para a tomba. Vou levar para Igor. Levei. Para a tomba. Tomba. Levei para a tomba. Levei. Para a tomba)

Trecho 2.

"Dei uma chiqueiadada neie" (Dei uma chiqueiradada nele).

No contexto em que foi inventada, a palavra "tomba" (trecho 1), parece referir-se a um lugar para onde Luísa levara seus bois, enquanto brincava, ao passo que "chiqueiadada" (trecho 2) denota a ação de bater nos bois com um chicote, chamado chiquerador. Independente do significado real que possam ter tais palavras, importa enfatizar que mesmo sendo inventadas, elas seguem as regras de flexão de gênero (a tomba, uma chiqueiadada) e são colocadas corretamente nas frases, exercendo funções típicas de substantivos.

Estes fatos sugerem uma capacidade aguçada para analisar fenômenos linguísticos e captar regularidades no uso dos morfemas.

Nas construções frásicas, foram encontrados diferentes tipos de frases, tais como:

1. declarativas afirmativas: "Tiiá um pá mamãe" (Tirar um para mamãe),

2. negativas simples: "Não!", e **complexas**: "Não achei a minininha", "Não sei cadê Iguin" (Não sei cadê = onde está – Iguinho);

3. interrogativas simples: "Tá aqui?", com uso dos pronomes *quem?:* "*Quem* é aquéia?" (Quem é aquela?), "*Quem* é esse?", *como?*: "*Como* é o nome déia?" (Como é o nome dela?) e uma forma equivalente a *onde?*: "*Cadê* Iguin?" (Cadê = Onde está Iguinho?).

4. imperativas: "Pinte iogo!" (Pinte logo!), "Ajude a mim!"

5. exclamativas: "Ah, muito bem! Muito bem!", "Ficou iinda!" (Ficou linda!).

No plano sintático, os registros feitos também não estão em total acordo com o que preconiza a teoria. Em poucas situações foram ditas frases de dois elementos, com estrutura (nome + verbo), como afirma nosso quadro teórico. No período em análise, registraram-se apenas duas ocorrências dessa construção, aos 19 (dezenove) meses, em atendimento a um pedido do irmão e aos 20 (vinte) meses, em resposta a um pedido meu:

(19 meses)
Igor: _Oh Lu, me dê aqui essa sujeira pra Guin jogar no lixo!
Luísa: _Iu dá. (Lu dá)

(20 meses)
Mãe:_Vamos botar no saquinho!
Luísa: _Iu bota. (Lu bota).

Para além destas, algumas frases de dois elementos se fizeram presentes, porém formadas geralmente por verbo + objeto: "É o rabo", "É chavinha".

Quanto à organização das frases, há uma variedade de estruturas utilizadas. A estrutura básica SVO (sujeito – verbo – objeto) apresentada pelo referencial teórico foi notada, porém com locução verbal substituindo o verbo e a presença de determinantes do objeto : "Eu vou abá a tomba" (Eu vou abrir a tomba), "Vô oiá o nome de mamãe" (Vou olhar o nome de mamãe).

Aparecem frases de dois e três elementos: "Vou ievá" (Vou levar), "Coiocá o rabinho" (Colocar o rabinho) e orações com estrutura complexa. No período observado, estas estruturas não apresentaram uma sequência linear de aquisição, desaparecendo as mais simples quando surge uma mais complexa; ao contrário, numa mesma situação comunicativa podem aparecer as mais simples ao lado das mais complexas, dependendo da necessidade de expressão no momento, como se constata no trecho que segue:

Igor: _ Ôh Lu, me dê aqui essa sujeira pra Guin jogar no lixo.
Luísa: _ Iu dá. (Lu dá)
Igor: _ Me dê. Obrigado! Joguei no lixo essa balieira velha!
Luísa: _ Guinho! (Iguinho!)
Igor: _ Eu já vou. Guinho só tá desmontando aqui pra Lu montar, viu? Guin só ta desmontando. Deixe Guin desmontar que Guin dá de novo, viu? Deixe Guin tirar aqui as pecinhas. Êi! Eu dou menina. Espere! Eu tô colocando.
Luísa: _ Eu vô muntá agóia.Vô muntá. Eu vô muntá agóia. (Eu vou montar agora. Vou montar. Eu vou montar agora).

No trecho citado, a estrutura simples, com sujeito + verbo: "Iu dá" (Lu dá) é usada para atender ao pedido do irmão: "Lu, me dê aqui essa sujeira pra Guin jogar no lixo", situação que teria como respostas possíveis uma aceitação ou negação, ao passo que, para obter as peças do quebra-cabeça, foi necessária uma argumentação que exige uma estrutura mais complexa: "Eu vô muntá agóia" (Eu vou montar agora).

Entre as formas de composição, encontramos o uso predominante de períodos simples e algumas ocorrências de períodos compostos. Nos períodos simples, os seguintes termos oracionais foram usados:

1. sujeito simples: "*Eu* vô fazê também" (Eu vou fazer também), "*Esse cadeno* é de tia Ciana" (Esse caderno é de tia Ciana) e **oculto**: "Vô desenhá...Iuísa" (Vou desenhar... Luísa), "Vamo butá" (Vamos botar);

2. predicado verbal: "*Achei a baba*!" (Achei a barba!), "Tiiá um pá mamãe" (Tirar um para mamãe) e **nominal**: "É budito e bom" (É bonito e bom), "Fei não, mom e budito" (Feio não, bom e bonito);

3. objeto direto: "Pocuiá *Iguin*" (Procurar Iguinho), "Xeu desenhá *éia*" (Deixe eu desenhar *ela*);

4. complemento nominal: "Vô oiá o nome *de mamãe*" (Vou olhar o nome de mamãe)

5. adjuntos adnominais: "Tem *uma* fozinha *o* cadeno de tia Ciana" (Tem uma florzinha o caderno de tia Ciana), "*Esse* cadeno é de tia Ciana" (Esse caderno é de tia Ciana);

6. adjuntos adverbiais de lugar: "Iguin, você tá *o iivo*?" (Iguinho, você está no livro?), "Iu tá *aqui* bais mamãe" (Lu está aqui mais =com – mamãe), de **negação**: "Não sei cadê Iguin" (Não sei cadê Iguinho), de **tempo**: "Eu vô muntá *agóia*" (Eu vou montar agora), "Pinte *iogo*!" (Pinte logo!).

Além das orações absolutas, em períodos simples, registramos também a produção de períodos compostos, aparecendo primeiro, aos 19 (dezenove) meses, o período composto por subordinação, e a seguir, aos 21 (vinte e um) meses, o período composto por coordenação.

Na composição por subordinação, registramos:

1. orações subordinadas adverbiais finais: "Pegue a chavinha *pa eu ajeitá*" (Pegue a chavinha para eu ajeitar), "Tiiá o bubu *pa fazê a cabana*" (Tirar o bubu para fazer a cabana);

2. orações subordinadas substantivas objetivas diretas: "Xeu bostá *que a minininha tá aqui.* Xeu bostá *que minha minininha tá aqui*." (Deixe eu mostrar que a menininha está aqui. Deixe eu mostrar que minha menininha está aqui).

Estas construções não apareceram com freqüência nas falas observadas, apenas em poucas ocasiões.

Entre as orações coordenadas, encontramos uso das aditivas, com a conjunção «e»: "O boi tava comeno capim, bebeu água do açude *e tava vaiente, vaiente, vaiente*" (O boi

estava comendo capim, bebeu água do açude e estava valente, valente, valente), "O bezin iá de vovó Quinha tava bebeno água do açude *e comeu capim*." (O bezinho lá de vovó Quinha estava bebendo água do açude e comeu capim).

No campo da Semântica, a grande maioria das palavras utilizadas tem significado concreto: designam pessoas, animais, objetos, seus possuidores. Com o uso predominante do tempo presente, a criança descreve ações que se realizam no momento, ou num futuro imediato, como podemos observar nos trechos que se seguem:

Trecho 1.
"Ói o gato de Guin! Óie!" (Olhe o gato de Iguinho).

Trecho 2.
"Tem. Ievá o boi. Esse boi aqui. Vô ievá." (Tem. Levar o boi. Esse boi aqui. Vou levar).

No trecho 1 (um), as palavras empregadas tem significado concreto, desde a ação de olhar: "Ói" ao objeto e seu possuidor: "...o gato de Guin", confirmando o que afirma nosso quadro teórico. No trecho 2 (dois), as falas destacadas foram gravadas enquanto Luísa brincava com animais e carros de brinquedo, dizendo ser a fazenda do irmão. Destacamos a descrição das ações que a criança realiza: "Ievá o boi" (Levar o boi), "Vô ievá" (Vou levar), cujo referente é um objeto concreto "o boi", e o tempo da ação é o presente ou o futuro imediato, ou seja, à fala: "Vô ievá" (Vou levar) segue-se a ação mesma de levar o brinquedo ao lugar determinado.

No período em análise, apenas algumas poucas palavras registradas evocaram um sentido mais abstrato, como vemos nos exemplos seguintes:

Trecho 1.
Luísa: _ E o nome de Guin?
Mãe: _ É aí o nome de Iguinho? Pois leia.
Luísa: _ I-guin.
Mãe: _ I-gui-nho. Almeida...
Luísa: _ Gomes.

Mãe: _ É mesmo.

Luísa: _ Vô oiá Iu. Iu-í-sa. (Vou olhar Lu. Lu-i-sa)

Mãe: _ Lu-í-sa.

Luísa: _ Vô oiá o nome de mamãe. (Vou olhar o nome de mamãe)

Eu: _ Procure.

Luísa: _ ma-mãe.

Trecho 2

Luísa: _ A minininha tá aqui. (A menininha tá aqui)

Mãe: _ Tá?

Luísa: _ Tá. Tá paicida com éia. (Tá. Tá parecida com ela)

Mãe: _ Tá parecida com ela?

As falas transcritas nos trechos 1 (um) e 2 (dois), foram gravadas enquanto Luísa brincava com um livro, a olhar gravuras, dizendo procurar e ler nomes das pessoas da família. Mesmo sendo o livro e as palavras nele escritas objetos concretos, a ação de relacionar os traços gráficos aos nomes dos familiares sugere-nos alguma capacidade de simbolizar.

No trecho 2 (dois), a função simbólica é sugerida pelo adjetivo «parecida»: "Tá paicida com eia" (Tá parecida com ela), por estabelecer uma relação de semelhança e distinção entre os dois sujeitos: "Tá paicida com eia" (Tá parecida com ela), mas não é a menininha que Luísa procurava.

Quanto ao uso da linguagem em contexto, destacamos as seguintes finalidades:

1. nomear pessoas, animais, objetos e seus possuidores:

1.1. "*Nana, mamãe, papai, vovô, Nana, papai, vovô*, todo mundo. *Iguinho, Nana, mamãe*."

1.2. "Xeu ajeitá *o carro do boin*" (Deixe eu ajeitar o carro do boizinho).

2. apontar pessoas, objetos, lugares:

2.1. "*Essa aqui*, óie! *Essa*" (Essa aqui, olhe! Essa);

2.2. "Xeu tiiá *essa*. *Essa* é deie. E *essa*, dá!" (Deixe eu tirar essa. Essa é dele).

3. descrever ações:

3.1. "*Vai fechá* a gaiage. *Vai fechá* a gaiage. A gaiage." (Vai fechar a garagem. Vai fechar a garagem.);

3.2. "*Ajeitá* a boto." (Ajeitar a moto).

4. cantar músicas infantis:

4.1.

Luísa: _ *De volta a...*

Mãe: _ ...escola estou...

Luísa: _ *Deixei a... sô abigo/ agóia sou*. (Deixei a... seu amigo/ agora sou)

Mãe: _ Palma, palma, palma!

Luísa: _ *Pé, pé, pé!*

Mãe: _ Roda, roda, roda!

Luísa: _ *Bia icóia*...(minha escola)

Mãe: _ ...alegre é!

4.2. "*Dome minina que a cuca pegá! ah, ah, ah!*" (Dorme menina que a Cuca «vai» pegar! Ah, ah, ah!)

5. inventar estórias:

5.1. "O boi tava... o boi tava... comeno capim, bebeu água do açude e tava vaiente, vaiente, vaiente!" (O boi estava... o boi estava... comendo capim, bebeu água do açude e estava valente, valente, valente!);

5.2. "O bezin iá de vó Quinha tava bebeno água do açude e cobeu capim; ficava beemm buditin!" (O bezerrinho lá de vovó Quinha estava bebendo água do açude e comeu capim; ficava beemm bonitinho!).

O quadro a seguir apresenta um resumo das principais marcas da linguagem, adquiridas no período dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses, nos campos da Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática.

Quadro 3. Marcas de Aquisição da Linguagem dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um) meses.

Área da Linguagem	Marcas de aquisição

Fonologia	- substituição do fonema /r/ intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do fonema /l/ intervocálico ou inicial pelo fonema /i/: - substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/; - substituição do fonema /m/ pelo fonema /b/; - substituição do fonema /n/ pelo fonema /d/; - omissão do dígrafo /nh/ e do fonema /o/ nos diminutivos masculinos; - omissão do fonema /r/ posconsonântico; - substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante; - fusão de duas palavras em uma.
Morfologia	- uso de todas as classes gramaticais; - não uso da flexão de número; - uso da flexão de gênero; - flexão dos verbos no presente, pretérito imperfeito e futuro; - uso frequente do «eu»; - invenção de palavras; - uso de frases declarativas afirmativas, negativas simples e complexas, interrogativas, exclamativas e imperativas.
Sintaxe	- uso de sujeito simples e oculto; - predicado verbal; - objeto direto; - complemento nominal; - adjunto adnominal; - adjunto adverbial de lugar, negação e tempo. - uso não freqüente de períodos compostos por subordinação e por coordenação
Semântica	- predominância de palavras com significado concreto.
Pragmática	- nomear pessoas, animais, objetos e seus possuidores; - apontar pessoas, objetos, lugares; - descrever ações presentes; - cantar músicas infantis; - inventar estórias.

4.2. 2º período - 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses.

Este período de análise enquadra-se no descrito pelas teorias anteriormente citadas, dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) meses, pelo que não as repetiremos nesta etapa.

Os dados obtidos durante esse período, assim como no anterior, apontam para marcas de aquisição diferentes das que propõem as teorias de base desse estudo.

No campo da fonologia, as estratégias usadas para aproximar a pronúncia infantil da adulta são de três tipos: substituição de fonemas de difícil articulação por outros mais facilmente pronunciáveis, omissão de alguns fonemas individuais ou grupos de fonemas e

substituição da palavra inteira por outra de pronúncia semelhante, mas significado diferente.

Entre as estratégias de substituição de fonemas, destacamos:

1. substituição do fonema /l/, quer esteja no início ou no interior da palavra, pelo fonema /i/: "É, papai ta *faiano*" (É, papai está falando), "Mamãe, me dê um *iápis*" (Mamãe, me dê um lápis);

2. substituição do fonema /r/, quando aparece entre duas vogais pelo fonema /i/: "Deixe eu *tiiá*" (Deixe eu tirar), "Buto o pé na *paiede*" (Boto o pé na parede);

3. substituição do fonema /e/ seguido de /s/ pelo fonemal /i/: "Vô *iquevê* o nome do meu imãozin" (Vou escrever o nome do meu irmãozinho), "Mamãe, cadê a *tisôia*...?" (Mamãe, cadê a tesoura?).

As trocas de fonemas por outros semelhantes não parecem indicar sempre uma dificuldade de articulação. Esta dificuldade se faz notar nos casos de substituição dos fonemas /l/ e /r/ pelo fonema /i/, como se exemplifica nas estratégias 1 (um) e 2 (dois), pois os fonemas referidos não são pronunciados em nenhuma palavra, durante o período em análise nem no anterior. A substituição do /e/ por /i/, de que trata a estratégia 3 (três), ao contrário, não parece ocorrer por dificuldade articulatória, visto que em outras palavras tal fonema aparece: "Iguinho, me dê", "Iêia esse nome aqui..." (Leia esse nome aqui...); parece sim ser uma adaptação fonológica.

Aos 24 (vinte e quatro) meses, não se percebe mais a substituição do fonema /m/ pelo fonema /b/, estratégia evidenciada no período anterior, de 19 (dezenove) a 21 (vinte e um) meses. A essa altura, parece já não haver mais dúvidas quanto à diferenciação de tais sons: "Mamãe, cante *pimêio* noite feiz, *pimêio* gingo-bell" (Mamãe, cante primeiro noite feliz, primeiro gingo-bells).

Nos casos de omissão de fonemas individuais ou grupos de fonemas, registrou-se:

1. omissão do fonema /r/, quando aparece depois de uma consoante ou no final de uma palavra: "Vai *pá* onde?" (Vai pra onde?), "Você *qué dumi*?" (Você quer dormir?);

2. omissão do fonema /u/ no encontro vocálico /ou/: "*Vô* só pegá uma boinha" (Vou só pegar uma bolinha), "Eu *sô* o macaquin" (Eu sou o macaquinho);

3. omissão do dígrafo /nh/ e da vogal /o/ nos diminutivos masculinos: "Chamei o *cavain* de vovô Joda" (Chamei o cavalinho de vovô Joda), "Quéio um *cadenin* bem *piquininin*" (Quero um caderninho bem pequenininho);

4. redução da palavra pela omissão dos fonemas iniciais: "Papai, *cê* tem um meu aí?" (Papai, você tem um meu aí?), "Mamãe, *tá* itudano?" (Mamãe, está estudando?).

A substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante, mas com significado diferente foi a estratégia menos utilizada, tendo seu registro aos 24 (vinte e quatro) meses, quando brincávamos de escolinha: "Você é minha *dotôia*. Me *assine*, minha *dotôia*: BA – A – BA – A..." em que é evidente a substituição de «professora» por «doutora», de acordo com o contexto da fala.

Na área da morfologia, além dos substantivos e verbos, indispensáveis à comunicação, nesta etapa, como na anterior, observou-se o uso de várias classes gramaticais, dentre elas:

1. adjetivos: "Deixe eu butá pá ficá *iinda*..." (Deixe eu botar pra ficar linda...), "Papai é bem *fote*" (Papai é bem forte);

2. artigos definidos: "Iu ta fazeno *a* taiefa" (Lu está fazendo a tarefa), "*O* nome de vovô: vovô RA-MUN-DO" (O nome de vovô: vovô RAI-MUN-DO) e **indefinidos**: "Peguei *um* iivo" (Peguei um livro), "Iu vai fazê *uma* cobinha" (Lu vai fazer uma cobrinha);

3. pronomes pessoais retos: "*Eu* vô pegá uma e uma pá *você*" (Eu vou pegar uma e uma pra você), "De *eu*", **possessivos**: "É a *minha* massinha", "Pocuiá, Guin, *sua* modeiá" (Procurar, Iguinho sua 'massa de' modelar), **demonstrativos**: "*Esse* aqui é o seu iivin?" (Esse aqui é o seu livrinho?), "*Esse* aqui peta não" (Esse aqui presta não) e **interrogativos**: "Vai pá *onde*?" (Vai para onde?), "Mais *quem*?".

4. advérbios de lugar: "A serra é *aqui* não, papai", "Papai, cê tem um meu *aí*?" (Papai, você tem um meu aí?) e de **intensidad**e: "Mamãe vai ficá *bem* alta" (Mamãe vai ficar bem alta), "Vô ficá *bem* fote" (Vou ficar bem forte);

5. preposições: "Vô pegá uma uvinha *pá* mim" (Vou pegar uma uvinha pra mim), "Vamo bincá *de* cico!" (Vamos brincar de circo!);

6. conjunções: "Cê não dizeu *que* não fazi nem nada cum vovô!" (Você não disse que eu não fiz nada com vovô!), "Mamãe, cadê a tisôia *pá* cotá o iivin de Iu?" (Mamãe, cadê a tesoura para cortar o livrinho de Lu?).

Para a flexão de gênero parece haver uma grande sensibilidade por parte da criança: "É *a minha massinha*", "Óie *o ovin*, mamãe, *da gainha*!" (Olhe o ovinho, mamãe, da

galinha!). No período em análise não foram encontrados erros nas flexões de gênero, exceto na passagem a seguir, quando Luísa brincava com o irmão.

Igor: _ Cadê minha massinha de modelar? Se a senhora achar, me dê.
Luísa: _ Pocuiá, Guin, sua modeiá. (Procurar, Iguinho, sua modelar)
Igor: _ Meu o quê?
Luísa: _ Pocuiá seu modeiá. (Procurar seu modelar).

Observe-se que na primeira fala de Luísa, a flexão de gênero: "... sua modeiá" (sua modelar) é feita para concordar com o substantivo feminino *massinha* que aparece anteriormente, na fala do irmão. Em seguida, a flexão é feita incorretamente: "... seu modeiá" (seu modelar), concordando com o pronome possessivo *meu*, usado na fala precedente. Mais que a concordância de gênero feita indevidamente, na linguagem adulta, importa observarmos a atenção que a criança dispensa às palavras que ouve, na busca por regularidades.

Quanto à flexão de número, registramos, aos 22 (vinte e dois) meses, o primeiro indício de aquisição: "Esse daqui *são* meu" (Esses daqui são meus), não reaparecendo até o final do período em análise nenhuma outra marca de tal flexão.

No que respeita aos verbos, observamos o emprego dos tempos simples e compostos. Nos tempos simples, aparecem as seguintes flexões:

1. formas no presente, com breve intensificação de uso, relativamente ao período anterior: "Éia *vai* pá onde?" (Ela vai pra onde?), "*Quéio* ôto piuito" (Quero outro pirulito);

2. pretérito perfeito: "*Comi* todin o meu" (Comi todinho o meu), "Óie papai, que eu *achei*" (Olhe papai, que eu achei).

Nos tempos compostos, há predominância de uma forma equivalente ao futuro, indicado por uma locução verbal formada por um verbo auxiliar no presente e um verbo principal no infinito: "*Vou dá* a minha mãe" (Vou dar a minha mãe), "Iu *vai fazê* uma cobinha" (Lu vai fazer uma cobrinha) e a indicação de um presente continuado, usado para descrever a ação realizada no momento: "Iu *tá fazeno* a taiefa, mamãe" (Lu está fazendo a tarefa, mamãe), "Papai *tá faiano*" (Papai está falando).

Ao flexionar os verbos em tempo, os erros de regularização dos verbos irregulares continuam em evidência, ocorrendo tanto no passado como no presente, como constatam as frases a seguir:

1. "Cê não *dizeu* que não fazi nem nada cum vovô!" (Você não disse que eu não fiz nada com vovô!),

2. «Eu não *pido* mais» (Eu não peço mais).

As flexões verbais de pessoa aparentam ser as mais simples, sem incidência de erros. Verificamos, neste intervalo, a predominância do uso da primeira pessoa do singular para referir-se a si: "Deixe *eu* oiá você" (Deixe eu olhar você), "Cadê *eu*? *Tô* aqui!" (Cadê eu? Estou aqui!), embora, em alguns momentos, a terceira pessoa ainda seja empregue na auto-referência: "Mamãe, deixe *Iu* pocuiá um iápi. Peguei um iápi!" (Mamãe, deixe Lu procurar um lápis. Peguei um lápis!), "Iu pegô um dinêin" (Lu pegou um dinheirinho).

A segunda pessoa do singular usada por Luísa, pelos outros membros da família e os demais que a rodeiam não é *tu* e sim o pronome de tratamento *você*. Nesta pessoa, também as flexões verbais aparecem corretamente utilizadas: "Mamãe, cê tá fazeno o quê?" (Mamãe, você está fazendo o quê?), "Papai, cê tem um meu aí?" (Papai, você tem um meu aí?).

O uso da primeira pessoa do plural também foi notado: "Vamo convesá nós dois" (Vamos conversar nós dois), "Vamo convesá" (Vamos conversar), porém não regularmente. A grande maioria das ações explicitadas nas falas de Luísa tem como sujeito ela própria: "Deixe *eu* tabaiá mais a sióia" (Deixe eu trabalhar mais a senhora), "*Eu* ajeitei a mão déia" (Eu ajeitei a mão dela).

Destaque-se também o surgimento das interrogativas com uso dos pronomes *onde:* "Tá onde mamãe?", "Vai pá onde?" e as primeiras perguntas com a estrutura *o quê*?, inicialmente indiretas: "Éia vai cumê *o quê*?" (Ela vai comer o quê?), "Mamãe, cê ta fazeno o quê?" (Mamãe, você está fazendo o quê?), seguidas das diretas, com a estrutura *o que é*?: "Mamãe, o que é Beiém?" (Mamãe, o que é Belém?), "Mamãe, o que é a paz?".

No plano sintático, não apareceram enunciados de dois elementos com a estrutura nome + verbo. Raramente são usadas orações de dois elementos, e quando aparecem, são formadas geralmente por verbo + objeto: "É a massinha", "Guadá a bunequinha" (Guardar a bonequinha) ou são interrogativas: "Mais quem?", "Cadê eu?".

Na construção das orações, para além da estrutura básica sujeito – verbo – objeto (SVO) observamos a presença dos seguintes elementos:

1. sujeito simples: "*Eu* ajeitei a mão déia" (Eu ajeitei a mão dela), "*Éia* vai comê o quê?" (Ela vai comer o quê?) e **oculto**: "Peguei um iápi" (Peguei um lápis), "Vô ficá bem gande!" (Vou ficar bem grande);

2. predicado verbal: "Não; *vô paí*" (Não; vou para aí), "*Iêia esse nome aqui*, mamãe!" (Leia esse nome aqui, mamãe!) e **nominal**: "Papai *é bem fote*" (Papai é bem forte), "Deixe eu botá pá *ficá iinda*" (Deixe eu botar para ficar linda);

3. adjuntos adnominais: "Quéio *ôto* piuito!" (Quero outro pirulito!), "Vô iquevê *o* nome do *meu* imãozinho" (Vou escrever o nome do meu irmãozinho);

4. adjuntos adverbiais de lugar: «Dói *no seu ouvido*?», «Não tem passainho *naquéia revita* não» (Não tem passarinho naquela revista não);

5. complemento nominal: "Vô iquevê o nome *do meu imãozinho*" (Vou escrever o nome do meu irmãozinho), "Vô achá o ovin *da gainha*" (Vou achar o ovinho da galinha);

6. vocativo: "*Mamãe*, tá itudano?" (Mamãe, está estudando?), "É o que, *papai*?"

Na produção da fala, notamos, em alguns momentos, a tentativa de estender as orações, quer através de conectores, quer pelo acréscimo de palavras que tornam mais claro o enunciado e mais complexo o período, como se percebe nos trechos seguintes:

Trecho 1

Luísa: _ Pocuiá, Guin, sua modeiá. (Procurar, Iguinho, sua 'massa de' modelar)

Irmão: _ Meu o quê?

Luísa: _ Pocuiá seu modeiá. (Procurar seu modelar)

Irmão: _ Cadê, mamãe?

Luísa: _ Pocuiá, Guin. Tô pocuiano, Guin, seu modeiá. Cadê? Cadê o modeiá de Guin? (Procurar, Iguinho. Estou procurando, Iguinho, seu modelar. Cadê? Cadê o modelar de Iguinho?)

Trecho 2

Mãe: _ Quer outro?

Luísa: _ Quéio! Ôto piuito! Quéio ôto piuito! Nana, quéio ôto piuito!

No trecho 1 (um), a oração que começa por "Pocuiá, Guin, sua modeiá" (Procurar, Iguinho, sua 'massa de' modelar) é expandida através do acréscimo de palavras para "Tô pocuiano, Guin, seu modeiá" (Estou procurando, Iguinho, seu modelar) e aparece melhor organizada, com os devidos conectivos em "Cadê o modeiá de Guin?" (Cadê o modelar de Iguinho?).

No trecho 2 (dois), há um acréscimo consistente de palavras, partindo do verbo: "Quéio" (Quero), ao qual se junta o objeto: "Ôto piuito" (Outro pirulito), numa construção única: "Quéio ôto piuito" (Quero outro pirulito) e se acrescenta o vocativo: "Nana", atingindo assim a forma final e completa da oração: "Nana, quéio ôto piuito" (Nana, quero outro pirulito).

Assim como no período antecedente, há registro de períodos simples, os quais são predominantes nas falas de Luísa: "Comi todin o meu" (Comi todinho o meu), "Eu sô o cavain" (Eu sou o cavalinho) e compostos. Entre os compostos, apenas a subordinação de orações se fez presente. Nos dados analisados neste intervalo dos 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses não há registros de orações coordenadas.

Entre as subordinadas, encontramos:

1. adverbiais finais: "Qué uma coda *pá butá no cabesto do cavai*?" (Quer uma corda para botar no cabresto do cavalo?), "Papai, vita aqui em mim *pá ficá do jeito de Guin*" (Papai, vista aqui em mim para ficar do jeito de Iguinho) e **explicativas**: "Iguin, me dê mais um pedaço *que eu não tenho*, Iguin", "Deixe aí, mamãe, *que é minha coieção*" (Deixe aí, mamãe, que é minha coleção).

2. subordinadas substantivas objetivas diretas: "Cê não dizeu *que não fazi nem nada com vovô Ramundo*!" (Você não disse que não fiz nada com vovô Raimundo!), "Qué *que eu conte a itóia* quando eu eia piquinininha?" (Quer que eu conte a estória de quando eu era pequenininha?).

No campo da semântica, destacamos a formulação de perguntas diretas sobre o significado de palavras desconhecidas e o uso de adjetivos indicativos de cores como indício de uma busca pelos significados mais abstratos, como se pode ver nos trechos abaixo:

Trecho 1.

Luísa: _ Mamãe, cante Noite Feiiz. (Mamãe, cante Noite Feliz!)

[...]

Luísa: _ Mamãe, o que é Beiém? (Mamãe, o que é Belém?)

Mãe: _ É a cidade onde Jesus nasceu.

Luísa: _ O quê mamãe?

Mãe: _ A cidade, a gente mora na cidade de Paulista, não é?

Luísa: _ É.

Mãe: _ Belém é uma cidade, onde Jesus nasceu.

Luísa: _ É?

Mãe: _ É. (continuo a cantar).

Luísa: _ Mamãe, o que é a paz?

Eu: _ A paz, é quando tá todo mundo quietinho, sem briga, aí é a paz.

Luísa: _ É?

Mãe: _ É. (continuo a cantar)

Luísa: _ Mamãe, o que é imão? (Mamãe, o que é irmão?)

Mãe: _ É do jeito de Iguinho, ele não é seu irmão?

Luísa: _ É.

Trecho 2.

Luísa: _ Siguie aí. Pegá um pêto. Deixe aí, mamãe, que é minha coieção! Pintá os oinho deie. (Segure aí. Pegar um preto. Deixe aí, mamãe, que é minha coleção! Pintar os olhinhos dele).

Mãe: _ Esse aí não pode pintar não.

Luísa: _ Mamãe, me dê um iápis vêde! Você é minha dotôia. (Mamãe, me dê um lápis verde! Você é minha doutora.).

As falas, no trecho 1 (um), foram registradas enquanto Luísa preparava-se para dormir e, como de costume, pedia-me que cantasse para ela. Na ocasião, a música escolhida foi Noite Feliz, canção natalina em que aparecem as palavras *Belém, paz e irmão*.

A pergunta: "O que é Beiém?" (O que é Belém?) sugere-nos uma possível busca pelo significado concreto, perceptível pelo uso da expressão interrogativa *o que é*? A resposta obtida: "É a cidade onde Jesus nasceu", parece não ter sido muito esclarecedora, pois é seguida de outra pergunta: "O quê, mamãe?", talvez por a criança não entender o significado

abstrato da palavra cidade. É possível que a tentativa de aproximação à realidade, expressa nas orações: "A cidade, a gente mora na cidade de Paulista, não é?" "Belém é uma cidade, onde Jesus nasceu" tenha ajudado na compreensão, mas esta é apenas uma suposição, não podemos ter certeza de que o conceito de cidade e de Belém foram compreendidos neste momento. O mesmo diga-se da pergunta: "O que é a paz?" e a resposta correspondente: "A paz, é quando tá todo mundo quietinho, sem briga, aí é a paz". Já a pergunta: "O que é imão?" (O que é irmão?), possivelmente tenha obtido uma resposta condicente com a realidade da criança, já que irmão, para ela, tem um referente concreto: um menino, Igor, com quem convive.

No trecho 2 (dois), o uso dos adjetivos preto: "Pegá um peto" (Pegar um preto) e verde: "Mamãe, me dê um iápis vêde!" (Mamãe, me dê um lápis verde!) não confirma a aquisição dos seus respectivos significados, pois os lápis escolhidos no momento em que Luísa pronunciou as frases não eram das cores enunciadas. Este fato nos permite inferir que a criança sabe que preto e verde são cores, mas, nessa altura, ainda não as identifica nem distingue.

Quanto à pragmática, destacamos, nesse período de análise, as primeiras marcas concretas da apropriação da iniciativa comunicativa, o uso da linguagem para estabelecer comunicação direta, como se vê no diálogo que segue:

Trecho 1.

Luísa: _ Vamo convesá, nós dois! Você qué dumi? (Vamos conversar, nós dois! Você quer dormir?)

Tio: _ Não.

Luísa: _ Vamo convesá. Deixe eu sentá no ôto sofá pá nós convesá. Você tem quantos ano, vovó? (Vamos conversar. Deixe eu sentar no outro sofá para nós conversarmos. Você tem quantos anos, vovó?)

Avó: _ Cinquenta e dois.

Luísa: _ E você, Iguin? (E você, Iguinho?)

Irmão: _ Cinco.

Luísa: _ E você, ti Nanã? (E você, tio Geovane?)

Tio: _ Dezesseis.

Além do que se percebe no diálogo anterior, a solicitação direta para iniciar e manter o ato comunicativo foi evidenciada também pelo uso constante dos vocativos: "*Mamãe*, dê ôto iivo" (Mamãe, dê-me outro livro), "Ói, *papai*, que eu achei" (Olhe, papai, que eu achei) e das interrogações: "Mamãe, *você derrubo a coisa de mim*?" (Mamãe, você derrubou minhas coisas?), "Mamãe, *cê tá fazeno o quê*?" (Mamãe, você está fazendo o quê?).

A linguagem foi usada em contexto, dentre outras finalidades, para :

1. inventar estórias

1.1. "Qué que eu conte a itóia quando eu éia piquinininha? Quando eu éia piquinininha minha mãe disse assim: _Iu, qué que eu compe uma garrotinha pá você cuidá? Pá dá de mamá. Minha mãe é Iucimá. Aí eu disse: _ Quéio mamãe!". (Quer que eu conte a estória de quando eu era pequenininha? Quando eu era pequenininha, minha mãe disse assim: _Lu, quer que eu compre uma garrotinha para você cuidar? Para dar de mamar! Minha mãe é Lucimar. Aí eu disse: _Quero, mamãe!).

1.2. "Ô chamei: _ Chegue cavain, chegue cavain! Iu chamou o cavain: _ Chegue cavain, chegue cavain. Chamei o cavain de vovô Joda: _Chegue cavain. Correu, mamãe cumpô uma seinha." (Eu chamei: _ Chegue cavalinho, chegue cavalinho! Lu chamou o cavalinho: _ Chegue cavalinho, chegue cavalinho. Chamei o cavalinho de vovô Joda: _ Chegue cavalinho. Correu, mamãe comprou uma selinha).

2. fazer comparações diretas

2.1. "Mamãe, ói meu iivin aqui, mamãe! Do jeito do seu iivo". (Mamãe, olhe meu livrinho aqui, mamãe! Do jeito do seu livro);

2.2. "Vô ficá bem gande! Do tamanho de papai." (Vou ficar bem grande! Do tamanho de papai)

3. fazer suposições

3.1. "Seiá que Iguinho vai bigá?" (Será que Iguinho vai brigar?).

3.2. "Eu num posso pegá não, bem alta. Bute bem baixinha que eu pode" (Eu não posso pegar não, bem alta. Bote bem baixinha que eu posso)

.

4. argumentar

4.1.

Avô: _ Levante, Lu! Não coma deitada não!

Luísa: _ Deitada é bom! Buto o pé na paiede! (Deitada é bom. Boto o pé na parede)

Mãe: _ Ôh Lu!

Luísa: _ Oi mamãe!

Mãe: _ Levante, minha filha!

Luísa: _ Não, é bom deitada.

4.2.

Luísa: _Mamãe, me dê mais um quejin. (Mamãe, me dê mais um queijinho.)

Mãe: _ Só esse! É o último, viu?

Luísa: _Sim, mamãe. O útimo. (Sim, mamãe. O último.)

Luísa: _ Mamãe, me dê mais um! Só o útimo! O útimo! Eu pometo. (Mamãe, me dê mais um! Só o último! O último! Eu prometo.)

Babá: _Não, você vai pedir mais. Você não é menina boa!

Luísa: _Eu sou! Eu não pido mais não! (Eu sou! Eu não peço mais não!)

Babá: _Pede sim! Você fica só dizendo: o último, o último!

Luísa: _ Não pido não! (Não peço não!)

Luísa cochichando ao ouvido da babá: _ Nana, pida um quejin a mamãe pá mim! (Nana, peça um queijinho a mamãe para mim!)

Babá: _ E como é que eu digo?

Luísa: _Diga assim: Iucimá, me dê um quejin pá Iuísa! (Diga assim: Lucimar, me dê um queijinho para Luísa!)

E voltando-se para mim:_ Ói! Eu não disse que num pedia mais! Eu num disse! (Olhe! Eu não disse que não pedia mais! Eu não disse!)

Os trechos acima apresentam as primeiras estratégias argumentativas registradas e a habilidade característica das crianças, para ver atendido um pedido ou desejo.

No trecho 1 (um), a criança brincava com o irmão e o avô, enquanto comia um doce. Aqui, a argumentação é feita de forma direta, apresentando motivos para levar o interlocutor a

aceitar o ponto de vista da criança: “Deitada é bom. Buto o pé na paiede” (Deitada é bom ‘porque assim posso’ botar o pé na parede).

No trecho 2 (dois), Luísa havia já me pedido queijo por muitas vezes e a cada vez, garantia ser a última. Tendo-se esgotado os argumentos diretos (várias vezes foi pedido o *último* pedaço de queijo) e para não descumprir a promessa feita: “Só o útimo! O útimo! Eu pometo!” (Só o último! O último! Eu prometo!) a estratégia para ter seu pedido atendido foi recorrer à babá: “Nana, pida mais um quejin a mamãe pá mim” (Nana, peça mais um queijinho a mamãe para mim). Dessa forma, a promessa seria cumprida e o desejo atendido: “Ói! Eu não disse que num pedia mais?! Eu num disse?!” (Olhe! Eu não disse que não pedia mais?! Eu não disse?!).

O quadro a seguir apresenta um resumo das aquisições observadas no período de 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro meses).

Quadro 4. Marcas de aquisição da linguagem dos 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro meses).

Área da Linguagem	Marcas de aquisição
Fonologia	- substituição do fonema /l/ intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do fonema /r/ intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do fonema /e/ seguido de /s/ pelo fonemal /i/; - omissão do fonema /r/, posconsonântico ou final; - omissão do fonema /u/ no encontro vocálico /ou/; - omissão do dígrafo /nh/ e da vogal /o/ nos diminutivos masculinos; - redução da palavra pela omissão dos fonemas iniciais.
Morfologia	- uso de substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções; - indício da flexão de número; - flexão de gênero; - flexão dos verbos no presente, pretérito perfeito e futuro; - regularização dos verbos irregulares; - uso constante do «eu»; -uso da 1ª pessoa do plural; - interrogativas com os pronomes onde? e o quê?
Sintaxe	- uso de sujeito simples e oculto; - predicado verbal e nominal; - adjuntos adnominais; - adjuntos adverbiais de lugar e negação; - complemento nominal; - vocativo; - predominância de períodos simples; - período composto por subordinação.
Semântica	- indício de busca pelo significado abstrato das palavras.

Pragmática	- iniciativa comunicativa; - inventar estórias; - estabelecer comparação direta; - fazer suposições; - argumentar.

4.3. 3º período - 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses

Conforme a literatura consultada, acontece neste período um considerável aumento do vocabulário, fenômeno conhecido como «explosão do vocabulário». A partir de então, a velocidade de aquisição acelera de forma notória. Este avanço é relacionado com o simultâneo progresso do desenvolvimento conceitual, a descoberta de que as palavras representam conceitos ou classes de objetos, ações, acontecimentos e relações. Aparecem frases rudimentares com pronomes (eu, meu). Estas serão as primeiras relações simbólicas, já que a criança se designa na terceira pessoa.

O surgimento do «eu» marca um ponto importante na aquisição da linguagem e do desenvolvimento da criança. Durante algum tempo, a criança só fala de si usando a terceira pessoa e mais raramente a segunda, por imitação dos adultos. Ao usar o «eu», demonstra que tem consciência de si mesma, situando-se como ser individual em relação ao mundo e aos outros. Com o uso regular do «eu», a linguagem da criança e do adulto equiparam-se; a comunicação ganha uma nova dimensão, devido a criança utilizar o discurso como forma de manifestar sua individualidade. Ao inserir-se como pessoa no seu próprio discurso, a criança reconhece este como uma parte de um diálogo e não mais a réplica do discurso do adulto; entende que o diálogo é uma troca (Bouton, 1977).

O aumento do número de palavras usadas por frase e o uso de formas flexionadas são marcas determinantes da expansão do conhecimento sintático, tanto em termos de regras de combinação de palavras, como ao nível do domínio morfológico (Sim-Sim, 1998).

Durante o segundo ano de vida, o repertório fonológico aumenta consideravelmente em quantidade e qualidade. Nesse período, as variações individuais acentuam-se: algumas crianças evitam os sons que articulam erroneamente, fixando-se nos sons que pronunciam corretamente, enquanto outras tentam articulações mais difíceis, mesmo que a palavra não seja pronunciada claramente.

No campo fonológico, os dados colhidos para este estudo demonstram a utilização de estratégias fonológicas, quer por substituição de um fonema por outro mais facilmente articulado, por omissão de fonemas e pela substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante, porém, comparado ao período anterior, observa-se uma redução do número de estratégias fonológicas utilizadas, o que marca um aumento do repertório fonológico.

As estratégias de substituição de um fonema por outra de pronúncia mais fácil, assim como no período anterior, compreendem:

1. **substituição do fonema /l/, quando aparece no início das palavras ou entre duas vogais, pelo fonema /i/:** "Mamãe, me dê mais *chocoiate*" (Mamãe,dê-me mais chocolate), "É minha, e essas duas *iapisêia* é de Guin" (É minha e essas duas lapiseiras são de Iguinho).

Excessão a esta regra ocorreu com o verbo colocar, no qual houve omissão do fonema /l/: "*Coocá* as pena aqui, nesse iugazinho?" (Colocar as pernas aqui, nesse lugarzinho?), "Pá *coocá* ieite" (Para colocar leite) e não substituição pelo fonema /i/, como nos demais casos em que aparece o fonema /l/.

2. substituição do fonema /r/, quando aparece entre duas vogais, pelo fonema /i/: "*Agóia* dê um negóço aí!" (Agora dê um negócio aí!), "Eu sei *tiiá* esse aqui, viu mamãe!" (Eu sei tirar esse aqui, viu mamãe!);

Quanto às omissões de fonemas, registraram-se as seguintes estratégias:

1. omissão do /r/, quando aparece no final das palavras ou depois de uma consoante: "Vamo *bincá* com essa aqui agóia!" (Vamos brincar com essa aqui, agora!), "É...quando eu éia *gande*" (É...quando eu era grande);

2. omissão dos fonemas iniciais, reduzindo a palavra: "*Cê* vem com eu." (Você vem com eu = comigo), "*Cê* tá veno a mãe do outo menininho, que tá chamano êie?" (Você está vendo a mãe do outro menininho, que está chamando ele?);

3. omissão do fonema /d/, nas formas do gerúndio: "... e estava *pepaiano* sua casinha de aiêia" (... e estava preparando sua casinha de areia), "Tô *dizeno* que é ieite" (Estou dizendo que é leite).

Neste período, a omissão do fonema /u/ nos encontros vocálicos /ou/ apareceu poucas vezes; na maior parte das palavras com o referido encontro vocálico o /u/ foi claramente pronunciado: "Eu não, mamãe. Eu *sou* imã" (Eu não, mamãe. Eu sou irmã), "Não, dê *outo*!" (Não, dê outro!). O mesmo ocorreu com o dígrafo /nh/ nos diminutivos masculinos:

"Vai! Coioque bem *pouquinho* nêie" (Vai! Coloque bem pouquinho nele), "Eu sou o *bizerrinho*" (Eu sou o bezerrinho), o que indica uma melhoria no repertório fonológico.

Além dos casos de substituição e omissão de fonemas, observamos também a fusão de duas palavras em uma, como meio de simplificar a pronúncia: "*Né* uma casinha não" (Não é uma casinha não), "Aí quando vovô vier, aí vai pegá um gande pá eie butá. Vovô, *néia*?" (Aí quando vovô vier, aí vai pegar um grande para ele botar. Vovô, não era?).

A substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante, assim como no período anterior, foi a estratégia menos usada, ocorreu apenas aos 27 meses: "Vamo *assiná* a éia, mamãe, a estoinha!" (Vamos ensinar a ela, mamãe, a estorinha!), em que se nota a substituição da palavra *ensinar* por *assinar*.

No componente morfológico, além dos substantivos e verbos, observamos o uso das seguintes classes de palavras:

1. adjetivos: "Não. Só *bunita*" (Não. Só bonita), "Ói a torrinha bem *piquinininha*!" (Olhe a torrinha bem pequenininha!);

2. artigos definidos: "Não, *a* escada não. *A* escadinha", "Iguinho éia *o* home" (Iguinho era o homem) e **indefinidos**: "...*Um* sito! *Uma* roça! *Uma* rocinha!" (...Um sítio! Uma roça! Uma rocinha!), "...Eu tinha *um...um...uns* capinzinho pá dá a meu bezinho" (...Eu tinha um... um...uns capinzinhos para dar ao meu bezinho= bezerrinho);

3. pronomes pessoais retos: "É pá *nós* duas" (É para nós duas), "Uma fazendinha *eu* vou fazê" (Uma fazendinha eu vou fazer), **oblíquos**: "Vou butá aqui pá *mim* comê" (Vou botar aqui para mim comer), "Me dê pá *mim* ievá o ieite da vaca!" (Me dê = dê-me para mim levar o leite da vaca!), **possessivos**: "E as *minhas* amiga, mamãe, quem é?" (E as minhas amigas, mamãe, quem é – são?), "É o *meu* binquedo" (É o meu brinquedo), **demonstrativos**: "Vai entá pô *esse*" (Vai entrar por esse), "Aí *essa* aqui é a cadeia de vovô" (Aí essa aqui é a cadeira de vovô), **interrogativos**: "*Onde* é o açude?", "*Qual* é a minha janta?", **indefinidos**: "Isso aqui é *outa* foinha" (Isso aqui é outra folhinha), "Eu vou tiiá os *outo*" (Eu vou tirar os outros) e **relativos**: "É o aviãozinho *que* eu tinha", "Não, é eu *que* coioco agóia!" (Não, é eu que coloco agora).

4. numerais: "Vou contá as *duas* estoinha" (Vou contar as duas estorinhas), "*Duas* cane no fogo. Uma gande aqui peto da outa" (Duas carnes no fogo. Uma grande aqui perto da outra);

5. preposições: "Aí eu vou *com* um baldinho meu pegá água do açude" (Aí eu vou com um baldinho meu pegar água do açude), "Agóia um *pá* sinhoia, pá sinhoia rezá" (Agora um para a senhora, para a senhora rezar);

6. conjunções: "...*E* esse aqui é o de quem?", "Tô dizeno *que* é eite" (Estou dizendo que é leite);

7. interjeições: "*Ah*! Uma cadeinha pá eia sentá!" (Ah! Uma cadeirinha para ela sentar!), "*Ah*! Já teminou!" (Ah! Já terminou!);

8. advérbios: "*Agóia* tem outa estóia" (Agora tem outra estória), "Mamãe, me dê mais chocoiate!" (Mamãe, me dê mais chocolate!).

No uso dos nomes (todas as classes com exceção dos verbos), destacamos a sensibilidade especial à flexão de gênero: "Eu tinha *um, um... uns capinzinho* pá dá a *meu bezinnho*, aí eu fui dei *a minha vaquinha*, aí eu tazi pá casa *meu bezinho*." (Eu tinha um, um... uns capinzinhos para dar ao meu bezinho, aí eu fui dei a minha vaquinha, aí eu trouxe para casa meu bezinho). Mesmo quando se trata de palavras inventadas, a flexão de gênero é feita adequadamente: "Uma tuvinha", "Um sepadodô".

No decorrer do período em análise, a flexão de número aparece em muitas situações, porém feita ainda de forma inadequada, usando-se o «s» apenas nos determinantes e não nos substantivos: "Mamãe, *quantos* amigo Iguinho tem?", "E as *minhas* amiga, mamãe, quem é?"

Nas frases interrogativas, encontramos o uso dos pronomes *qual*: "Qual é o outo?" (Qual é o outro?), "Qual é a minha janta?", *por quê*: "Pô que choveu?" (Por que choveu?), "Pô que você se deitou em cima do iivo?" (Por que você se deitou em cima do livro?), *quem*: "Quem é vovô Raimundo?", "Quem senta nessa?", *como*: "Como é o nome da minha vaca?", *onde*: "Onde é o açude?", "Onde é meu sítio?" e *o que é*: "...O que é isso?", "O que é comunicação?".

Durante o período dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses não se registrou mais o uso da terceira pessoa para referir-se a si, como nos períodos anteriores. Em todas as vezes que Luísa falava de si, foi usado o pronome *eu*, o que indica que tal aquisição já foi interiorizada: "Mamãe, *eu* quiia vim pá casa" (Mamãe, eu queria vir para casa), "*Eu* sei! Deixe *eu* fazê! *Vou* consegui" (Eu sei! Deixe eu fazer! Vou conseguir).

Observamos também no decorrer do período, uma breve intensificação da estratégia de inventar palavras, algumas das quais estão relacionadas a outras semelhantes, sendo

possível supor um significado, e outras sem nenhum referente significável na linguagem adulta, como se pode notar nas falas a seguir:

Trecho 1.

"Pá bincá na escoia mais... bincá na escoia mais os amiguinho. Poonto! Ponto *aquinal*!" (Para brincar na escola mais... brincar na escola mais os amiguinhos. Proonto! Pronto, aquinal!);

Trecho 2.

Mãe: _ Papai disse que Igor parecia um trovão. E Luísa?

Luísa: _ Uma *tuvinha*. (Uma truvinha);

Trecho 3.

Mãe: _ Ela tá comendo o quê?

Luísa: _ *Istau mescau*.

Trecho 4.

Luísa: _ Óie o que eu fiz, vovó! (Olhe o que eu fiz, vovó!)

Avó: _ Muito bem! Uma tabuazinha, não é?

Luísa: _ Não, um *sepadodô*.

Trecho 5.

"É pá mim fazê um *totado* aí" (É para mim fazer um *totado* aí),

"Um *ocidêie*"

Trecho 6.

"Oh mamãe, uma da *bicua*, da *bicune*"

Trecho 7.

Mãe: _O que tem aí para comer?

Luísa: _ Tem *êia sôs, pan, fein, pé* e *ter*. Tem todos esses.

Trecho 8.

"Agóia vamo bincá de...de pato no *gau*" (Agora vamos brincar de pato no gau);

Trecho 9.

"É. É um bauzinho de *estano*"

No trecho 1 (um), supomos, pelo contexto que a palavra *aquinal* estaja relacionada à palavra *afinal*, porém não se pode ter certeza dessa relação, visto que em nenhuma outra ocasião se registrou tal ocorrência e esta não é uma expressão comum para a idade em análise.

No trecho 2 (dois), ao contrário, é possível compreender o significado de *tuvinha*; trata-se do diminutivo feminino de *trovão*, adjetivo atribuído ao irmão. Se este parece um trovão, Luísa parece uma *tuvinha* (truvinha) porque é pequena e menina.

No trecho 3 (três), também a palavra *istau* é uma assimilação à Nescau, marca de um achocolatado que Luísa costuma tomar. Já nos trechos de 4 (quatro) a 9 (nove), não há referente com significado na linguagem adulta para os nomes *sepadodô, totado, ocideie, bicuna, bicune, eia, sôs, pan, fein, gau e estano*. A invenção de tais palavras parece estar relacionada à possibilidade criativa da linguagem – na falta de uma palavra que sirva à situação, a criança inventa.

Quanto aos verbos, registramos o uso das formas nominais infinitivo: "Deixe aí. E *escondê* minha chupetinha aí, minha chupetinha" (Deixe aí. E esconder minha chupetinha aí, minha chupetinha), "Deixe eu *vê* só um poquinho" (Deixe eu ver só um pouquinho) e gerúndio: "Vovô, qué vê eu *pegano* um chocoiate?" (Vovô, quer me ver pegando um chocolate?), "Ói a escadinha, Nana, que o meu imão tava *fazeno*" (Olhe a escadinha, Nana, que o meu irmão estava fazendo);

Quanto às flexões de tempo, observamos o uso do:

1. presente: "...a sinhóia *tem* uma vó?" (A senhora tem uma avó?), "Eu *vou* mais a sinhóia, viu" (Eu vou mais a senhora, viu);

2. pretérito perfeito: "*Pintei* amaieio" (Pintei amarelo), "*Comeu*! *Ficou* com o bucho cheio."

3. pretérito imperfeito: "Quando eu *éia* gande eu fui estudá" (Quando eu era grande eu fui estudar), "Mamãe, *sabia* que Bibiéia é minha pima?" (Mamãe, sabia que Gabriela é minha prima?);

4. futuro - indicado por uma locução verbal formada por um verbo auxiliar no presente e um verbo principal no infinitivo: "*Vou pocuiá* uma estóia pá você" (Vou procurar uma estória para você), "A bunequinha *vai comê* a comida e *vai teminá* do que eu" (A bonequinha vai comer a comida e vai terminar 'primeiro' do que eu).

A flexão de tempo dos verbos irregulares é feita como se estes fossem regulares, como nos períodos anteriores: "...aí eu *tazi* pá casa meu bezinho" (... aí eu trouxe para casa meu bezinho), "*Coioqui* meu dedo aqui. Agóia vou puxá" (Coloquei meu dedo aqui. Agora vou puxar), porém, em alguns casos, tais verbos aparecem corretamente flexionados: "Ponto! *Tiiei* todinho!" (Pronto! Tirei todinho!), "Eu já *teminei* o meu" (Eu já terminei o meu).

Quanto à pessoa e número, as flexões verbais são feitas de forma adequada: "Aí *eu digo* um iugá que *eie fica*, viu!" (Aí eu digo um lugar que ele fica, viu!), "Aí *faço* uma cabaninha assim", exceto pela omissão do «s» na primeira pessoa do plural: "Vamo!" (Vamos!), "Agóia *vamo* torrá pá vovô..." (Agora vamos torrar para vovô...) e em concordâncias com verbos irregulares: "É duas comida" (São duas comidas).

O verbo ser é usado constantemente, no presente: "*É* não. *É* o sinhô agóia" (É não. É o senhor agora), "Eu *sou* o bezerrinho", e no passado: "É... quando eu *éia* gande" (É... quando eu era grande), "*Éia* uma cadeinha, *néia*?" (Era uma cadeirinha, não era?).

No plano sintático, as construções não coincidem com o que preconiza, para este período, a teoria: SVS (substantivo – verbo – substantivo). As orações geralmente apresentam estrutura completa, incluindo adjuntos adnominais e adverbiais. Nos períodos simples, foram encontrados os seguintes termos:

1. sujeito simples: "*Eu* sou o bezerrinho", "*Você* é mamãe deu" (Você é mamãe de eu = de mim) e **oculto**: "Vamo fazê um cico!" (Vamos fazer um circo!), "Vou fazê uma bem piquinininha pá mim" (Vou fazer uma bem pequenininha para mim);

3. predicado verbal: "Aí nós *coioca o bezerrinho*" (Aí nós coloca o bezerrinho), "*Teminei*. Agóia *falta* o menino de Eifan" (Terminei. Agora falta o menino de Elifran).

4. objeto direto: "Dá pá mim butá *a cabeça* aqui?" (Dá para mim botar a cabeça aqui?), "Vou tiiá *o ieite da vaca*" (Vou tirar o leite da vaca);

5. adjuntos adnominais: "Deixe eu pintá *um* iápis *vemeio*" (Deixe eu pintar um lápis vermelho), "Óie *a* torrinha bem *piquinininha*" (Olhe a torrinha bem pequenininha);

6. adjuntos adverbiais: "*Agóia* passe" (Agora passe), "Coiocá *iá aí em cima*" (Colocar lá ali em cima);

7. vocativo: "Óie, *mamãe*, eu vou fazê um negócio pá você" (Olhe, mamãe, eu vou fazer um negócio para você), "*Nana*, qué vê eu pegano um chocoiate?" (Nana, que ver eu pegando um chocolate?).

Além dos períodos simples, foram usados os compostos, especialmente os compostos por coordenação, ao contrário do período anterior, quando a subordinação das orações foi predominante. Entre as orações coordenadas, registramos:

1. as aditivas, com a conjunção *e*: "É a bizerrinha *e* o bizerrinho foi dumi" (É a bezerrinha e o bezerrinho foi dormir), "Eu sento nessa *e* quem senta na outa?" (Eu sento nessa e quem senta na outra?) e uma expressão indicativa de adição «aí», cuja função é estender as orações e conectá-las: "Eu bem petinho de Iguinho, *aí* coioca assim, a de Iguinho, *aí* o de vovô aqui" (Eu bem pertinho de Iguinho, aí coloca assim, a de Iguinho, aí o de vovô aqui), "*Aí* eu deixo aqui o ieite da vaca, *aí* coioco aqui" (Aí eu deixo aqui o leite da vaca, aí coloco aqui).

No período composto por subordinação, as subordinadas adverbiais foram as mais usadas, destacando-se as adverbiais:

1. finais: "Você coioca na minha bolsinha *peu i pá escóia amanhã*?" (Você coloca na minha bolsinha para eu ir para a escola amanhã?), "Dê aqui *pá mim achá uma música*" (Dê aqui para mim achar uma música);

2. temporais: "*Quando eu éia gande* eu fui estudá" (Quando eu era grande eu fui estudar), "*Quando eu éia piquinininha* eu fui iá po sítio" (Quando eu era pequenininha eu fui lá para o sítio);

3. explicativas: "Sai daí *que minha cadeia é essa*" (Sai daí que minha cadeira é essa),

4. condicionais: "*Se éia vim sentá bem petinho, bem petinho,* eu vou dá o comê a eia" (Se ela vier sentar bem pertinho, bem pertinho, eu vou dar o comer a ela).

Encontramos uso também da subordinada substantiva objetiva direta: "Tô dizeno *que é ieite*" (Estou dizendo que é leite).

Com relação à semântica, observamos, no período em análise, uma busca pelo significado das palavras, relacionada, conforme assegura nossoo quadro teórico, com o progresso do desenvolvimento conceitual, a descoberta de que as palavras representam

conceitos ou classes de objetos, ações, acontecimentos e relações. Observemos os registros que se seguem:

Trecho 1

Luísa: _ Mamãe, quantos amigo Iguin tem?

Mãe: _ Ah, tem um monte: Maian, Léo, Bibi, você, Saulo.

Luísa: _ Eu não mamãe, eu sou imã.

Trecho 2

Luísa: _ Mamãe, como é o nome desse aqui?

Mãe: _ É Pedro.

Luísa: _ E esse aqui, mamãe, como é o nome deie? (E esse aqui, mamãe, como é o nome dele?)

Mãe: _ É Raimundo.

Luísa: _ Nãn, não é vovô Ramundo não! (Não, não é vovô Raimundo não!)

Nos trechos 1 (um) e 2 (dois) a relação estabelecida pela criança entre o conceito e o significante é restrita ao concreto, à realidade observável; cada significante tem apenas um significado. Dessa forma, Luísa não é amiga de Igor e sim irmã, amigos são os outros que não são irmãos. Se ela é irmã, não pode ser amiga, pois os conceitos de irmã e amiga não podem ser atribuídos a uma só pessoa. O mesmo acontece no trecho 2 (dois), quando, ao olhar um livro, Luísa pergunta pelo nome de todas as imagens de pessoas, denotando que cada uma tem um nome e que uma determinada imagem não se chama Raimundo porque não é seu avô.

Observamos também uma possível busca pelo significado das palavras, através de perguntas diretas: "... o que é isso?", "O que é comunicação?" (Vale ressaltar que esta última pergunta foi feita depois de ter ouvido uma música em que aparece a palavra comunicação) e das suas respostas às minhas perguntas, conforme se verifica no diálogo que se segue:

Luísa: _ Mamãe, o que é música?

Mãe: _Música é o que a gente canta.(começo a cantar) E tem outra música (o sapo não lava o pé), também é música.

Luísa: _ E o que é escova?

Mãe: _ Escova você sabe o que é. O que é escova?

Luísa: _ Escova é de escová os dente.

Mãe: _ E o que é uma menina?

Ela olha para mim e aponta para ela.

Mãe: _ E uma menina bonita?

Ela fica em silêncio por um instante e novamente aponta para ela.

Mãe: _ E uma menina feia?

Ela olha séria para mim e permanece calada por um longo tempo.

Mãe: _ Você não sabe o que é uma menina feia?

Luísa: _ Não, só bonita.

Nas falas acima mencionadas, assim como nas anteriores, o significado das palavras parece ser limitado à função que desempenham: "Escova é de escová os dente" (Escova é de escovar os dentes) e ao contexto – uma menina é ela, assim como uma menina bonita também o é, e uma menina feia, não sabe o que é, «só bonita». As perguntas feitas por Luísa neste diálogo, no entanto, apontam mais para o desejo de iniciar o ato comunicativo do que para a busca pelo significado das palavras, pois *música* (O que é música?) e *escova* (O que é escova?) são palavras conhecidas suas, usadas constantemente.

Observamos, no decorrer do período, a presença constante de pausas durante a fala, especificamente quando Luísa inventava estórias ou narrava acontecimentos fictícios, como se pode perceber nos trechos abaixo:

Trecho 1.

"Aí eu pegui o pano, aí se... me cubi, aí ficou a cabana." (Aí eu peguei o pano, aí se...me cobri, aí ficou a cabana).

Trecho 2.

"Eu vou fazê a cadeinha de vov... da bunequinha!" (Eu vou fazer a cadeirinha de vov... da bonequinha!).

Trecho 3.

"Aí um potinho bem gande, aí esse aqui é... qual é a mesa?" (Aí um potinho bem grande, aí esse aí é... qual é a mesa?).

No trecho 1 (um) a pausa na fala aparenta ter como causa a autocorreção, no uso do pronomes oblíquos *se* e *me*, fato que não se percebe nos trechos 2 (dois) e 3 (três). Nestes, parece que a criança pensa em voz alta e as pausas indicam mudança de pensamento na construção das orações.

Quanto à pragmática, assim como no período anterior, foi observada, desta vez com mais frequência, a iniciativa comunicativa, através de interrogações e dos vocativos, como se pode notar no diálogo anterior e nas seguintes orações: "Mamãe, sabia que Bibiéia é minha pima?" (Mamãe, sabia que Gabriela é minha prima?), "Mamãe, quantos amigo Iguinho tem?" (Mamãe, quantos amigos Iguinho tem?), "...A sinhóia tem uma vó?" (A senhora tem uma avó?).

Além da iniciativa comunicativa, no período observado, fez-se uso constante da linguagem para: criar estórias, narrar supostos acontecimentos, como se pode constatar nos trechos abaixo:

1. criar estórias

1.1. "Iguinho é o home... éia o home. Iguinho eia o home, eu éia a fiinha, mamãe eia a vovó. Vovó Nete éia a vovó e mamãe éia a mãe minha." (Iguinho é o homem... era o homem. Iguinho era o homem, eu era a filhinha, mamãe era a vovó. Vovó Nete era a vovó e mamãe era a mãe minha).

1.2. "Eu pego com um negócio assim, eu pego com a mão, né? É minha coié. É só de bincadeia. Agoia, tiiá essa menina: pul!" (Eu pego com um negócio assim, eu pego com a mão, não é? É minha colher. É só de brincadeira. Agora, tirar essa menina: pul!).

Em 1.1 e 1.2 a criança utiliza a linguagem para brincar de faz de conta, criar personagens para as pessoas reais do seu convívio. Esta capacidade simbólica da linguagem é percebida principalmente pelo emprego do pretérito imperfeito: "Iguinho *éia* o home" (Iguinho era o homem), Luísa "*éia* a fiinha, mamãe *éia* a vovó" (era a filhinha, mamãe era a

vovó). Note-se que no início da fala do trecho 1.1, o verbo é empregue no presente: "Iguinho *é* o home" (Iguinho é o homem), e logo em seguida, após uma pausa, é corrigido para o passado: "Iguinh*o éia* o home" (Iguinho era o homem), pois flexionado no presente, indica o estado atual do irmão, um menino e não um homem.

Em 1.2, o verbo é utilizado no presente, porém não descreve a característica atual da parte do corpo – *a mão* - e sim o transforma no objeto imaginado – *a colher*: "...eu pego com a mão, né? É minha coié." (... eu pego com a mão, não é? É minha colher). A função simbólica também se faz presente através da oração posterior: "É só de bincadeia" (É só de brincadeira).

2. Argumentar

2.1

Luísa: _ Mamãe, me dê mais chocoiate! (Mamãe, me dê mais um chocoiate!)
Mãe: _ Não pode! Você já comeu muito. Dá dor na barriga e cria uma cobra.
Luísa: _ Vovô, qué vê eu pegano um chocoiate? (Vovô, quer ver eu pegando um chocolate?)
Avô: _ Não, vovô não quer ver não.
Luísa: _ Nana, qué vê eu pegano um chocoiate? (Nana, quer ver eu pegando um chocolate?)
Babá: _ Não, quero não.
Luísa: - Mamãe, qué vê eu comeno um chocoiate? (Mamãe, quer ver eu comendo um chocolate?)
Mãe: _ Não, mamãe já viu.

2.2. "Nana, hoje eu quéio vim pá icoia com meu cabeio solto, poque todo mundo na icóia passa a mão e diz assim: _ôh cabeio iindo! É vedade!" (Nana, hoje eu quero vir para a escola com meu cabelo solto porque todo mundo na escola passa a mão e diz assim: _Ôh cabelo lindo!).

Nas falas citadas em 2.1 a estratégia argumentativa para conseguir mais um chocolate não é insistir comigo, pois Luísa possivelmente sabe que não terá o pedido atendido. Para tal, usa a linguagem para perguntar ao avô, à babá e a mim se queremos vê-la pegando e comendo um chocolate, pois é costume ter suas ações aplaudidas e elogiadas pelos

familiares. Já em 2.2, Luísa recorre ao argumento de que todos na escola elogiam seus cabelos, quando estão soltos, para conseguir não tê-los presos, mesmo em intenso calor.

3. Cantar músicas infantis e recitar poesias

3.1. "A coba não tem pé/ a coba não tem mão/ como é que a coba sobe/ no pezinho de iimão?/ Éia vai se enroiando/ vai, vai, vai." (A cobra não tem pé/ a cobra não tem mão/ como é que a cobra sobe/ no pezinho de limão?/ Ela vai se enrolando/ vai, vai, vai).

3.2. "Pantei um pé de roseia/ numa iata muito rasa/ pinduiei atais da casa/ numa vaia de biquêia/ eia noite de fogueia/ que se chamava São Jão/ vei um danado dum barrão/ pensano que eia batata/ fuiô o fundo da iata/ e a terra caiu no chão." (Plantei um pé de roseira/ numa lata muito rasa/ pendurei atrás da casa/ numa vara de biqueira/ era noite de fogueira/ que se chamava São João/ veio um danado de um barrão/ pensando que era batata/ furou o fundo da lata/ e a terra caiu no chão).

A seguir, apresentamos um quadro com o resumo das principais aquisições observadas no período dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses.

Quadro 5. Marcas de aquisição da linguagem dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses

Área da Linguagem	Marcas de Aquisição
Fonologia	- substituição do fonema /l/, inicial ou intervocálico, pelo fonema /i/; - substituição do fonema /r/, intervocálico, pelo fonema /i/ - omissão do fonema /r/, final ou posconsonântico; - omissão dos fonemas iniciais, reduzindo a palavra; - omissão do fonema /d/ na flexão do gerúndio;
Morfologia	- uso de todas as classes gramaticais; - flexão de gênero adequada; - flexão de número inadequada; - frases interrogativas com os pronomes qual? Por quê? Quem? Como? Onde? O que é?; - uso regular do eu; - invenção de palavras; - uso das formas nominais; - flexão dos verbos no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro; - flexão correta de pessoa e número; - regularização dos verbos irregulares; - uso do verbo ser no presente e pretérito.
	- orações com estrutura complexa; - uso de sujeito simples e oculto; - predicado verbal; - objeto direto;

Sintaxe	- adjunto adnominal; - adjunto adverbial; - vocativo; - período composto por coordenação; - oração coordenada aditiva; - período composto por subordinação; - subordinada adverbial final, explicativa, condicional
Semântica	- busca pelo significado das palavras; - relação entre palavras e suas reperesentações; - pausas durante a fala.
Pragmática	uso da linguagem para: - criar estórias; - argumentar; - cantar músicas infantis; - recitar poesias; - iniciativa comunicativa

4.4. 4º período – dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses

O quadro teórico que nos serve de base apresenta as marcas adquiridas entre os 24 (vinte equatro) e 30 (trinta) meses. Como as mesmas foram citadas no período de análise anterior, não as repetimos aqui.

No campo da fonologia, observamos, como nos períodos anteriores, o uso de estratégias fonológicas, como tentativa de aproximação à pronúncia correta. Estas estratégias compreendem a substituição de fonemas por outros de pronúncia mais fácil, omissão de fonemas e substituição de uma palavra por outra semelhante.

Entre as estratégias de substituição de fonemas por outros de pronúncia mais fácil verificamos:

1. substituição do fonema /l/, intervocálico, pelo fonema /i/: "Eu *puio* pá fente/ eu *puio* pá táis" (Eu pulo pra frente/ eu pulo pra trás), "Ajeite o vistidinho *déia*" (Ajeite o vestidinho dela);

2. substituição do fonema /r/, intervocálico, pelo fonema /i/: "*Agóia* vamo pa festa" (Agora vamos para a festa), "...Maiia! Ramus dumi!" (Maria! Vamos dormir!);

3. substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/: "Do meu *cambaiota*/sou fote demais" (Dou mil cambalhotas/ sou forte demais), "Você fica aqui, minha *fiia*" (Você fica aqui, minha filha).

Nas falas analisadas neste período, encontramos, como já se havia iniciado no período anterior, outra tentativa de aproximação à pronúncia correta do fonema /l/, normalmente substituído pela vogal /i/, na produção fonológica de Luísa. Trata-se da omissão do referido fonema: "Mamãe, eu *cooquei* essa boinha aqui bem baixinha, óie!" (Mamãe, eu coloquei essa bolinha aqui bem baixinha, olhe!), "Deixe eu *baançá* éia..." (Deixe eu balançar ela). Esta tentativa foi usada poucas vezes e em algumas falas aparece tanto a omissão do /l/: "Vou *coocá* aqui" (Vou colocar aqui) como a substituição pelo fonema /i/: "Eu vou *coiocá*!" (Eu vou colocar). Este fato supõe que a estratégia não obteve sucesso, ou seja, o som mais próximo ao do /l/ encontrado foi a substituição por /i/ e não a omissão.

As estratégias de omissão de fonemas compreendem:

1. omissão do fonema /r/: "É o *bacinho*?" (É o bracinho?), "Puia pa *fente*, puia pa *táis*!" (Pula pra frente, pula pra trás!);

2. omissão dos fonemas iniciais, reduzindo a palavra: "*Cê* também tem um desse, óie!" (Você também tem um desses, olhe!), "*Cê* compou aonde o azul?" (você comprou onde o azul?);

3. omissão do fonema /d/ nas formas verbais flexionadas no gerúndio: "Fique só *coocano* no seu bolso" (Fique só colocando no seu bolso), "Óie eu *cotano* a pota pa êie saí" (Olhe eu cortando a porta para ele sair). No entanto, em algumas falas, já se nota a pronúncia do referido fonema: "Enxugando!", "Agóia tá enxugando" (Agora está enxugando).

A fusão de duas palavras em uma, como forma de simplificar a pronúncia, também foi registrada no período em análise: "...êie só passa aqui, *né*?" (Ele só passa aqui, não é?), "É meió o meu, *né*?" (É melhor o meu, não é?).

Não foi encontrada neste período a estratégia de substituição de uma palavra por outra semelhante, como nos anteriores. Percebemos uma aproximação à pronúncia correta da palavra *Gabriela*: "Gabiéia! O que você tá fazeno na nossa casa hoje?" (Gabriela! O que você está fazendo na nossa casa hoje?), anteriormente pronunciada *Bibiéia*.

No componente morfológico, foram usadas, além de substantivos e verbos, as seguintes classes de palavras:

1. adjetivos: "Mamãe, eu cooquei essa bóia aqui bem *baixinha*, óie!" (Mamãe, eu coloquei essa bola aqui bem baixinha, olhe!), "Oh, mamãe, essa bóia é *danada*" (Oh, mamãe, essa bola é danada);

2. artigos definidos: "Eu vou compá *o* azul iá em Teiezinha" (Eu vou comprar o azul lá em Terezinha), "*A* sinhóia vai compá um reais?" (A senhora vai comprar um reais?) e **indefinidos**: "A estóia de Pete Pan tem animal. Até *um* cachorro!" (A estória de Peter Pan tem animal. Até um cachorro!), "Essa é bonita... puquê tem *uma* pincesa" (Essa é bonita... porque tem uma princesa);

3. pronomes pessoais retos: "...*eie* só passa aqui, né?" (...ele só passa aqui, não é?), "...*eu* touxe um pesente pá eia" (...eu trouxe um presente para ela); **oblíquos**: "Coioque aqui pá *mim* bincá" (Coloque aqui para mim brincar), "Dê o ieitim a *mim*, com becau" (Dê o leitinho a mim, com Nescau); **possessivos**: "A *nossa* casa é aqui", "Coma aqui, vovô, o *seu*"; **demonstrativos**: "É o que, *isso*?", "Só tem *esses* dois"; **interrogativos**: "Você quer *qual*?", "Essa é de *quem*?"; **indefinidos**: "...aí eu coioco nessa pontinha, aí o *outo* nessa" (...aí eu coloco nessa pontinha, aí o outro nessa), "Essas tem *tudo*, tem *todas* estóias" (Essas tem tudo, tem todas estórias) e **relativos**: "Quem é *que* canta?", "Só eu *quem* tem";

4. numerais: "*Dois* bisôio. Eu tenho só *um* bisoinho" (Dois besouros. Eu tenho só um besourinho), "Essa aqui é *um* reais". (Essa aqui é um real);

5. preposições: "Éia gosta dum pedaço *de* bóio" (Ela gosta de um pedaço de bolo), "Vou coiocá *pá* dumi" (Vou colocar para dormir);

6. interjeições: "*Ah*! Agóia vamo pá festa?" (Ah! Agora vamos para a festa?), "*Hum*! Deixe eu dá um pedaço de bôio a bunequinha" (Hum! Deixe eu dar um pedaço de bolo a bonequinha);

7. conjunções: "Mamãe, não diga a Iguin *que* eu sou mateada não, viu?" (Mamãe, não diga a Iguinho que eu sou *mateada* não, viu?), "Baança *só* na mão?" (Balança só na mão?);

8. advérbios de tempo: "Guadei. *Agóia* vou guadá o de mamãe" (Guardei. Agora vou guardar o de mamãe), "*Agóia* vamo escutá a música" (Agora vamos escutar a música) de **lugar**: "Coma *aqui*, vovô, o seu", "Coioque o cavaio *aqui*" (Coloque o cavalo aqui), de **modo** e **intensidade**: "*Assim*, bebendo...*muito*!".

As flexões de gênero e grau são feitas adequadamente, como se percebe nas falas a seguir:

Trecho 1.

Mãe: _ Não, não coloque na boca que é sujo. Sabe o nome desse besouro?

Luísa: _ Sei.

Mãe: _ Como é? É uma libélula.

Luísa: _ Sabe o nome do meu bisôio? (Sabe o nome do meu besouro?)

Mãe: _ Não.

Luísa: _ Uma ibeinha. É a ibeinha o nome do meu bisôi bem piquinininho; é a ibeinha. (Uma libelinha. É a libelinha o nome do meu besouro bem pequenininho; é a libelinha)

Mãe: _ Ah, é uma libélula!

Luísa: _ O meu é ibeinha. E o seu? (O meu é libelinha. E o seu?)

Mãe: _ Libélula.

Luísa: _ O meu é ibeinha. (O meu é libelinha)

Observe-se que a partir da palavra libélula, mesmo nova para a criança, a flexão de gênero se dá de forma correta nos artigos: "*Uma* ibeinha" (Uma libelinha = libelulazinha), "É *a* ibeinha" (É a libelinha = libelulazinha). Isto supõe que a base para tal flexão foi a vogal final «a» e não as palavras vizinhas «besouro, nome»: "É a ibeinha o nome do meu bisoinho..." (É a libelinha o nome do meu besourinho).

Quanto à flexão de grau, o referente parece ser a própria criança, os conceitos que tem sobre grande e pequeno: se o meu besouro chama-se libélula, porque sou adulta, grande, o de Luísa é um *besourinho bem pequenininho* e chama-se *libelinha*, porque é uma criança, pequena.

A flexão de número é feita de forma irregular, indicando não estar totalmente adquirida. Em alguns casos se dá corretamente: "Iavando *os pezinhos*..." (Lavando os pezinhos), "Essas tem tudo, tem *todas estóias*" (Essas tem tudo, tem todas estórias), em alguns o «s» é omitido: "*Eie* quiiam ir pá onde, agóia?" (Ele queriam ir pra onde, agora?), "Inxugá aqui... os *pezinho*" (Enxugar aqui... os pezinho) e em outros, usado sem necessidade: "Essa aqui é um *reais*", "A sinhóia vai cumpá um *reais*?" (A senhora vai comprar um real?).

Nas frases interrogativas, foram empregues os pronomes *quem*: "Quem éia que cantava a música?" (Quem era que cantava a música?), *como*: "Mamãe, é como que cantava?", *para quê*: "Pa quê?" (Para quê?), *o que é*: "...esse é o quê?", onde: "Tabaia aonde?" (Trabalha aonde?), de quem: "O teefone de quem?" (O telefone de quem?), qual: "Cê vai compá qual desse?" (Você vai comprar qual desses?).

A criação de palavras registrou-se apenas em uma ocasião, quando brincávamos com os brinquedos de Luísa:

Trecho 1.

Luísa – Mamãe, não diga a Iguin que eu sou mateada não, viu?

Mãe – É o quê?

Luísa – Que eu num sou mateada não, viu?

Mãe – Que você não é o quê?

Luísa – Que sou mateada não, viu?

Mãe – Certo. Você é o quê?

Luísa – Mamãe, diga a Iguin... não diga a Iguin que eu sou mateada não, viu?

Mãe – Que você é o quê?

Luísa – Maisteada. Num diga a eie não, viu? (Não diga a ele não, viu?)

Mãe – Tá.

Pelo contexto em que surgiu a palavra *mateiada*, é possível supor que signifique *desmantelada* (desmazelada), pois, como havia muitos brinquedos espalhados pelo chão, é possível que Luísa tenha se preocupado em não dizer ao irmão que ela é desmantelada, descuidada, que não arruma os brinquedos como deveria e sempre os mando fazer. Contudo, é apenas uma suposição, já que tal palavra não voltou mais a aparecer nem desta forma nem modificada, durante o período analisado.

Os verbos foram usados nos tempos simples e compostos. Nos tempos simples, observou-se emprego dos tempos:

1. presente: "Agóia *vamos*! *Vamos* oiá a corrida!" (Agora vamos! Vamos olhar a corrida!), "Eu *baianço* assim, sem uma mão" (Eu balanço assim, sem uma mão);

2. pretérito perfeito: "Eu *compei* um vemeio" (Eu comprei um vermelho), "*Correu correu correu correu*! Bem muito!";

3. pretérito imperfeito: "Quem *éia* que *cantava* a música?" (Quem era que cantava a música?), "*Tava* como, a casa do rei?" (Estava como, a casa do rei?).

4. futuro – que continua a ser indicado por uma locução, com verbo principal no presente e verbo auxiliar no infinitivo: "Um pá mamãe também eu *vou guadá*" (Um pra mamãe também eu vou guardar), "Eu *vou fazê* uma mágica" (Eu vou fazer uma mágica).

Nos tempos compostos, notamos o uso de um presente continuado: "Não! *Tá caino*!" (Não! Está caindo!) e do passado: "Eu *tinha esquecido* de coiocá" (Eu tinha esquecido de colocar).

A flexão verbal de pessoa, no geral, é feita corretamente: "*Vou* coocá pá dumi" («eu» Vou colocar para dormir), "*Éia fica* assim, óie." (Ela fica assim, olhe), mesmo que em número esta ainda não se dê corretamente: "*Eie queiiam* ir pá onde, agóia?" (Eles queriam ir para onde, agora?).

A primeira pessoa do singular é usada regularmente para referir-se a si: "Aí *eu* dizia como?", "Ei, *eu* canto", não havendo, no período em análise, nenhuma forma da terceira pessoa para auto-referência, o que reafirma a aquisição desta estrutura, com todas as implicações que daí advém.

No que se refere à flexão de tempo, os verbos irregulares apresentam, na maioria dos usos, flexão correta: "...eu *touxe* um pesente pá éia" (... eu trouxe um presente pra ela), "Eu nem *deixei* éia saí. Eu fechei a pota" (Eu nem deixei ela sair. Eu fechei a porta), porém em alguns, observa-se a regularização, ou seja, a flexão é feita como se fossem regulares: "Eu *pensi* que éia água" (Eu pensei que era água), "...*pida* o rei pa eie ir caçá" (...peça ao rei para ele ir caçar).

Destaque-se o uso constante do verbo *ser* no presente: "A da rainha *é* mais baixa", "Só *é* meu", e no passado: "A sinhóia *éia* vovô Joda" (A senhora era vovô Joda). Além do verbo ser, apareceram também os verbos *pensar*: "Eu pensi que éia água. [...] Mais é coiôna" (Eu pensei que era água. Mas é colônia) e *esquecer*: "Tinha esquecido de arrumá também" (Tinha esquecido de arrumar também).

No campo da sintaxe, encontramos estruturas complexas na construção das frases, com períodos simples: "Eu quéio ir iá pá vovó Nete" (Eu quero ir lá para vovó Gilvanete), "Gabiéia, o que você tá fazendo na nossa casa hoje?" (Gabriela, o que você está fazendo na nossa casa hoje?) e compostos: "Iguin pega cum a boca e eu pego cum a mão" (Iguinho pega com a boca e eu pego com a mão), "O da rainha é vede e o do rei azul".

Nos períodos simples, foram empregues os seguintes elementos:

1. sujeito simples: "*Eu* vou coocá o nome déia Ana Quistina" (Eu vou colocar o nome dela Ana Cristina), "*Iguin* tem uma dessa?" (Iguinho tem uma dessa?) e **oculto**: "Vou coocá aqui" (Vou colocar aqui), "Vamos! Vamos tomá bainho!" (Vamos! Vamos tomar banhozinho!);

2. predicado verbal: "*Puia pá fente, puia pá tais*" (Pula pra frente, pula pra trás), "*Agóia vamos todos dumi*" (Agora vamos todos dormir) e **nominal**: "*É meió* o meu, né?" (É melhor o meu, não é?), "Minina fêa, você *é munto fêa*" (Menina feia, você é muito feia);

3. objeto direto: "Eu compei *esse*" (Eu comprei esse), "Eie vai cotá *a pota da cancéia*" (Ele vai cortar a porta da cancela);

4. objeto indireto: "Você gosta *cum a pincesa* que não tem?" (Você gosta com a princesa que não tem?), "Éia gosta *dum pedaço de boio*" (Ela gosta de um pedaço de bolo);

5. complemento nominal: "Eu tinha esquecido *de coiocá*" (Eu tinha esquecido de colocar), "É puquê eia tá cum medo *do iôbo*" (É porque ela está com medo do lobo);

6. adjunto adnominal: "Vamo guadá agóia *o* caminhãozinho" (Vamos guardar agora o caminhãozinho), "*O* rei deixa *a* rainha ir mais *o* rei";

7. adjunto adverbial: "Éia tava *cum o pé pá cima*, néia?" (Ela estava com o pé pra cima, não era?), "Vamos *po sítio de vovô Joda*" (Vamos para o sítio de vovô Joda);

8. vocativo: "Cabe aqui, mamãe?", "Deixe eu ajeitá, Guin" (Deixe eu ajeitar, Iguinho).

Há períodos compostos por coordenação e subordinação. Entre as orações coordenadas, destacam-se:

1. as aditivas, com a conjunção «e»: "Essa aqui é a mãe dessa *e eu sou a mãe dessa*", "Pegou o cavaio de vovô Joda, botou a séia *e correu, correu, correu*!" (Pegou o cavalo de vovô Joda, botou a sela e correu, correu, correu!), com a expressão aditiva «aí»: "*Aí eu coioco nessa pontinha, aí o outo nessa, o outo nessa*" (Aí eu coloco nessa pontinha, o outro nessa, o outro nessa), ou ambas no mesmo período: "Aí achou, aí eia calçou e foi pa...e foi pa casa" (Aí achou, aí ela calçou e foi pra... e foi pra casa).

Entre as orações subordinadas, encontramos:

1. adverbiais finais: "Agóia vamos integá *pá coocá o anel*" (Agora vamos entregar para colocar o anel), "Cooque a mão aqui *pá pegá o anel*" (Coloque a mão aqui para pegar o anel);

2. condicionais: "Paie, *se não eu ie pego*!" (Pare, se não eu lhe pego!), "*Se entá alguma pessoa*, a casa fica abeta" (Se entrar alguma pessoa, a casa fica aberta);

3. substantivas objetivas diretas: "Mamãe, não diga a Iguin *que eu sou mateiada não*, viu" (Mamãe, não diga a Iguinho que eu sou mateiada não, viu), "Eu pensi *que éia água*" (Eu pensei que era água).

Na semântica, a busca pelo significado das palavras foi observada, através de perguntas diretas, como: "O que é isso?" e em algumas situações, como as que se seguem:

Trecho 1.

Luísa – Vai cotá o quê, aí? (Vai cortar o quê, aí?)

Pai – Cortar um fio de energia.

Luísa – Eneja o quê? Eneja o que, papai?

Pai: _ Energia é o quê?

Luísa: _ Hum.

Pai: _ Energia é a luz.

Luísa: _ Enegia é a IUI-ZI! Pa quê … esse é o quê? (Energia é a LUI-ZI! Pra quê…esse é o quê?)

Mãe: _ Isso aí é a porta.

Luísa: _ É a pota? Pa tancá a pota. (É a porta? Para trancar a porta).

Trecho 2.

Igor: _ Como é o nome disso aqui que nós estamos em cima?

Luísa: _ Côcha! (Colcha)

Igor: _ Cama!

Luísa: _ É não, é côcha! (É não, é colcha!)

Trecho 3.

Luísa: _Ponto! O rei vai ficá na da rainha. A da rainha é mais baixa. O rei dumino na da rainha. Ponto! Não ficou do memo jeito não. Ponto! Óie, ficou do memo jeito da da rainha. Mais num é da mema cor não. Óie, o da rainha é… é que cor? (Pronto! O rei vai ficar na da rainha. A rainha é mais baixa. O rei dormindo na da rainha. Pronto! Não ficou do mesmo jeito não. Pronto! Olhe, ficou do mesmo jeito da da rainha. Mas não é da mesma cor não. Olhe, o da rainha é… é que cor?)

Mãe: _ Verde.

Luísa: _ Do rei?

Mãe: _ Azul.

Luísa: _ É, mais num é da mema cor! Tudo é mistuiado. Tudo mistuiado. O da rainha é vede e o do rei azul. Tudo mistuiado. Ei, tenho uma idéia! Ei, esse fica nesse e esse fica nesse. (É, mas não é da mesma cor! Tudo é misturado. Tudo misturado. O da rainha é verde e o do rei azul. Tudo misturado. Ei, tenho uma idéia! Esse fica nesse e esse fica nesse).

Trecho 4.

"Eu tem sete puisia. Eu tenho sete puisia: a de Beiamino! Pantei um pé de roseia/ numa iata muito rasa/ pinduiei atais da casa/ numa vaia de biquêia/ éia noite de São Jão... fogueia... Tem um da... vamo vê o da... Agóia qual? Agóia é qual?" (Eu tenho sete poesias. Eu tenho sete poesias: a de Belarmino! Plantei um pé de roseira/ numa lata muito rasa/ pendurei atrás da casa/ numa vara de biqueira/ era noite de São João... fogueira... Tem um da...vamos ver o da...Agora qual? Agora é qual?).

No trecho 1 (um), a busca pelo significado concreto da palavra abstrata *energia*, é evidenciada pela pergunta: "Eneja o quê? Eneja o quê, papai?", cuja pronúncia - *eneja*- talvez por não ter significado concreto, difere da anteriormente articulada pelo pai – *energia* – e que, após ganhar definição mais próxima ao real, visível – energia é a luz – passa a ser corretamente pronunciada, dentro dos limites fonológicos da criança: "Enegia é a IU-ZI" (Energia é LUZ). O significado de tal conceito, no entanto, parece não ter sido completamente compreendido, pois a pergunta seguinte é: "Pa quê" (Para quê?), seguida de pausa na fala e mudança de direção, em busca de um conceito mais concreto e utilizável: "…esse é o quê?", "É a pota? Pá tancá a pota" (É a porta. Para trancar a porta). Porta serve para fechar e energia, para quê? O significado das palavras, para a criança, parece estar restrito ao concreto, visível e utilizável.

No trecho 2 (dois), além de concreto, parece ser referente para o significado o objeto mais próximo: Luísa insiste com o irmão que estão sobre a *colcha* e não sobre a *cama*, sendo que aquela está sobre esta.

O trecho 3 (três) exemplifica a busca pelo significado, no que se refere às cores. Embora não se perceba ainda um reconhecimento das cores azul e verde: "Óie, o da rainha

é… é que cor?" (Olhe, o da rainha é…é que cor?), é possível notar que a criança distingue-as, reconhece-as como diferentes: "Mais num é da mema cor não" (Mas não é da mesma cor não), "Tudo é mistuiado" (Tudo é misturado).

No trecho 4 (quatro), podemos perceber o quanto os significados atribuídos pela criança diferem dos atribuídos pelos adultos, através do uso do numeral: "Eu tenho sete puisia" (Eu tenho sete poesias). Quanto é sete, para Luísa? Pela fala, sete parece indicar grande quantidade, pelo menos diferente e mais que dois, pois, após recitar a primeira poesia, Luísa tenta lembrar que: "Tem uma da…vamo vê o da…agóia qual?", sugerindo que, além da recitada e das que não lembra, sabe muitas outras, embora seu repertório poético comporte pouco mais de três ou quatro, nessa altura.

Nas produções linguísticas observadas, mais uma vez se constatou a presença de pausas durante a fala, de que os trechos abaixo são exemplos:

Trecho 1.

"Agóia tá inxugando... Não! Éia tava com o pé pá cima, néia?" (Agora está enxugando... Não! Ela estava com o pé para cima, não era?).

Trecho 2.

"Paiabéns pá você/ nessa data queída/ muitos anos de vida/ Rá, tim, bum/ Iu...não, bunequinha, bunequinha, bunequinha! É óia de dá o pesente. Cadê o pesente?" (Parabéns pra você/ nessa data querida/ muitos anos de vida/ Rá, tim, bum/ Lu... não, bonequinha, bonequinha, bonequinha! É hora de dar o presente. Cadê o presente?).

Trecho 3.

"Cê comp... cê vai compá qual desse?" (Você comp... você vai comprar qual desses?)

Trecho 4.

"Eu compei... eu vou compá o azul iá em Teiezinha." (Eu comprei... eu vou comprar o azul lá em Terezinha).

No trecho 1 (um), as pausas parecem indicar mudança de pensamento, das ações que Luísa fantasia nas brincadeiras, pois da ação de enxugar: "Agóia tá inxugando" (Agora está enxugando) ela muda de idéia: "Não" e passa a outra ação: "Éia tava com o pé pá cima" e confirma comigo a nova ação e estado da boneca: "néia?" (não era?).

No trecho 2 (dois), a mudança de pensamento acontece relativamente à pessoa para quem se canta os parabéns. Observe-se que a frase depois de "Rá, tim, bum" começa por "Iu", o que seria *Luísa*, mas logo em seguida muda de sujeito: "Bunequinha" (Bonequinha), o que sugere que a mesma tenha percebido a mudança de protagonista imposta pela troca de nomes.

As pausas nos trechos 3 (três) e 4 (quatro) sugerem autocorreção na indicação do tempo verbal: "Cê comp... cê vai compá qual desses?" (Você comp...«rou» você vai comprar qual desses?), pois os dois objetos estão à minha frente, para que eu escolha qual vou comprar, logo o tempo verbal a ser empregado é o futuro: "...cê vai compá" (...você vai comprar) e não o passado: "Cê comp..." o que seria (você comprou). Logo, esta indicação de tempo parece ser percebida e corrigida durante a fala. Observação semelhante se dê ao trecho 4 (quatro), onde, de "Compei" (Comprei) muda-se para "vou compá" (vou comprar).

Quanto ao uso da linguagem em contexto, algumas finalidades podem ser destacadas, tais como:

1.iniciativa comunicativa e prolongamento do diálogo

1.1. "Você tem uma mãe?", "Iguinho tem uma dessa?";

1.2. "Cabe aqui, mamãe?", "Pá fazê o quê, mamãe?" (Pra fazer o quê, mamãe?);

1.3. "Mamãe! Oh mamãe! Chegue aqui!", "Óie, mamãe! Éia vai dumi" (Olhe, mamãe! Ela vai dormir).

Dentre os recursos linguísticos usados para iniciar e manter o diálogo, destacamos as interrogações, como em 1.1, os vocativos, em 1.2 e as frases imperativas, de que são exemplos 1.3.

2. argumentar

2.1.

Luísa: _ Óie![…] Óie a foiesta! Óh o caçador! Que matou um iobo. Óie Chapeuzinho Vemêio!

Mãe: _ É? O que ela está fazendo na estória de Peter Pan?

Luísa: _ É puquê eia tá cum medo do iobo, aí éia tá iscondida![…] Tava de Peté Pan! A istóia de Peté Pan tem animal! Até um cachorro! Mais essa papai num sabe contá não. Essa é de quiança contá! É de quiança contá! Num é de home não.

Mãe: _ Mas eu sei contar estória de criança!

Luísa: _ Então CONTE!

2.2.

Mãe: _ Você cai daí! Não pode! Se minha filha escorregar, bate no chão e dói.

Luísa: _ Mais num é caída!

Mãe: _ Mas pode cair!

Luísa: _ Mais… isso é muito baxin!

Mãe: _ Mas se cair daí de cima, dói!

Luísa: _ Mais óie: eu caino dessa altuia aí… eu bato a cabeça no chão e fico choiano! Num bate, é bem baxin!

Em 2.1, observe-se que é a criança a iniciar e dominar o diálogo; é ela quem mostra as estórias infantis, as conta e aponta as personagens. O argumento usado para explicar-me o que faz Chapeuzinho Vermelho na estória de Peter Pan fundamenta-se no conhecimento que Luísa tem das referidas estórias: como o Lobo Mau persegue Chapeuzinho Vermelho em sua estória, a personagem esconde-se na estória de Peter Pan para fugir do vilão que a assusta: "É puquê éia tá cum medo do iôbo, aí éia tá iscondida" (É porque ela está com medo do lobo, aí ela está escondida).

No trecho 2.2, a argumentação se dá ao tentar convencer-me de que não há perigo em ficar de pé, correndo sobre a cama. Aqui, mais importante que o conteúdo e poder dos argumentos, é a estrutura da argumentação, com destaque para a conjunção adversativa *mas* e a sequência argumentativa que se estabelece, cuja estratégia é a sobreposição de argumentos e contra-argumentos, dos quais vencerá o mais forte. Ao tentar convencê-la do perigo de cair, Luísa recorre a ausência de constatação, de veracidade do fato, usando o argumento que "Mais num é caída", o que pode-se entender *Mas não caí*, ou seja, ela não poderá cair porque não caiu ainda. Quando ponho a possibilidade futura da ação: "Mas pode cair", o contra-argumento muda de direção: "Mais… isso é muito baixin" (Mas… isso é muito baixinho),

fazendo referência à intensidade do perigo. Ao novo argumento, indicando as possíveis consequências da ação: "Mas se cair daí de cima, dói" é acrescida ainda uma tentativa de contra-argumento: "Mais óie, eu caino dessa altuia aí…" (Mas olhe, eu caindo dessa altura aí…) que parece mudar de direção e aceitar o anterior como verdadeiro: "eu bato a cabeça no chão e fico choiano!" (eu bato a cabeça no chão e fico chorando), mas é refutado, em seguida, na lógica que interessa à Luísa: "Num bate, é bem baxin" (Não bate, é bem baixinho).

3. criar estórias

3.1. "Não, éia só cioajósa. Aí ninguém foi dexá éia em casa, aí éia…nessa pate que éia…éia pedeu o sapato. Aí a amiga déia foi pocuiá, num éia? Aí achou, aí éia calçou e foi pa… e foi pa casa." (Não, era só corajosa. Aí ninguém foi deixar ela em casa, aí ela… nessa parte que ela… ela perdeu o sapato. Aí a amiga dela foi procurar, não era? Aí achou, aí ela calçou e foi pra… e foi pra casa).

3.2. "Já vai… já vai caçá. _ Rainha, qué ir mais eu? Aí cê dizia: _ A rainha qué. Eia vai no cavaio deia. O rei! Puquê todo mundo é caçadô! Aí a rainha diz como? Chegô! Aí a rainha vai… a rainha… a rainha tá dizeno como? E o rei tá dizeno como? E o rei tá dizeno como? […] O cavaio vai pegá a raposa! Ói! O rei tumô do cavaio! O r.. a ra… O cavaio deu o rei a raposa. A rain… o cavaio da rainha também deu. Ponto! Vamos paia casa! Chegamos em casa! Chegamos em casa!"

(Já vai… já vai caçar. _Rainha, quer ir mais eu? Aí você dizia: _ A rainha quer. Ela vai no cavalo dela. O rei! Porque todo mundo é caçador! Aí a rainha diz como? Chegou! Aí a rainha vai… a rainha… a rainha está dizendo como? E o rei, está dizendo como? […] O cavalo vai pegar a raposa! O rei tomou do cavalo! O r… a ra… O cavalo deu o rei a raposa. A rain… o cavalo da rainha também deu. Pronto! Vamos para casa! Chegamos em casa! Chegamos em casa!)

4. estabelecer comparação

4.1. "Não pecisa ficá do jeito da da rainha não." (Não precisa ficar do jeito da da rainha não);

4.2. "Assim, bebendo…muito! Pá ficá fote mais que papai, mais que Iguin" (Assim, bebendo… muito! Pra ficar forte mais que papai, mais que Iguinho);

5. indicar possibilidades

5.1. "Se entá alguma pessoa, a casa fica abeta. Se ficá abeta, dento tem baiuio" (Se entrar alguma pessoa, a casa fica aberta. Se ficar aberta, dentro tem barulho).

5.2. "Se entá alguma pessoa, a casa fica abeta" (Se entrar alguma pessoa, a casa fica aberta);

6. pedir permissão

6.1. "Cabe aqui, mamãe?"

6.2. "Deixe eu dá um bejin" (Deixe eu dar um beijinho)

7. cantar músicas infantis

7.1. "Bom dia/ A pofessôia/ De volta/A icóia istou/ Deixei a/ Mamãe em casa/ Sô abigu/ agóia sou." (Bom dia/ Oh professora/ De volta/ A escola estou/ Deixei a/ Mamãe em casa/ Seu amigo/ Agora sou);

7.2. "Veja agóia/ Um iindo iugá/ Vamos bincá de sonhá!/ Quanto mais a gente imaginá/ Quanto mais aiém/ Vamos tê mais istóia/ Quando acodá/ Sonho de bin-caa!" (Veja agora/ Um lindo lugar/ Vamos brincar de sonhar!/ Quanto mais a gente imaginar/ Quanto mais além/ Vamos ter mais estórias/ Quando acordar/ Sonho de brincar!).

O quadro a seguir mostra um resumo das principais marcas linguísticas adquiridas no período dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses.

Quadro 6. Marcas de aquisição da linguagem dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses.

Área da Linguagem	Marcas de Aquisição
Fonologia	- substituição do fonema /l/, inicial ou intervocálico, pelo fonema /i/; - substituição do fonema /r/ intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/; - omissão do fonema /r/ posconsonântico; - omissão dos fonemas iniciais, reduzindo a palavra; - omissão do fonema /d/ na flexão verbal do gerúndio.
Morfologia	- uso de todas as classes gramaticais; - flexão de gênero e grau regular; - flexão de número irregular; - frases interrogativas com os pronomes Quem? Como? Para quê? O que é? De quem? Qual?; - flexão verbal de tempo: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro; - uso regular do «eu»; - indícios de flexão correta dos verbos irregulares; - uso do verbo ser no presente e pretérito;

	- uso dos verbos pensar e esquecer.
Sintaxe	- oração com estrutura complexa; - período simples e composto; -uso de sujeito simples e oculto; - predicado verbal e nominal; - objeto direto e objeto indireto; - complemento nominal; - adjunto adnominal; - adjunto adverbial; - vocativo; - período composto por coordenação; - oração coordenada aditiva; - período composto por subordinação; - oração subordinada adverbial final, condicional; - oração subordinada substantiva objetiva direta.
Semântica	- perguntas diretas sobre o significado das palavras; - busca por referente concreto; - distinção, mas não reconhecimento das cores; - aproximação ao significado de numerais; - pausas durante as falas para mudança de pensamento ou autocorreção.
Pragmática	- iniciativa comunicativa e prolongamento do diálogo; - argumentar; - criar estórias; - estabelecer comparações; - indicar possibilidades, suposição; - pedir permissão; - cantar músicas infantis.

4.5. 5º período - dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses

Conforme nosso quadro teórico, nesse período, a criança compreende a aquisição de substantivos abstratos (cores) dos adjetivos, a dimensão dos termos espaciais (perto/longe). Nesta etapa, a estrutura da frase, assim como a maioria dos fonemas já deve estar estabilizada.

No plano da estrutura das frases, as orações vão se tornando complexas, chegando à combinação de quatro elementos. Aparecem orações negativas e interrogativas simples «Não quero o leite», «Você quer uma bala?».

Começam a aparecer as primeiras frases coordenadas, como: «Papai não está e mamãe não está»; aumenta a frequência do uso das principais flexões: gênero, número e grau, também vão aparecendo outras formas rudimentares de verbos auxiliares (ser-estar): «Neném

não está». O uso dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (eu, tu, ele, ela), dos artigos definidos (o/a) torna-se mais sistemático. Surgem diversas frases simples, com advérbios de lugar combinados em orações coerentes.

As frases formadas com um número maior de palavras e o uso de sufixos marcadores de flexão são indicadores da expansão do conhecimento sintático; demonstram que a criança domina tanto as regras de combinação de palavras como também a da estrutura interna das mesmas.

Em nossa análise fonológica, encontramos uma vez mais estratégias de aproximação à pronúncia correta de alguns fonemas, tais como de substituição e omissão de fonemas.

As estratégias de substiuição de fonemas compreendem:

1. substituição do fonema /l/, inicial ou intervocálico, pelo fonema /i/: "*Éia* tava dumino" (Ela estava dormindo), "Eu quéio *iavá* essa *bóia*" (Eu quero lavar essa bola);

2. substituição do fonema /r/, intervocálico, pelo fonema /i/: "Já *éia* o meu *anivesáiio*, não *éia*?" (Já era o meu aniversário, não era?), "A *sinhóia* ia vê quem é" (A senhora ia ver quem é);

3. substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/: "Eu eia o amigo... da *fiia*" (Eu era o amigo... da filha), "Eu ia varreno aqui... pá minha *fiinha* não pisá no sujo" (Eu ia varrendo aqui para minha filhinha não pisar no sujo).

Quanto às omissões de fonemas, registramos:

1. omissão do fonema /r/ pós-consonântico: "Óie! *Pesta* pá Ana *Quistina*" (Olhe! Presta pra Ana Cristina), "Aí eu coioquei no *baço* déia" (Aí eu coloquei no braço dela);

2. omissão do fonema /d/, na flexão verbal do gerúndio: "Eu tô *arrumano* Ana Quistina" (Eu estou arrumando Ana Cristina), "Faça vovô com a boca abeta *dizeno*: _ Vixe que menina iinda!" (Faça vovô com a boca aberta, dizendo: _ Vixe que menina linda!);

3. omissão das sílabas iniciais, na flexão do verbo estar: "Você *tava* pedida, éia, Ana Quistina?" (Você estava perdida, era, Ana Cristina?), "Cadê? Éia *tá* onde?" (Cadê? Ela está onde?).

Na análise morfológica, além dos substantivos e verbos, encontramos o uso das seguintes classes:

1. adjetivos: "Sim, é *bunita*. *Iinda*!" (Sim, é bonita. Linda!), "É um home que num é *mau*" (É um homem que não é mau);

2. artigos definidos: "Óie *a* boca da bóia que eu peguei" (Olhe a boca da bola que eu peguei), "Tá aqui! Achei! *O* pau, *o* pau da vassôia." (Está aqui! Achei! O pau, o pau da vassoura), e **indefinidos**: "Só aqui, *um* negóço" (Só aqui, um negócio), "Mamãe, compe *uma* dessa pá mim pintá as minha" (Mamãe, compre uma dessa para mim pintar as minhas);

3. pronomes pessoais retos: "*Êies* tão iscondido" (Eles estão escondidos), "*Eu* coioquei remédio" (Eu coloquei remédio), **oblíquos**: "Igo *se* iançou na foiésta" (Igor se lançou na floresta), "Um dinhêio pá *mim*..." (Um dinheiro para mim...), **possessivos**: "Esse sítio num é o do *meu* avô" (Esse sítio não é o do meu avô), "Aquêie *nosso*, que nós comemo" (Aquele nosso, que nós comemos), **demonstrativos**: "*Isso* não... não é binquedo" (Isso não... não é brinquedo), "Cadê *aquéia* minha tiainha, mamãe?" (Cadê aquela minha tiarinha, mamãe?) **interrogativos**: "*Que* cor é isso?", "Éia tá *onde*?" (Ela está onde?), **relativos**: "Você *que* num consegue!" (Você que não consegue!), "O nome do meu cavaio éia o nome *que* cê disse" (O nome do meu cavalo era o nome que você disse) e **indefinidos**: "*Tudo* que eu disse é azul?", "Tem *outa* patê" (Tem outra parte).

4. numerais: "Óie! *Duas* mãe! *Uma* aqui, outa aqui" (Olhe! Duas mães! Uma aqui, outra aqui), "*Uma* coxinha, *um* pastel e *têis* pastel" (Uma coxinha, um pastel e três pastéis);

5. preposições: "Só *com* a vassôia?" (Só com a vassoura?), "O nome *da* minha escóia é Boa Semente" (O nome da minha escola é Boa Semente);

6. conjunções: "Devolveu, *mais* daquéia vez, num devolveu não" (Devolveu, mas daquela vez, não devolveu não), "*Só* dessa cor que é de menina".

7. interjeições: "Ah!... Vamo, Nana, assisti!" (Ah!... Vamos, Nana, assistir!), "Ah, ah! Eu vou varrê a casa" (Ah, ah! Eu vou varrer a casa).

8. advérbios de lugar: "Deixe o pimo déia *aqui*" (Deixe o primo dela aqui), "Vamo bincá *na paia*" (Vamos brincar na praia), de **tempo**: "Ponto. *Agóia* vá dumi" (Pronto. Agora vá dormir), "...Mais *agóia* eu vou ficá do tamanho de você" (...Mas agora eu vou ficar do tamanho de você), de **negação**: "Eu *num* quiia ajuda *não*" (Eu não queria ajuda não), "*Não*, o pai é esse e o fiinnho é esse" (Não, o pai é esse e o filhinho é esse), de **intensidade**: "Tá *bem* arrochado?", "O bebê usso éia *bem* piquinininho" (O bebê urso era bem pequenininho), de **modo**: "Eu tem *assim*" (Eu tenho assim), "E no anivesáio dêie vai sê *assim*" (E no aniversário dele vai ser assim).

Quanto à flexão de gênero, assim como nos períodos anteriores, a criança não apresenta dificuldades na aquisição: "Eu vi *uma pincesa* iá *no paiaço*" (Eu vi uma princesa lá no palácio), "*Um sapato* bem *iindo*" (Um sapato bem lindo). Mesmo quando se trata de palavras inventadas, nota-se atenção especial a esta flexão: "E numa noite, eia viu *um pinçado*" (E numa noite, ela viu um pinçado), "Gosto de totá *aquêie tuto danado*" (Gosto de totá aquele tuto danado).

A flexão de grau foi também registrada durante o período em análise: "E cadê aquéias *meinha* minha?" (E cadê aquelas meiazinhas minhas?), "Cê gosta de bincá com *binquedão*?" (Você gosta de brincar com brinquedão?).

A flexão de número aparenta ainda não ter sido totalmente adquirida, aparecendo correta em alguns casos: "*Cachinhos Doiados* e *os tês ussos*" (Cachinhos Dourados e os três ursos), "Aí é o iugá *dos meus animais*" (Aí é o lugar dos meus animais) e incorreta em outros: "Não venha pá cá que *êies* tão *escondido*" (Não venha para cá que eles estão escondidos). Em alguns, percebe-se a busca pela correção: "Todos dois *tá batido*? Todos dois *tão batido*?" (Todos dois está batido? Todos dois estão batidos?).

Em algumas situações, verificamos a invenção de palavras, como se pode observar nos trechos abaixo:

Trecho 1.

"Éia uma vez uma minina chamada Chapeuzinho Vemêio! Éia conhecida do capuzu! E numa noite éia viu um *pinçado*". (Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho! Era conhecida do capuz! E numa noite ela viu um pinçado);

Trecho 2.

"Tá! Se cê tivé… aqui e se você num tivé… aqui.[…] Tiia mãozin *maidá, roda intim dumai, dumai maqui, dumaca* paqui! Tuma… eu éia sua pofessôia: _ Óie, cê tuma paqui, *dumaiá,* coma aqui e vai paqui! Entendeu?"

(Está! Se você tiver… aqui e se você não estiver… aqui. […] Tira mãozinha maidá, roda intim dumai, dumai maqui, dumaca para aqui! Toma…eu era sua professora: _Olhe, você toma para aqui, dumaiá, coma aqui e vai para aqui! Entendeu?

Trecho 3.

"Deixe eu vê… deixe eu vê aqui. Pintado…*bindaie*…encanto…*encepisado*…bem. Mamãe, diga o que é esses nome! Deixe eu vê aqui."

No trecho 1 (um), é possível que a palavra *pinçado* refira-se a um animal, pois é masculina - *um pinçado* - e Luísa conta a estória de Chapeuzinho Vermelho, cujo enredo se passa entre uma menina e um lobo. No entanto, é uma suposição, com base no contexto; podendo haver outro significado que não nos é acessível.

No trecho 2 (dois), as palavras inventadas: *maidá*, *intim, dumai*, *dumai maqui, dumaca*, *dumaiá*, parecem indicar ações a serem realizadas, ordens de procedimentos a serem seguidos, pois as mesmas foram ditas enquanto Luísa explicava-me supostas regras de um jogo que continha duas opções: se eu estivesse feliz, seguirira determinadas instruções: "Se cê tivé… aqui" (Se você estiver… aqui), se não estivesse, seguiria estas que ela explica-me na fala transcrita: "Se você num tivé….aqui. Tiia mãozin *maidá, roda intim dumai, dumai maqui, dumaca* paqui! Tuma… eu éia sua pofessôia: _ Óie, cê tuma paqui, *dumaiá*, coma aqui e vai paqui! Entendeu?" (Se você não estiver… aqui. Tira mãozinha maidá, roda intim dumai, dumai maqui, dumaca para aqui! Tuma… eu era sua professora: _ Olhe, você tuma para aqui, dumaiá, coma aqui e vai para aqui! Entendeu?).

No trecho 3 (três), Luísa finge ler; logo, para as palavras *bindaie* e *encepisado* não nos aparece no contexto qualquer sugestão de significado.

Os verbos foram empregues em tempos simples e compostos. Entre os tempos simples, destacamos:

1. presente: "Eu *quéio*... eu não *quéio* fazê mal a sua fiia" (Eu quero... eu não quero fazer mal a sua filha), "Que cor *é* isso?";

2. pretérito perfeito: "Óie a boca da bóia que eu *peguei*" (Olhe a boca da bola que eu peguei), "Quem deixou você pedida?" (Quem deixou você perdida?);

3. pretérito imperfeito: "Você *tava* pedida, *éia*, Ana Quistina" (Você estava perdida, era, Ana Cristina?), "Essa da mamãe ussa *tava* quente também" (Essa da mamãe ursa estava quente também).

Pela primeira vez, nos dados observados, encontramos forma do futuro simples, com uma só palavra: "E quando *fô* de noite, eu saio e cê chama" (E quando for de noite, eu saio e

você chama), "Óie, quando *tiver* iôbo aí eu só é: pou! Pou! Pou!" (Olhe, quando tiver lobo aí eu só é: pou! Pou! Pou!), ao contrário dos demais casos, onde o futuro é indicado por uma locução verbal com verbo principal no presente e verbo auxiliar no infinitivo: "Eu *vou coiocá* essa aqui no bacin déia" (Eu vou colocar essa aqui no bracinho dela).

Entre os compostos, verificamos formas dos seguintes tempos:

1. presente contínuo: "Éia *tá faiano*?" (Ela está falando?), "Deixe o pimo déia aqui. *Tá dumino*" (Deixe o primo dela aqui. Está dormindo);

2. passado contínuo: "Eu *ia varrer*", "Aí cê diz que... que eu *ficava atiiano* nos iôbo, num eia?" (Aí você diz que... que eu ficava atirando nos lobos, não era?)

Além dos tempos verbais citados, encontramos as seguintes formas verbais:

1. infinitivo: "E vamos se *tansfomá* num caçadoies" (E vamos nos transformar nuns caçadores), "Um dinheiio pá *compá* coxinha" (Um dinheiro para comprar coxinha);

2. gerúndio: "Cê vai *correno*!" (Você vai correndo!), "*Bincano* que aqui éia pêio caminho da cidade" (Brincando que aqui era pelo caminho da cidade), bem como uso do imperativo afirmativo: "*Tome*, mamãe! *Coioque*!" (Tome, mamãe! Coloque!), "*Coma* os têis pedaço!" (Coma os três pedaços!).

Nos verbos, a flexão de pessoa é notada com bastante evidência: "*Éia tá* faiano?" (Ela está falando?), "*Eu* não *consigo*", mesmo quando a concordância de número não se dá corretamente: "A Chapeuzinho que éia coiajosa *os animais medoso* num *pegava* não" (A Chapeuzinho que era corajosa os animais medrosos não pegavam não), "*Êies moiava* sempe no caminho da cidade" (Eles moravam sempre no caminho da cidade).

Quanto à flexão dos verbos irregulares, observamos aumento das construções corretas: "Óie, Nana, eu *achei* uma coda" (Olhe, Nana, eu achei uma corda), "Eu *sei* contá estóia. *Apendi*" (Eu sei contar estórias. Aprendi), aparecendo, no período em análise, apenas uma regularização do irregular: "E êie num *devolvo*" (E ele não devolveu).

O uso da primeira pessoa do singular para referir-se a si é sistemático, assim como no período anterior, não aparecendo nenhum uso do próprio nome como auto-referência: "*Eu* sei", "Deixe *eu* vê uma estóia iinda que *eu* vou contá-ia a você" (Deixe eu ver uma estória linda que eu vou contá-la a você).

O verbo ser foi usado sistematicamente no presente: "*É* um bisôio" (É um besouro), "Isso *é* o pesente do meu anivesáio?" (Isso é o presente do meu aniversário?) e no passado:

"Já *éia* o meu anivesáio, num *éia*?" (Já era o meu aniversário, não era?), "Quando você *éia* piquinininha?" (Quando você era pequenininha?).

Destacamos o uso dos verbos *resolver*: "Vou resolvê outo negóço" (Vou resolver outro negócio), "Fiinha, não chóie que eu vou aí resolvê" (Filhinha, não chore que eu vou aí resolver), *devolver*: "E êie num devolvô não" (E ele não devolveu não), *lançar*: "Igo se *iançou* na foiésta" (Igor se lançou na floresta), *lembrar*: "...deixe eu se iembá de que é" (...deixe eu se lembrar de que é) e *comprar*: "E aonde vamos compá?" (E aonde vamos comprar?), como verbos não comuns nas falas de Luísa.

Na análise sintática, enquanto nosso quadro teórico aponta para frases com até quatro elementos, encontramos construções com estrutura complexa, em períodos simples: "Eu quéio iavá essa bóia" (Eu quero lavar essa bola) e compostos: "Tiie a chupeta pá eia faia cum o home que não é mau" (Tire a chupeta para ela falar com o homem que não é mau).

Nos períodos simples, foram empregues os seguintes termos da oração:

1. sujeito simples: "*Eu* quem sou a mãe déia" (Eu quem sou a mãe dela), "*A noiva* vai pu casamento" (A noiva vai para o casamento) e **oculto**: "Consigo coiocá" (Consigo colocar), "Vou coiocá um negóço" (Vou colocar um negócio);

2. predicado verbal: "Eu já *entei*" (Eu já entrei), "Aí a onça *correu* atáis do píncipe" (Aí a onça correu atrás do príncipe) e **nominal**: "A minha *é iaianja*" (A minha é laranja), "*Tá bem arrochado*?" (Está bem arrochado?);

3. objeto direto: "Óie, eu vestia *esse negocinho* aqui" (Olhe, eu vestia esse negocinho aqui), "A amiga da outa Chapeuzinho pegou...*um pau* e deu *uma tapa* no iôbo" (A amiga da outra Chapeuzinho pegou... um pau e deu um tapa no lobo);

4. objeto indireto: "Aí a Féia se tansfomava *num píncipe*" (Aí a Fera se transformava num príncipe), "Aí a xica mãe se tansfomou *na mãe do menino*" (Aí a xícara mãe se transformou na mãe do menino);

5. adjunto adnominal: "...*o* nome *do meu* cavaio é Pé de Pano" (O nome do meu cavalo é Pé de Pano), "Sou *uma* Chapeuzinho *coiajosa*" (Sou uma Chapeuzinho corajosa);

6. adjunto adverbial: "E Nana bateno *na pota*" (E Nana batendo na porta), "É *aqui*, do meu avô, vovô Jão" (É aqui, do meu avô, vovô João);

7. vocativo: "Eu tenho uma estóia de vedade, *mãe*!" (Eu tenho uma estória de verdade, mãe!), "Ponto, *mãe*, já teminamos!" (Pronto, mãe, já terminamos!);

8. complemento nominal: "Um pedaço *pa Igo*" (Um pedaço para Igor), "Iobinho, tenho um pesente *pa você*" (Lobinho, tenho um presente para você).

Os períodos compostos, diferindo do que afirma o nosso quadro teórico, o são por coordenação e também por subordinação, prevalecendo o uso destes sobre aqueles, como já havíamos encontrado nas etapas anteriores. Entre as orações coordenadas, foram encontradas:

1. aditivas: "Você éia a mãe do Guiú *e eu éia o Guiú*, sabia?" (Você era a mãe do Guru e eu era o Guru, sabia?), "...o nome do meu pai é João Pauio *e o nome do meu imão é Igo*" (...o nome do meu pai é João Paulo e o nome do meu irmão é Igor);

2. adversativas: "Devolveu, *mais daquéia vez num devolveu não*" (Devolveu, mas daquela vez não devolveu não), "Vi, *mas eu não tive medo*";

3. explicativa: "Não pode entá buneca nem minina sem roupa, com essas coisa, roupa, *puquê os iôbo pega as buneca* e carrega" (Não pode entrar boneca nem menina sem roupa, com essas coisas, roupa, porquê os lobos pegam as bonecas e carregam), "Fiinha, num chóie não *que eu vou aí resolvê*" (Filhinha, não chore não que eu vou aí resolver).

Nos períodos compostos por subordinação, há registro de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Dentre as substantivas, encontramos as objetivas diretas: "Mais eu quéio *que iave*" (Mas eu quero que lave), "Diga a sua mãe *que eu éia um caçadô*, num éia?" (Diga a sua mãe que eu era um caçador, não era?).

Observamos também orações adjetivas restritivas: "É um home *que num é mau*" (É um homem que não é mau), "...aqui na minha casa tem um iôbo *que num é mau*" (...aqui na minha casa tem um lobo que não é mau) e as seguintes subordinadas adverbiais:

1. finais: "Ajeite esse saquinho aqui, papai, *pá mim bincá cum êie*" (Ajeite esse saquinho aqui, papai, para mim brincar com ele), "É *pá nós bincá* iá na paia" (É para nós brincarmos lá na praia);

2. temporais: "*Quando eu entava*, cê num chamava não e quando eu saía, cê chamava" (Quando eu entrava, você não chamava não e quando eu saía, você chamava), "...quando vié os iôbo, nós mata" (...quando vierem os lobos, nós mataremos);

3. condicionais: "Óie, *se passá um iôbo é mau* e o iôbin ir embóia, aí Chapeuzinho passa e vai pá casa" (Olhe, se passar um lobo é mau eo lobinho for embora, aí Chapeuzinho passa e vai para casa), "*Se ficá feiiz*, é assim" (Se ficar feliz, é assim).

Quanto à análise semântica, observamos, em muitas situações, a procura pelo significado de palavras, conceitos ou relações, através de perguntas diretas, tais como: “Que cor é isso?”, “Isso é azul?”, “Eie vai competá quantos anos?” (Ele vai completar quantos anos?) ou em diálogos, como os que se seguem:

Trecho 1.

Luísa: _Vou fazê um negóço que…óie, fazê eu e Iguin aqui! Bincano! E a casa de nós aqui! Bem ionge da casa de vovô! (Vou fazer um negócio que… olhe, fazer eu e Iguinho aqui! Brincando! E a casa de nós aqui! Bem longe da casa de vovô!)

Mãe: _ A nossa casa é longe da casa de vovô?

Luísa: _ É!

Mãe: _ Onde é a nossa casa?

Luísa: _ Aqui!

Mãe: _ E a de vovô?

Luísa: _Iá no sítio! […] Cê acha bom bincá aqui? (Lá no sítio! […] Você acha bom brincar aqui?)

Trecho 2.

Luísa: _Tem mais! Óie, éia uma vez um caçadô e têis Chapeuzin! Uma chapeuzin, uma Chapeuzin, assim Chapeuzin! (Tem mais! Olhe, era uma vez um caçador e três Chapeuzinhos! Uma Chapeuzinho, uma Chapeuzinho, assim Chapeuzinho!)

Mãe: _ Cinco?

Luísa: _ Cinco Chapeuzin! Cinco Chapeuzin coiajosa! (Cinco Chapeuzinhos! Cinco Chapeuzinhos corajosas!)

Mãe: _ Cinco corajosas?

Luísa: _Cum… pa… não… óie, têis caç… cinco caçadô! (Com… para… não… olhe, três caç… cinco caçadores!)

Mãe: _ Logo cinco?

Luísa: _Iogo cinco caçadô e têis Chapeuzin! Tudo combinado! (Logo cinco caçadores e três Chapeuzinhos! Tudo combinado!)

Trecho 3.

Luísa: _Mamãe, vovó Maiicô é sua mãe? (Mamãe, vovó Maricô é sua mãe?)

Mãe: _ É.

Luísa: _E mãe de vovê Raimundo também?

Mãe: _Não, é a mulher de vovô Raimundo.

Luísa: _É muié de vovô Raimundo e sua mãe. (É mulher de vovô Raimundo e sua mãe.)

Babá: _ E Luzinha, é o que de Lucimar?

Luísa: _ Amiga, num é? (Amiga, não é?)

Mãe: _É irmã.

Luísa: _ É imã! (É irmã!)

Babá: _ E tia Luciana?

Luísa: _ É o quê?

Mãe: _Irmã também.

Luísa: _ Também? Tudo é imã? (Também? Tudo é irmã?)

Babá: _ E Gabriela?

Luísa: _ Gabiéia é minha pima. (Gabriela é minha prima)

Babá: _ Filha de quem?

Luísa: _ De tia Iuzinha. E também éia também é minha pima! (De tia Luzinha. E também ela é minha prima!)

Babá: _ E prima de quem mais?

Luísa: _ Daquêi minino que é amigo de Iguin, é aquêie! (Daquele menino que é amigo de Iguinho, é aquele!)

As falas transcritas no trecho 1 (um), foram registradas enquanto brincávamos e Luísa desenhava a casa do avô e a nossa. Pode-se notar que a criança compreende o significado das localizações espaciais perto/longe: "E a casa de nós *aqui*! *Bem ionge* da casa de vovô" (É a casa de nós – nossa -, aqui! Bem longe da casa de vovô). A nossa casa é *aqui*, onde ela encontra-se no momento, enquanto a do avô é *lá no sítio*. O significado de tais localizações tem como base a realidade concreta – o avô mora mesmo distante, no sítio (fazenda) – onde Luísa vai poucas vezes. Essa noção de distância é repassada para o desenho, traçando uma casa bem distante da outra no papel.

No trecho 2 (dois), é evidente que o significado dos numerais três e cinco, tal qual utilizamos, ainda não foi adquirido: "Éia uma vez um caçadô e *têis* Chapeuzin!" (Era uma vez um caçador e três Chapeuzinhos!), pois, ao enumerar nos dedos, uma a uma as personagens: "*Uma* Chapeuzin, *uma* Chapeuzin", Luísa mostra-me a mão inteira: "assim Chapeuzin!". Tal evidência também se nota na última fala: "Iogo *cinco* caçadô e *têis* Chapeuzin! Tudo combinado!" (Logo cinco caçadores e três Chapeuzinhos! Tudo combinado!), ao afirmar que *cinco* caçadores e *três* Chapeuzinhos combinam, ou seja, que *três* e *cinco* são iguais.

No trecho 3 (três), pode-se notar a busca pelo significado, nas relações de parentesco: "Mamãe, vovó Maiicô é sua mãe?" (Mamãe, vovó Maricô é sua mãe?). Observe-se que há maior facilidade de compreender as relações dos familiares que lhe são mais próximos e sobre as quais Luísa ouve falar com frequência: Gabriela é prima, filha de tia Luzinha. No diálogo, observa-se pela primeira vez, nas falas registradas, a possibilidade de um sujeito comportar mais de uma função. Note-se que a criança pergunta-me se a avó dela é minha mãe: "Vovó Maicô é sua mãe?" e se, por ser minha mãe, também é mãe do meu pai: "E mãe de vovô Raimundo também?", sugerindo que quem é *mãe* pode ser apenas *mãe*. No entanto, logo a seguir, ela aceita que a mesma mulher seja ao mesmo tempo minha mãe e esposa do meu pai: "É muié de vovô Raimundo e sua mãe" (É mulher de vovô Raimundo e sua mãe), ou seja, demonstra compreender as diferentes ligações familiares existentes entre um membro em relação ao demais. Dessa forma, Gabriela é, ao mesmo tempo, filha "de tia Iuzinha" (de tia Luzinha), "…também é minha pima" (também é minha prima) e prima "daquêie menino que é amigo de Iguin" (daquele menino que é amigo de Iguinho), um primo de Gabriela por parte do pai.

Durante todo o período em análise, foram registradas pausas durante as falas, com finalidades diferentes, como exemplificam os trechos abaixo:

Trecho 1.

Babá: _ Luísa, Raimundo é o quê de Lucimar?

Luísa: _ Num digo não! (Não digo não!)

Babá: _ Ele mora onde?

Luísa: _ Em casa! Em casa!

Babá: _ Com quem? No sítio é que ele mora?

Luísa: _ Não! Em… mamãe, vovô, no sítio ou em casa?

Trecho 2.

"O bebê usso éia bem piquinin… bem pequeneninho!" (O bebê urso era bem pequenin…bem pequenininho)

Trecho 3.

"Fiinha! Vamo bincá… vamo bincá que eu…que éia… que éia… que eu coicava o chapeuzin na cabeça déia, quando éia, quando éia… vamo bincá que éia…[…] Onde éia o bêcin?" (Filhinha! Vamos brincar…vamos brincar que eu… que eu era… que eu colocava o chapeuzinho na cabeça dela, quando ela era… vamos brincar que era…[…] Onde era o bercinho?).

No trecho 1 (um), a pausa indica claramente dúvida sobre o local onde mora o avô, se no sítio (fazenda) ou numa casa, interrompendo assim a resposta iniciada para perguntar-me sobre a morada correta, como se se tratasse de dois lugares diferentes, não podendo a casa estar localizada na fazenda. No trecho 2 (dois), a pausa indica autocorreção na pronúncia do adjetivo: "piquinin…pequeneninho". Destaque-se que, na ocasião, Luísa brincava de ler estórias e talvez esse fato tenha gerado a necessidade de pronunciar corretamente o adjetivo *pequenininho*. No trecho 3 (três), a pausa parece sinalizar verbalização do pensamento: "vamo bincá que eu… que éia…" (vamos brincar que eu… que era…) e mudança deste: "vamo bincá que éia…Onde éia o bêcin?" (vamos brincar que era…Onde era o bercinho?).

Na análise pragmática, destacamos algumas finalidades no uso da linguagem em contexto, tais como:

1. nomear e caracterizar pessoas ou objetos:

1.1.

Mãe: _Como é seu nome?

Luísa: *_Home do nome que num é mau*. (Homem do nome que não é mau).

1.2. "É de pincesa! Eu vi uma pincesa iá no paiacio! Vistido *bem iindo, bem rós… bem (alto), assim atáis, bem assim embaixo, cum umas gande na fente, cabeio amarrado, de sapato de noiva*!". (É de princesa! Eu vi uma princesa lá no palácio! Vestido bem lindo, bem rós… bem

alto, assim atrás, bem assim embaixo, com umas grandes na frente, cabelo amarrado, de sapato de noiva!).

2. criar personagens e falas para as mesmas:

2.1. "Éia *o amigo da fiia*. Aí você dizia: *_Quem é que chegou*?" (Era o amigo da filha. Aí você dizia: _Quem é que chegou?);

2.2.

"_Você deixou a sua pima sozinha pu quê? (Você deixou a sua prima sozinha por quê?)

_ *Puquê éia me bateu*! A pima bateu nêie.[…] Aí iá vem a mãe: (Porque ela me bateu! A prima bateu nele.[…] Aí lá vem a mãe:)

_Pu quê você tá choiano? (Por que você está chorando?)

_ *Puquê éia me bateu*! (Porque ela me bateu!)

_Pu quê você bateu no meu fiio? (Por quê você bateu no meu filho?)

_ *Pu quê êie também me bateu*! (Porque ele também me bateu!)

_Todos dois tá batido? Todos dois tão batido. Iá vem a… a mãe! Iá vem a outa mãe: (Todos dois está batido? Todos dois estão batidos. Lá vem… a mãe! Lá vem a outra mãe:)

_Pu quê você tá choiano? (Por quê você está chorando?)

_Puquê meu pimo me bateu. (Porque meu primo me bateu.)

Óie, duas mãe! Uma aqui, outa aqui! Eu quem sou a mãe déia! Eu quem sou a mãe déia![…] Cadê aquêi binquedo? Mãe, me ajude a pocuiá!". (Olhe, duas mães! Uma aqui, outra aqui! Eu quem sou a mãe dela! Eu quem sou a mãe dela! […] Cadê aquele brinquedo? Mãe, me ajude a procurar!).

3. estabelecer relações de semelhança e comparação:

3.1. "Óie, a chupeta *da mema cor*" (Olhe, a chupeta da mesma cor),

3.2. "…mais agóia eu vou ficá *do tamanho de você*" (…mas agora eu vou ficar do seu tamanho);

4. pedir permissão:

4.1. "*Dá* pá iavá?" (Dá para lavar?),

4.2. "Mamãe, *você deixa* eu pintá dessa cor?";

5. fantasiar, criar estórias:

5.1. "*O píncipe tava caçano e o pai éia esse*. *O pai dumino e o píncipe caçano*.[…] *Aí a onça correu atáis do píncipe, num éia*?" (O príncipe estava caçando e o pai dele era esse. O pai dormindo e o príncipe caçando. […] Aí a onça correu atrás do príncipe, não era?).

5.2. "*Bincano que eu éia Cideiéia e você éia o píncipe, num éia*?" (Brincando que eu era Cinderela e você era o príncipe, não era?).

6. iniciar ou manter o diálogo:

6.1.

Luísa: _*O de vovô Joda é como*?

Mãe: _ O de vovô Joda é um montão! Noventa!

Luísa: _Noventa! *E de vovô Raimundo*?

Mãe: _Sabe quando é o aniversário de vovô Raimundo? Sexta-feira.

Luísa: _ *Eie vai competá quantos anos*? (Ele vai completar quantos anos?)

Mãe: _Sessenta.

Luísa: _*É assim*?

6.2.

Luísa: _ Eu não consigo! *Nessa ponta, é*? *Nessa*?

Mãe: _ É.

Luísa: _ *Acetei*? (Acertei?)

Mãe: _ Acertou!

Luísa: _ Bem arrochado, *num é*? (Bem arrochado, não é?)

Mãe: _ É.

Luísa: _ *Tá bem arrochado*?

Mãe: _ Deixe eu apertar mais um pouquinho!

Luísa: _ Apete. (Aperte)

7. argumentar

7.1.

Luísa: _ Gabiéia chegou? (Gabriela chegou?)

Mãe: _ Chegou não. Você gosta dela?

Luísa: _ Éia já chegou? (Ela já chegou?)

Mãe: _ Ainda não.

Luísa: _ Chegou! *Mais nós espéia éia na paça*![…] Vai, vamo iá pa nós encontá éia na paça! (Chegou! Mas nós esperamos ela na praça![…] Vai, vamos lá para nos encontrarmos ela na praça!)

Mãe: _ Deixe papai chegar na moto.

Luísa: _ *Não, mais êie*… êie já chegou? (Não, mas ele… ele já chegou?)

Mãe: _ Ainda não.

Luísa: _ *Mas eu quiia espeiá éia*! (Mas eu queria esperar ela!)

Mãe: _ Deixe seu pai chegar, se não não tem ninguém em casa quando ele chegar.

Luísa: _ Aí quando êie chegá: _Que supêsa! Aí diz… aí eu vou…vai… cadê minha fiia? Aí quando *eu chego cum pesente pa êie* aí êie diz: - Que suPÊsa! (Aí quando ele chegar: _Que surpresa! Aí diz… aí eu vou… vai… cadê minha filha? Aí quando eu chego com presente para ele, aí ele diz: _Que surpresa!)

Mãe: _ Você vai dar um presente a ele?

Luísa: _ Quando eu dá o pesente, sabe o que é? Nem um animal é! Um buneco gande! _ *Que supêsa*! *Que pesente Iuísa touxe pa mim*! (Quando eu der o presente, sabe o que é? Nem um animal é! Um boneco grande! Que surpresa! Que presente Luísa trouxe para mim!)

Mãe: _ Ele vai dizer, é?

Luísa: _ *Que supêsa*! […] Mãe, eu quéio ir iá pa tia Iuzinha que nós espéia Gabiéia! Nós espéia Gabiéia. (Que surpresa! […] Mãe, eu quero ir lá para tia Luzinha que nós esperamos Gabriela! Nós esperamos Gabriela.)

7.2.

Luísa: _ Eu quéio iavá essa bóia. (Eu quero lavar essa bola)

Mãe: _ Lavar pra quê?

Luísa: _ Pa mim butá na boca. Dá pa iavá? (Para mim botar na boca. Dá para lavar?)

Mãe: _ Tá muito suja ela!

Luísa: _ *Mais eu quéio que iave*! Muito suja? […] *A minha tá*? *Minha bóia*? *Tá não*! (Mas eu quero que lave! Muito suja? A minha tá? Minha bola? Tá não!)

Mãe: _ Tá sim!

Luísa: _ *Isso não... não é... não é binquedo! Não tá suja*! (Isso não… não é… não é binquedo! Não tá suja!)

Mãe: _ Tá sim.

Luísa: _ *Não tá*! Tá?

Mãe: _ Não pode colocar na boca! Nada aí pode colocar na boca!

Luísa:_ *Mais isso não dá pa butá, também*. (Mas isso não dá para botar, também)

8. contar estórias:

8.1. "Éia uma vez uns Têis Poquinhos. O outo constuiu a sua casa com paus. Aí apaieceu o iôbo, aí o iôbo disse: _Aba essa pota, poquim que eu assopo assopo (imita o sopro)! Mais o poquinho não abiu. Mais o iôbo assopou e derrubou a casa. O outo poquinho também constuiu a sua casa com madêia. Mais o iôbo der…rub… não (sopra) até cansá… cansou."

(Era uma vez uns Três Porquinhos. O outro construiu a sua casa com paus. Aí apareceu o lobo, aí o lobo disse: _Abra essa porta, porquinho que eu assopro! Mas o porquinho não abriu. Mas o lobo assoprou e derrubou a casa. O outro porquinho também contruiu a sua casa com madeira. Mas o lobo der…rub…não, até cansar…cansou).

8.2. "Éia uma vez uma minina chamada Chapeuzinho Vemêio! Éia conhecida do capuzu! E numa noite, éia viu um (pinçado). Um dia, sua mãe pidiu pa éia ievá uma cesta paia vó. Aí éia…aí a mãe disse assim: _ Chapeuzinho, eu peciso que vá ievá a cesta na casa de sua vó; éia está duente! Essa cesta tem um neg… tem de você ievá. Aí a mãe disse: _ Não vá pêio caminho da foiésta que é muito peigoso! Vá peio caminho da cidade. Aí Chapeuzinho foi peio caminho da cidade.[…] Teminou!"

(Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho! Era conhecida do capuz! E numa noite, ela viu um pinçado. Um dia, sua mãe pediu para ela levar uma cesta para a avó. Aí ela… aí a mãe disse assim: _ Chapeuzinho, eu preciso que vá levar a cesta na casa de sua avó; ela está doente! Essa cesta tem um neg… tem de você levar. Aí a mãe disse: _ Não vá pelo caminho da floresta que é muito perigoso! Vá pelo caminho da cidade. Aí Chapeuzinho foi pelo caminho da cidade. […] Terminou!)

9. cantar músicas infantis:

9.1. "E bate o pé, bate o pé, bate o pé/ E bate a mão, bate a mão, bate a mão/ A dança da iaianja/ (Igue) pode paiá não!" (E bate o pé, bate o pé, bate o pé/ E bate a mão, bate a mão, bate a mão/ Na dança da laranja/ Ninguém pode parar não!)

9.2. "Peda, papel e tisôia/ quem fô o mais fote/ e tivé muita sote/ é que vai ganhá!/… Joga joga joga/ um dois têis mais uma vez/ Quem tivé mais sote/ vai ganhá, vai se dá bem!/ … Tisôia do papel/ que pode até cotá/ A peda com tisôia/ é duia e queba quase tudo/ Pu isso atenção!/ Fique jogando…/ peda, papel e tisôia/ quem fô o mais fote/ e tivé muita sote/ é que vai ganhá! Joga joga joga! Um dois têis mais uma vez/ Quem tivé mais sote/ vai ganhá, vai se dá bem!"

(Pedra, papel e tesoura/ quem for o mais forte/ e tiver muita sorte/ é que vai ganhar!/… Joga, joga, joga/ um dois três mais uma vez/ Quem tiver mais sorte/ vai ganhar, vai se dar bem! …Tesoura do papel/ que pode até cortar/ A pedra com tesoura/ é dura é quebra quase tudo/ Por isso atenção!/ Fique jogando…/ pedra, papel e tesoura/ quem for o mais forte/ e tiver muita sorte/ é que vai ganhar!/ Joga, joga, joga!/ Um, dois, três mais uma vez/ quem tiver mais sorte/ vai ganhar, vai se dar bem!).

Apresentamos, no quadro a seguir, um resumo das principais marcas linguísticas adquiridas no período dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses, nas respectivas áreas da linguagem.

Quadro 7. Marcas de aquisição da linguagem dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses

Área da Linguagem	Marcas de Aquisição
Fonologia	- substituição do fonema /l/ inicial ou intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do fonema /r/ intervocálico pelo fonema /i/; - omissão do fonema /r/ posconsonântico; - omissão do fonema /d/ na flexão verbal do gerúndio; - omissão das sílabas iniciais na flexão do verbo ser.
Morfologia	- uso de todas as classes gramaticais; - flexão de gênero e grau regular; - flexão assistemática de número; - criação de palavras; - uso de tempos simples e compostos dos verbos; - flexão no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro; - formas verbais no infinitivo e gerúndio; - flexão verbal de pessoa correta;

	- aumento da flexão correta de número; - aumento da flexão correta dos verbos irregulares; - uso sistemático do eu; - verbo ser flexionado no presente e pretérito; - uso dos verbos resolver, devolver, lançar, lembrar e comprar.
Sintaxe	- oração com estrutura complexa; - período simples e composto; - sujeito simples e oculto; - predicado verbal e nominal; - objeto direto e objeto indireto; - adjunto adnominal; - adjunto adverbial; - complemento nominal; - vocativo; - período composto por coordenação; - oração coordenada aditiva, adversativa, explicativa; - período composto por subordinação; - oração subordinada substantiva objetiva direta; - oração subordinada adjetiva restritiva; - oração subordinada adverbial final, temporal, condicional.
Semântica	- perguntas diretas sobre significado das palavras; - compreensão das dimensões espaciais perto/longe; - uso de numerais sem aquisição do significado das quantidades; - compreensão das relações de parentesco; - aceitação de múltiplas funções para o mesmo sujeito; - pausas na falas, indicativas de dúvida, autocorreção, expressão do pensamento, mudança de pensamento.
Pragmática	Uso da linguagem para: - nomear e caracterizar pessoas e objetos; - criar personagens e falas para as mesmas; - estabeler relações de semelhança e comparação; - pedir permissão; - fantasiar, criar estórias; - iniciar e manter o diálogo; - argumentar; - contar estórias; - cantar músicas infantis.

4.6. 6º período – dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses

O quadro teórico que nos serve de apoio neste estudo apresenta as marcas de aquisição dos 30 8trinta) aos 36 (trinta e seis) meses; logo, não o repetimos aqui por já estar anteriormente exposto.

Na análise fonológica, permanece o uso de estratégias para aproximação à pronúncia correta das palavras. Estas estratégias, como nos períodos anteriores, compreendem a substituição de fonemas por outros mais facilmente pronunciados e a omissão de fonemas de difícil articulação.

A substituição de fonemas por outros mais facilmente pronunciados comporta:

1. substituição do fonema /l/, inicial ou intervocálico, pelo fonema /i/: "Você que *iemba*" (Você que lembra), "Mamãe, como éia o nome *daquéia* minininha?" (Mamãe, como era o nome daquela menininha?);

2. substituição do fonema /r/ intervocálico, pelo fonema /i/: "*Agóia* vamo de outa *bincadêia*" (Agora vamos de outra brincadeira), "Deixe eu pegá o iápis, *pofessôia*" (Deixe eu pegar o lápis, professora);

3. substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/: "A mãe mais a *fiia* e o pai, o píncipe" (A mãe mais a filha e o pai, o príncipe), "Iave o pato que você comeu, minha *fiia*" (Lave o prato que você comeu, minha filha).

A estratégia de omissão de fonemas engloba:

1. omissão do fonema /r/, posconsonântico: "É *pa* quê, mãe?" (É pra quê, mãe?), "E eu com meu *micofone*" (E eu com meu microfone);

2. omissão do fonema /d/ na flexão verbal de gerúndio: "Éia viu, éia viu êie *puiano*!" (Ela viu, ela viu ele pulando), "O gigante chegou, *fazeno* muito baiuio" (O gigante chegou, fazendo muito barulho).

A omissão do fonema /r/, posconsonântico, possivelmente se dá por dificuldade de articulação, em todos os períodos analisados, visto que em nenhuma palavra foi observada sua pronúncia. A omissão do fonema /d/, nas formas do gerúndio, no entanto, parece não se justificar pela mesma causa, pois encontramos tal fonema corretamente pronunciado, tanto em outras palavras: "É o pai *d*a Béia" (É o pai da Bela), "O nome *d*êie é Igo" (O nome dele é Igor) como na própria flexão do gerúndio: "Então estou *fazendo* um avião", sugerindo-nos que tal omissão é apenas uma forma de simplificar a palavra, na linguagem falada, tal qual a criança costuma ouvir no seu meio.

Na análise morfológica, além de substantivos e verbos, encontramos:

1. adjetivos: "E a cadeia da outa, como é *gande*!" (E a cadeira da outra, como é grande!), "Eu sou a *gande*. Você é a *piquinininha*?" (Eu sou a grande. Você é a pequenininha?);

2. artigos definidos: "Agóia, *a* Béia e *a* Féia" (Agora, a Bela e a Fera), "Nem sei *o* nome" e **indefinidos**: "Deixe eu vê *um* negoço" (Deixe eu ver um negócio), "Deixe eu pegá *uma* coié pa Maiana" (Deixe eu pegar uma colher para Mariana);

3. pronomes pessoais retos: "*Eies* vão passiá" (Eles vão passear) "*Eu* éia a iinda rosa juvenil" (Eu era a linda rosa juvenil), **oblíquos**: "Pa eu vê se esses ocu pesta pa *mim*" (Para eu ver se esses óculos prestam para mim), "*Se* ievante, mamãe" (Se levante, mamãe), **demonstrativos**: "*Aquêie* peixe gande" (Aquele peixe grande), "Mamãe, então conte *esse*" (Mãmãe, então conte esse), **possessivos**: "Cadê *minha* buneca?" (Cadê minha boneca?), "A *sua* fiia ta pedino pa almoçá" (A sua filha está pedindo para almoçar) **indefinidos**: "A *outa* é da piquinininha" (A outra é da pequenininha), "Óie, *outo* amigo" (Olhe, outro amigo) e **relativos**: "Você *que* iemba" (Você que lembra), "É você *quem* sabe contá a estóia" (É você quem sabe contar a estória);

4. numerais: "Deixe eu fazê *sete*" (Deixe eu fazer sete), "*Pimêio* o suco" (Primeiro o suco);

5. preposições: "Eu gosto *de* estóia *de* iivo" (eu gosto de estória de livro), "O suco *pa* bebê, éia assim?" (O suco para beber, era assim?);

6. conjunções: "Mamãe, *então* conte", "Vou ficá espeiano aqui, *enquanto* você temina a música" (Vou ficar esperando aqui, enquanto você termina a música);

7. interjeições: "*Hum*... banco; e essa cor?" (Hum... branco; e essa cor?), "*Ei*! Foi você o sonho bonito que eu sonhei!";

8. advérbios de tempo: "*Agóia* vamo de outa bincadêia" (Agora vamos de outra brincadeira), "*Quando* a pincesa chegou na escóia, éia fez o quê?" (Quando a princesa chegou na escola, ela fez o quê?), de **intensidade**: "Deixe eu pegá *mais* ianche, pofessôia" (Deixe eu pegar mais lanche, professora), "Éia tá *bem* gande" (Ela está bem grande), de **modo**: "Eu vou dançá *assim*, com a minha" (Eu vou dançar assim, com a minha), "Papai Noel... é *assim*, cota?" (Papai Noel... é assim, corta?) e de **negação**: "É *não*! *Num* é assim *não*" (É não! Não é assim não), "Mais essa minina *num* éia eu" (Mas essa menina não era eu).

Nos dados observados, a flexão de gênero parece já ter sido adquirida, visto que seu uso correto é regular: "*Essa página* é qual?", "Mamãe, eu quiia que Nana contasse *um sonho* a eu" (Mamãe, eu queria que Nana contasse um sonho a eu). Não foi observado, no período em análise, nenhum erro de flexão de gênero; mesmo ao se tratar de palavras inventadas, tal

flexão é feita corretamente: "Ficou muito disjeitada essa cata! [...] muito buiosa*!*" (Ficou muito disjeitada essa carta! [...] muito buiosa).

A flexão de grau ocorreu tanto nos substantivos: "Mamãe, como eia o nome daquéia *minininha*?" (Mamãe, como era o nome daquela menininha?), "Ah! A teievisão éia essa *cestinha*" (Ah! A televisão era essa cestinha), quanto nos adjetivos. Nestes, observamos o uso, mesmo ainda não de acordo com as normas da linguagem culta, do grau comparativo de superioridade: "A pincesa Oióia tá *mais gande do que* eu" (A princesa Aurora está mais grande do que eu), "Éia tá bem gande! Tá *maió do que eu*" (Ela está bem grande! Está maior do que eu), de igualdade: "Óie, éia é *do memo tamanho* daqui; óie, daqui paqui" (Olhe, ela é do mesmo tamanho daqui; olhe, daqui para aqui), "Óie, mamãe, eu sou *do tamanho da* gande" (Olhe, mamãe, eu sou do tamanho da grande), do superlativo absoluto: "A de Maiana é *a mais iinda*" (A de Mariana é a mais linda) e superlativo relativo de superioridade: "É assim o avião *mais bonito* do mundo".

Quanto à flexão de número, encontramos casos de uso correto: "Cuidado pá num sujá *seus iápis*" (Cuidado para não sujar seus lápis), "*Os iápis* já tão *pontos* pa desenhá" (Os lápis já estão prontos para desenhar) e outros onde a flexão não é feita adequadamente: "Peixin sobe *pás gande*" (Peixinho sobe para as grande), "Aí eu tinha que apendê *os nome* pa ganhá *as iuva*" (Aí eu tinha que aprender os nome para ganhar as luva), indicando que tal marca, por não ser regularmente usada, ainda não está completamente adquirida.

A invenção de palavras foi registrada em algumas ocasiões, como exemplificam os trechos abaixo:

Trecho 1.

Luísa: _ Pa-pai Noel, eu quéio re-ce-bê uma bu-neca que faia! Ói, eu quéio recebê uma buneca que faia! Viu, mãe? Agóia deixe eu fazê da cata. Cata é assim, mãe? Ói, é assim, é? Aí coioca um negocin aqui, *tanta* aqui, aí pega aqui, essa dá mais aqui, num é? Amarra, aí sopa aqui, depois tapa, vai paqui, aí desamassa aqui, aí amassa aqui. Tome sua cata!

(Pa-pai Noel, eu quero re-ce-ber uma bo-neca que fala! Olhe, eu quero receber uma boneca que fala! Viu, mãe? Agora deixe eu fazer da carta. Carta é assim, mãe? Olhe, é assim, é? Aí coloca um negocinho aqui, tanta aqui, aí pega aqui, essa dá mais aqui, não é? Amarra, aí sopra aqui, depois tapa, vai para aqui, aí desamassa aqui, aí amassa aqui. Tome sua carta!)

Mãe: _ Essa carta é pra botar onde?

Luísa: _ Paia…deixe eu fazê a cata! E tem um pedacinho aí! *Impaiente*! Tem que coocá *tispaiente*! Siguie aí a cata! (Para… deixe eu fazer a carta! E tem um pedacinho aí! Impaiente! Tem que colocar tispaiente! Segure aí a carta!)

Mãe: _ Obrigada.

Luísa: _ *Tanspaiente*! E *pato*, Igo quer ga-nhá um hei-cópeio de contoio remoto! Vamo mandá a cata pa Igo! (Transparente! E pato, Igor quer ga-nhar um heli-cóptero de controle remoto! Vamos mandar a carta para Igor!)

Trecho 2.

Luísa: _ Não, deixe eu fazê! É *C, I, C, I*. Tome. Acabei de todo mundo! Siguie o iápis.[…] Assim é como? Óiei! Uma cata, pa Papai Noel. (Não, deixe eu fazer! É C, I, C, I.Tome. Acabei de todo mundo! Segure o lápis.[…] Assim é como? Olhe! Uma carta para Papai Noel.)

Mãe: _ Quem vai mandar essa carta?

Luísa: _ Eu!

Mãe: _ O que você escreveu?

Luísa: _ Papai Noel,… é assim, cota? (Papai Noel,… é assim, corta?)

Mãe: _ É assim.

Luísa: _ Ficou muito *disjeitada* essa cata! (Ficou muito disjeitada essa carta!)

Mãe: _ Gostou não?

Luísa: _ Não! Ficou muito *disjeitada*! Muito *buiosa*!

No trecho 1 (um), as palavras inventadas aparecem como possíveis passos a serem seguidos no processo de escrita: "E tem um pedacinho aí! *Impaiente*! Tem que coiocá *tispaiente*!" (E tem um pedacinho aí! Impaiente! Tem que colocar tispaiente!) e envio da carta: "Aí coioca um negocin aqui, *tanta* aqui, aí pega aqui, essa dá mais aqui, num é?" (Aí coloca um negocinho aqui, tanta aqui, aí pega aqui, essa dá mais aqui, não é?), sugerindo uma sequência de ações a serem necessariamente realizadas para o cumprimento da tarefa de escrever, dobrar, colocar no envelope e enviar a carta.

No trecho 2 (dois), as palavras inventadas caracterizam a carta, denotando descontentamento: "Ficou muito *disjeitada* essa cata!", "Muito buiosa". Possivelmente

disjeitada seja equivalente à *desajeitada*, palavra comumente ouvida no meio familiar e social de Luísa, ao passo que, à *buiosa*, podemos apenas associar, pelo contexto, alguma característica negativa da carta, não sabendo ao certo que tipo de característica: mal escrita, amassada, feia, mal dobrada.

No uso dos verbos, encontramos formas do modo indicativo, subjuntivo e imperativo. No modo indicativo, registramos flexões nos seguintes tempos:

1. presente: "*Vou* iá peguntá se éia teve um sonho" (Vou lá perguntar se ela teve um sonho), "O nome dêie *é* Igo" (O nome dele é Igor);

2. pretérito perfeito: "*Pensei*!", "É não, que num *teminou* a hoia do ianche!" (É não, que não terminou a hora do lanche!);

3. pretérito imperfeito: "*Éia* esse daqui o iivo dos cinco passainho" (Era esse daqui o livro dos cinco passarinhos), "Quando éia *tava* na escóia…aí *tinha* um baque na minha escóia" (Quando ela estava na escola… aí tinha um parque na minha escola);

4. uma indicação do futuro, formada por uma locução verbal com verbo principal no presente e verbo auxiliar no infinitivo: "*Vou ficá* espeiano aqui, enquanto você temina a música" (Vou ficar esperando aqui, enquanto você termina a música), "*Vou pensá*. É… dos Sete Anões e a Banca de Neve" (Vou pensar. É… dos Sete Anões e a Branca de Neve).

No que se refere aos verbos irregulares, predominam as flexões corretas: "*Achei*!", "Eu *sei* contá essa estóia" (Eu sei contar essa estória), tendo sido registrada, no período em análise, apenas uma flexão incorreta: "Eu *pegui* pimeio" (Eu peguei primeiro).

No modo subjuntivo, encontramos flexão no futuro: "Óie, pa quando éias *quisé* pintá" (Olhe, para quando elas quiserem pintar), bem como formas do imperativo afirmativo: "*Diga*! *Vai*, mamãe!", "Mamãe, então *conte* esse!" e negativo: "Fique sentada e *não* caia!", "*Não*! Fique assim!".

Observamos também formas do infinitivo: "Então, pode *pocuiá*" (Então, pode procurar), "Deixe eu *pegá* o iápis, pofessôia" (Deixe eu pagar o lápis, professora), gerúndio: "Môto vivo! Não! É… é… tô *pensano*" (Morto vivo! Não! É… é… estou pensando), "Cê fica *oiano* a pincesa Oioia estudá" (Você fica olhando a princesa Aurora estudar) e particípio: "…aí é que tá…aí é que tá *enxuto*", "Então iave aqui! Já tá iavado?" (Então lave aqui! Já está lavado?).

A flexão de pessoa foi feita adequadamente em todo o período observado, parecendo haver para tal grande sensibilidade: "*Êies vão* passiá" (Eles vão passear), "*Éia* também *sabe* contá as estóia!" (Ela também sabe contar as estórias).

A flexão de número é feita adequadamente em algumas frases: "*Êies sabem* vuá bem" (Eles sabem voar bem) e em outras não: "Óie, mamãe, *éias consegue* iavá" (Olhe, mamãe, elas conseguem lavar).

Destamos o uso de alguns verbos indicadores de ações abstratas, tais como *pensar*: "Vou pensá! É…dos Sete Anões e a Banca de Neve!" (Vou pensar! É… dos Sete Anões e a Branca de Neve!), "Môto-vivo! Não! É…tô pensano" (Morto-vivo! Não! É…estou pensando), *sonhar*: "Cê sonhou?" (Você sonhou?), "Não, eu só sonho com Iucimá" (Não, eu só sonho com Lucimar), *lembrar*: "Você que iemba" (Você que lembra), *saber*: "Eu num sei o nome da minhas tia" (Eu não sei o nome das minhas tias), "Eu sei contá essa estóia" (Eu sei contar essa estória) e *parecer*: "…isso paece sê um naviozin" (…isso parece ser um naviozinho), "Paiece que cabe uma pincesa aqui dento" (Parece que cabe uma princesa aqui dentro).

Na análise sintática, encontramos construções complexas, em períodos simples: "Mamãe, como éia o nome daquéia minininha?" (Mamãe, como era o nome daquela menininha?) e compostos: "Papai disse que João Pauio é mais bunito, mãe" (Papai disse que João Paulo é mais bonito, mãe) com quase todos os elementos constitutivos da oração.

Nas construções sintáticas, encontramos os seguintes termos da oração:

1. sujeito simples: "Mais *eu* num tô cum sono de vedade!" (Mas eu não estou com sono de vardade), "*A muié* fica viúva?" (A mulher fica viúva?) e **oculto**: "Então vou contá" (Então vou contar), "Abiu a mão… fechou a mão, aí abiu a mão e jogou?" (Abriu a mão… fechou a mão, aí abriu a mão e jogou?);

2. predicado verbal: "Agóia *vamo qual bincadêia*?" (Agora vamos qual brincadeira?), "Igo *empesta*?" (Igor empresta?) e **nominal**: "A pincesa Oioia *tá mais gande do que eu*" (A princesa Aurora está mais grande do que eu), "Aí éia *tava bem encostadinha na paiede*" (Aí ela estava bem encostadinha na parede);

3. objeto direto: "Mais eu tenho *uma amiga* rainha" (Mas eu tenho uma amiga rainha), "Então cante *a música de Chapeuzinho*";

4. objeto indireto: "Eu gosto *de estóia* de iivo" (Eu gosto de estória de livro), "…esses ocu pesta *pá mim*?" (…esses óculos prestam para mim?);

5. complemento nominal: "Peixão é pai *de peixin*" (Peixão é pai de peixinho), "Peixe é fiio *de tubaião*, num é, mãe?" (Peixe é filho de tubarão, não é, mãe?);

6. adjuntos adnominais: "Eu vou pegá *a* tampa da garrafa mais *a* pincesa Oioia" (Eu vou pegar a tampa da garrafa mais a princesa Aaurora), "…tinha *um* baque na *minha* escóia" (…tinha um parque na minha escola);

7. adjuntos adverbiais de lugar: "Óie, mamãe, éia sentada *na piquinininha*" (Olhe, mamãe, ela sentada na pequenininha), "Caiiam *dento do rio* e nadaiam" (Caíram dentro do rio e nadaram), de **modo** e **companhia**: "Eu vou dançá *assim, com a minha*" (Eu vou dançar assim, com a minha) e de **tempo**: "A sua teminou *segundo* ou teminou *pimêio*?" (A sua terminou segundo ou terminou primeiro?), "*Agóia* siguie aí e eu aqui e você aqui" (Agora segure aí e eu aqui e você aqui).

8. vocativo: "*Mamãe*, éias queiiam desenhá?" (Mamãe, elas queriam desenhar?), "É pa quê, mãe?" (É para quê, mãe?);

9. predicativo do sujeito: "O nome déia é *Moianguinho*" (O nome dela é Moranguinho), "Sua mão éia *o tubaião*" (Sua mão era o tubarão);

10. predicativo do objeto: "Vamos vê qual é a coié mais *bonita*?" (Vamos ver qual é a colher mais bonita?).

11. aposto: "A mãe mais a fiia e o pai, *o píncipe*" (A mãe mais a filha e o pai, o príncipe).

Quanto à estrutura dos períodos, há composição por coordenação: "Eu vou fazê a pimêia bincadêia *e você fazê a segunda bincadêia*" (Eu vou fazer a primeira e você fazer a segunda brincadeira), "E os peixin nadaiam, nadaiam, nadaiam *e caiiam dento d'água*" (E os peixinhos nadaram, nadaram, nadaram e caíram dentro d'água) e por subordinação: "Aí, *quando êies tavam passano*, aconteceu uma tempestade" (Aí, quando eles estavam passando, aconteceu uma tempestade), "Deixe eu vê *se eu consigo*" (Deixe eu ver se eu consigo), prevalecendo esta sobre aquela.

Entre as orações coordenadas, encontramos:

1. aditivas: "A outa fica na gande *e a outa fica na piquinininha*" (A outra fica na grande e a outra fica na pequenininha), "Pofessôia binca *e conta estóia*" (Professora brinca e conta estória);

2. adversativas: "A piquinininha na cadeia gande nem cai, *mais nessa daqui cai*" (A pequenininha na cadeira grande nem cai, mas nessa daqui cai), "…mais eu num tô com sono de vedade!" (…mas eu não estou com sono de verdade!);

3. explicativas: "Eu não sento não *puquê é só da minha amiga piquinininha*" (Eu não sento não porque é só da minha amiga pequenininha), "… os fiio não tava se temeno *puquê os fiio éia coiajósos*" (…os filhos não estavam se tremendo porque os filhos eram corajosos).

Nos períodos compostos por subordinação, foram produzidas orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. Entre as subordinadas substantivas, encontramos:

1. objetivas diretas: "Mamãe, mas eu quiia *que Nana contasse um sonho a eu*" (Mamãe, mas eu queria que Nana contasse um sonho a eu), "Vou iá, peguntá *se éia teve sonho*" (Vou lá, perguntar se ela teve sonho);

2. completivas nominais: "Mais eu num tô com vontade *de sonhá*" (Mas eu não estou com vontade de sonhar);

Registramos o uso de orações subordinadas adjetivas restritivas: "É você quem sabe contá a estóia *que eu vi uma vez*" (É você quem sabe contar a estória que eu vi uma vez), "Aí nós chamava a amiga déia *que éia gande*" (Aí nós chamávamos a amiga dela que era grande) e das seguintes subordinadas adverbiais:

1. condicionais: "Fique sentada, bem quetinha, *se não cai*!2 (Fique bem quietinha, se não cai), "*Se éia quisé assisti*, eu coioco" (Se ela quiser assistir, eu coloco);

2. temporais: "*Quando a pincesa chegou na escóia*, éia fez o quê?" (Quando a princesa chegou na escola, ela fez o quê?), "Aí, *quando chegou no açude*, o cavaio se deitou" (Aí, quando chegou no açude, o cavalo se deitou);

3. finais: "Deixe eu pegá a piquinininha, *pá éia escurregá no escurregadô*" (Deixe eu pegar a pequenininha para ela escorregar no escorregador), "Óie, você fica siguiano éia, *pá éia num caî*" (Olhe, você fica segurando ela, para ela não cair).

No que se refere à semântica, observamos mais uma vez a busca pelo significado das palavras, só que, diferentemente dos períodos anteriores, as falas apontam mais para a compreensão de significados abstratos, como podemos deduzir de perguntas diretas: "O que é fuiosa?" (O que é furiosa?), "Assim é quantos, mamãe?", "É de qual cor?" e em outras situações comunicativas, de que são exemplos os trechos a seguir:

Trecho 1.

Mãe: _ Vai dormir e sonhar?

Luísa _ (Risos) Mais eu num tô com sono de vedade! (Mas eu não estou com sono de verdade!)

Mãe: _ Você não tá com vontade de dormir de verdade não?

Luísa: _ Não. Tô só de bincadêia. (Não. Estou só de brincadeira)

Trecho 2.

Mãe: _ Conte essa de João e o feijão!

Luísa: _ Então vou contá!... O que é viúva, mamãe? (Então vou contar!... O que é viúva, mamãe?)

Mãe: _ Viúva é quando o marido morre. Aí a mulher fica viúva.

Luísa: _ É? A muié fica viúva? (É? A mulher fica viúva?)

Mãe: _ É. Se o marido morrer, ela fica viúva.

Luísa: _ Se o maído nascer, aí éia num fica viúva. (Se o marido nascer, aí ela não fica viúva).

Trecho 3.

Mãe: _ Achei! Vou contar a estória de João e o pé de feijão! Era uma vez um menino chamado João, que morava com sua mãe, numa casa, na cidade.

Luísa: _ Uma pobe viúva!

Mãe: _ Quem era a pobre viúva?

Luísa: _ Muié! (Mulher!)

Mãe: _ E o que é uma viúva?

Luísa: _ É… uma muié que o maído morreu. (É… uma mulher que o marido morreu)

No trecho 1 (um), observe-se que a criança demonstra compreender o significado do verbo *sonhar*, ou pelo menos relaciona esta ação à de dormir, ao afirmar que *não está com sono*. Como pode sonhar se não está com sono e não vai dormir? Observe-se também a distinção entre os significados do real e do imaginário, ao dizer que não está com sono *de verdade, só de brincadeira.*

No trecho 2 (dois), a busca pelo significado se dá através da pergunta: "O que é viúva?". Destaque-se que tal palavra provém da estória que Luísa começaria a contar-me, João e o pé de feijão, cujos protagonistas são *uma pobre viúva* e seu filho João. Observe-se que o significado de *viúva*, assim como os significados de *morrer* e *nascer*, mesmo sendo abstratos, parecem ser compreendidos pela criança, ao seu modo: "É. Se o maído morrer, éia fica viúva" (É. Se o marido morrer, ela fica viúva).

Também no trecho 3 (três) temos temos esta indicação, quando, ao perguntar-lhe o que é uma viúva, Luísa explica-me com palavras semelhantes às que eu usara dias antes: "É… uma muié que o maído morreu" (É… uma mulher que o marido morreu). Outra evidência de compreensão abstrata é a que se depreende da relação de dependência e condição entre as ações opostas *morrer – nascer* e suas consequências: *ficar viúva – deixar de ser viúva*: Se, quando o marido *morre*, a mulher *fica viúva*, logo, se o marido *nascer*, ela deixará de ter tal característica.

Registramos mais uma vez a presença de pausas durante as falas, como se pode observar nos trechos que se seguem:

Trecho 1.

Luísa: _ Môto-vivo! Não! É…é…tô pensano! (Morto-vivo! Não! É… é… estou pensando!)
Mãe: _ Pense!
Luísa: _ Vou pensá!... É… dos Sete Anões e Banca de Neve! Tem Banca de Neve! (Vou pensar!... É… dos Sete Anões e a Branca de Neve! Tem Branca de Neve!).

Trecho 2.

Luísa: _ Sim. Mais eu nado muito, se êie quisé vim pegá eu! Sua mão éia o tubaião, aí os pexinho subiam! _ Nem consegue me pegá! Aí os pexinho entaiam dento do rio, num foi? E entaiam dento… aqui… e entaiam numa cavena. Aí quando o tubaião ia pocuiá, iá vinha o pai! (_ Sim. Mas eu nado muito, se ele quiser vir pegar eu! Sua mão era o tubarão, aí os peixinhos subiam! _ Nem conseguem me pegar! Aí os peixinhos entraram dentro do rio, não foi? E entraram dentro… aqui… e entraram numa caverna. Aí quando o tubarão ia procurar, lá vinha o pai!)
Mãe: _Você está mexendo com meus filhos? _ Não, não estou, não estou!

No trecho 1 (um), as pausas parecem confirmar, como sugerimos em análises anteriores, que indicam mudança de pensamento. Na ocasião em que foram registradas tais falas, Luísa convidava-me a brincar, listando as possíveis brincadeiras: "Morto-vivo" e eliminando as que não lhe agradavam: "Não! É…é…tô pensano!" (Não! É… é… estou pensando!). Embora não possamos ter certeza do que significa, para a criança, *pensar*, o contexto nos indica que é algo muito semelhante ao significado aceite na linguagem adulta, pois depois de rejeitar uma determinada brincadeira: "Moto-vivo! Não!" (Morto-vivo!) e de parar por alguns instantes: "É… é…tô pensano!" (É… é… estou pensando!), surge uma outra, que lhe agrada: "É…dos Sete Anões e a Banca de Neve" (É…dos Sete Anões e a Branca de Neve).

No trecho 2 (dois), as pausas sugerem exitação rápida, falta de uma palavra indicativa do lugar exato, na sequência da oração: "E entaiam dento…" (E entraram dentro…). Como essa palavra parece não vir à mente, no momento exato, é apontado o local concreto da ação: "aqui", mas, talvez por se tratar de uma ação fictícia, logo em seguida, a narrativa é completada com a descrição adequada: "e entaiam numa cavena" (e entraram numa caverna).

Quanto ao uso da linguagem em contexto, destacamos as seguintes finalidades:

1. Iniciar o diálogo e manter a comunicação:

1.1.

Luísa: _ Esse nome é qual?

Mãe: _ Esse nome? É… Branca de Neve.

Luísa: _ Banca de Neve. E esse?

Mãe: _ Chapeuzinho Vermelho.

Luísa: _ Chapeuzinho Vemeio! E esse?

Mãe: _ Não sei, qual é?

Luísa: _ Diga! Vai, mamãe!

Mãe: _ Esse aí é…é… Os Três Porquinhos.

Luísa: _ Os Têis Poquinhos. Não Igo! Esse é qual?

Mãe: _ Esse aí… Cinderela.

Luísa: _ Cindeiéia. E outo?

1.2. "Agóia deixe eu passá essa página! Essa é qual? Essa página é qual?" (Agora deixe passar essa página! Essa é qual? Essa página é qual?);

2. Pedir permissão:

2.1.

Luísa: _ Não. […] Vai! […] Mamãe, deixe eu coocá… deixe eu vê esses ocu! (Não. Vai! Mamãe, deixe eu colocar… deixe eu ver esses óculos!)

Mãe: _ Pra quê?

Luísa: _ Pa eu vê se esses ocu pesta pa mim. Pesta! (Para eu ver se esses óculos prestam para mim. Prestam!)

Mãe: _ Deixe eu olhar você! Ficou parecida com Lucimar.

Luísa: _ Fiquei! Fiquei. […] Não, mãe. Deixe eu vê um negóço?! (Fiquei! Fiquei. Não, mãe. Deixe eu ver um negócio?)

2.2. "Deixe eu vê! É pa quê, mãe?" (Deixe eu ver! É para quê, mãe?)

3. Argumentar:

3.1.

Mãe: _ Vamos colocar nessa cestinha e dizer que tem água, de brincadeira.

Luísa: _ Não.

Mãe: _ Porque se colocar o papel na água, ele vai se desmanchar!

Luísa: _ Pu quê? (Por quê?)

Mãe: _ Porque papel, quando coloca água, se desmancha.

Luísa: _ É?

Mãe: _ É

Luísa: _ Pu quê? (Por quê?)

Mãe: _ Porque é bem fininho e a água desmancha ele.

Luísa: _ É, mais…num tem aquêies baquinho que faz de papel? Aí num demancha não! (É, mas… não tem aqueles barquinhos que faz de papel? Aí não desmancha não!)

Mãe: _ Desmancha. É só pra brincar.

Luísa: _ Pu quê? (Por quê?)

Mãe: _ Porque papel não pode ficar na água que desmancha.

Luísa: _ Mais coioca só um pouquin! (Mas coloca só um pouquinho!)

3.2.

Luísa: _ Mas essa minina num éia eu! (Mas essa menina não era eu!)

Babá: _ E era Quem?

Luísa: _ Uma minininha! Que eu tinh…tem uma buneca e éia num tem buneca! Então? É outa minininha! (Uma menininha! Que eu tinh… tenho uma boneca e ela não tem boneca! Então? É outra menininha!)

4. contar estórias:

4.1. "Um dia a mãe de Jão disse: _ Jãozinho, acabou a comida e o dinheio. Vá até a cidade e venda nossa vaquinha, o último bem que nos resta. Jão foi à cidade. No caminho, encontou o home que queía tocá a vaca por semente feijão. _ Com essas semente de feijão, passaião fome. Jão aqueditou e touxe semente paia casa. Quando a mãe de Jão viu as sementes, ficou fuiosa! Jogou tudo pêia janéia".

(Um dia a mãe de João disse: _ Joãozinho, acabou a comida e o dinheiro. Vá até a cidade e venda nossa vaquinha, o último bem que nos resta. João foi à cidade. No caminho, encontrou um homem que queria trocar a vaca por sementes de feijão. _ Com essas sementes de feijão, (jamais) passarão fome. João acreditou e trouxe as sementes para casa. Quando a mãe de João viu as sementes, ficou furiosa! Jogou tudo pela janela.)

4.2. "E viu uma muié no fundo do castéio o agarrou: _ O que faz aqui, menino? Seiá meu escavo. Mais o gigante não pode saber, por isso vou escondêi-o! O gigante chegou fazeno muito baiuio. O gigante rugiu: - Sinto cheio de quiança! A muié adiantou paia o gigante: _ Esse cheio é da comida! Vou sevi. Sente a mesa, sinhô!(risos) Depois…ord…a uma gainha pisonêia que pusesse um ovo de ôio e uma roca que tivesse uma béia meiodia".

(E viu uma mulher no fundo do castelo (que) o agarrou: _ O que faz aqui, menino? Será meu escravo. Mas o gigante não pode saber, por isso, vou escondê-lo! O gigante chegou fazendo muito barulho. O gigante rugiu: _ Sinto cheiro de criança! A mulher adiantou para o gigante: _ Esse cheiro é da comida! Vou servir. Sente à mesa, senhor! Depois… ord… a uma galinha prisioneira que pusesse um ovo de ouro e a uma (harpa) que tocasse uma bela melodia)

5. cantar músicas infantis:

5.1. "A iinda rosa juvenil/ juvenil, juvenil/ A iinda rosa juvenil/ ju-ve-nil!/ Vivia aiégue em seu iá/ em seu iá/ em seu iá/ Vivia aiégue em seu iá/ em seu iá!/ Um dia veio uma buxa má/ muito má/ muito má/ Um dia veio uma buxa má/ mui-to má/ Que adomeceu a rosa assim/ bem assim/ bem assim…"

(A linda rosa juvenil/ juvenil/ juvenil/ A linda rosa juvenil/ ju-ve-nil!/ Vivia alegre em seu lar/ em seu lar/ em seu lar/ Vivia alegre em seu lar/ em seu lar!/ Um dia veio uma bruxa má/ muito má/ muito má/ Um dia veio um bruxa má/ mui-to má/ Que adormeceu a rosa assim/ bem assim/ bem assim…)

Mãe: _ Que adormeceu a rosa assim/ bem as-sim!/ E o tempo passou a correr…

Luísa: _ A correr/ a correr/ E o tempo passou a correr/ a cor-rer!

Mãe: _ E o mato cresceu…

Luísa: _ Ao redor/ ao redor/ ao redor/ E o mato quesceu ao redor/ ao re-dor!

Mãe: _ Um dia veio um…

Luísa: _ Béio rei/ béio rei/ béio rei/ Um dia veio um béio rei/ bé-io rei! (Belo rei/ belo rei/ belo rei/ Um dia veio um belo rei/ be-lo rei!)

Mãe: _ Que despertou a rosa assim/ bem assim…

Luísa: _ Bem assim/ Que dispetou a rosa assim/ bem as-sim!

Mãe: _ Batemos palmas para o rei…

Luísa: _ Paia o rei/ paia o rei/ batemos palmas paia o rei/ pai-a o rei! (Para o rei/ para o rei/ batemos palmas para o rei/ pa-ra o rei!)

Mãe: _ Muito bem!

5.2. "Dá um sorriso/ Quem quisé pode até encontá/ O meu amigo/ nesse iugá/ Feito pa gente sonhá/ Quanto mais aiém/ Gente imaginá/ Quanto mais aiém/ Ramos ter mais estóias/ Quando Acodá/ Sonho de bin-cá!»

(Dá um sorriso/ Quem quiser pode até encontrar/ O meu amigo/ nesse lugar/ Feito pra gente sonhar/ Quanto mais além/ A gente imaginar/ Quanto mais além/ Vamos ter mais estórias/ Quando acordar/ Sonho de brincar!)

6. criar estórias, fantasiar:

6.1.

Luísa: _ Aí quando êies tavam passano, aconteceu uma tempestade. (Aí, quando eles estavam passando, aconteceu uma tempestade)

Mãe: _ Não acredito não!

Luísa: _ Caíam dento do rio e nadaiam. (Cairam dentro do rio e nadaram)

Mãe: _ E a tempestade?

Luísa: _ Paiou! (Parou!)

Mãe: _ Oba! Já parou?

Luísa: _ O rio secou! Secou que chuva paiou!... Tiiou a água do rio todinha!... As gente todinha, todinha, todinha! E os peixin nadaiam, nadaiam, nadaiam e caiiam dento d'água. (O rio secou! Secou que chuva parou!... Tirou a água do rio todinha!... A gente todinha, todinha, todinha! E os peixinhos nadaram, nadaram, nadaram e cairam dentro d'água).

6.2. "A cadeia de Maiaia éia isso daqui, num éia? Aí éia tava bem encostadinha na paiede. Bem encostada na paiede! A mãe éia a gande. A mãe mais a fiia e o pai, o píncipe!"

(A cadeira de Maiala era isso daqui, não era? Aí ela estava bem encostadinha na parede. Bem encostada na parede! A mãe era a grande. A mãe mais a filha e o pai, o príncipe!)

7. Estabelecer relação de comparação

7.1. "Óie, mamãe, eu sou *do tamanho da gande*!" (Olhe, mamãe, eu sou do tamanho da grande!)

7.2. "*Do memo tamanho*, óie! O pé *do memo tamanho*!" (Do mesmo tamanho, olhe! O pé do mesmo tamanho!)

8. Criar regras para as brincadeiras

8.1.

Babá: _ Se acertar, agora, você me dá a luva de novo!

Luísa: _ É. Não, *agóia tem que pegá nessa pate e voce pegá nessa outa; e não puxá a iuva que é outo negóço. Pegue essa (teia)! E você pegue esse negóço de passá iinha! Agóia: Já! Quando eu dissé já, você baança a pincesa e você vai cantano a música do Patinho Feio, a do Chapeuzin!* (É. Não, agora tem que pegar nessa parte e você pegar nessa outra; e não puxar a luva que é outro negócio. Pegue essa teia! E você pegue esse negócio de passar linha!

Agora: Já! Quando eu disser já, você balança a princesa e você vai cantando a música do Patinho Feio, a do Chapeuzinho!)

8.2.

Luísa: _ Também boa idéia!... *Vou dano o nó aqui e você aí, tá*? (Também boa idéia!... Vou dando o nó aqui e você aí, tá?)

Mãe: _ Tá bem!

Luísa: _ O nó bem feitin! É pa… é pa mim e você e Nana. Pa mim e você e Nana. Ôh…! (O nó bem feitinho! É para… é para mim e você e Nana. Para mim e você e Nana. Ôh…!)

Mãe: _ Errou?

Luísa: _ Errou. Pa você e Nana e pa mim! (Errou. Para você e Nana e para mim!)

Mãe: _ Ah! Agora acertou!

Luísa: _ Agóia acetou. Agóia *dê o nó aqui*! *Aí todas duas pega a mão bem junta! Nana, a mão aqui e a sinhóia a mão aqui e eu a mão aqui! Aqui.* (Agora acertou. Agora dê o nó aqui! Aí todas duas pegam a mão bem juntas! Nana, a mão aqui e a senhora a mão aqui e eu a mão aqui! Aqui).

Apresentamos, a seguir, um resumo das principais aquisições observadas no período dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis meses) nas suas respectivas áreas da linguagem.

Quadro 8. Marcas de aquisição da linguagem dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses.

Áreas da Linguagem	Marcas de Aquisição
Fonologia	- substituição do fonema /l/, inicial ou intervocálico, pelo fonema /i/; - substituição do fonema /r/ intervocálico pelo fonema /i/; - substituição do dígrafo /lh/ pelo fonema /i/; - omissão do fonema /r/ posconsonântico; - omissão do fonema /d/ na flexão do gerúndio.
Morfologia	- uso de todas as classes gramaticais; - flexão de gênero sistemática; - flexão de grau e número não sistemática; - criação de palavras; - flexão verbal de tempo: presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro; - predominância de flexão correta dos verbos irregulares; - formas verbais no infinitivo, gerúndio e particípio; - flexão de pessoa sistemática; - uso dos verbos pensar, sonhar, lembrar, saber, parecer.

Sintaxe	- orações com estrutura complexa; - períodos simples e compostos; - sujeito simples e sujeito oculto; - predicado verbal e predicado nominal; - objeto direto e objeto indireto; - complemento nominal; - adjunto adnominal; - adjunto adverbial; - vocativo; - aposto; - predicativo do sujeito; - predicativo do objeto; - período composto por coordenação; - oração coordenada aditiva, adversativa e explicativa; - período composto por subordinação; - oração subordinada substantiva objetiva direta e completiva nominal; - oração subordinada adjetiva restritiva; - oração subordinada adverbial condicional, temporal e final.
Semântica	- indício de compreensão de significados abstratos; - pergunta direta sobre significados abstratos das palavras; - uso e possível compreensão dos verbos sonhar e pensar; - indício de compreensão das relações de dependência e condição; - pausas na fala, indicativas de mudança de pensamento, exitação;
Pragmática	Uso da linguagem para: - iniciar e manter diálogo; - pedir permissão; - argumentar; - contar estórias; - cantar músicas infantis; - criar estórias, fantasiar; - estabelecer relação de comparação; - criar regras para brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pessoa humana constitui o único ser existente no universo que busca permanentemente conhecê-lo, o que é inerente à sua sobrevivência e à afirmação da sua especificidade humana. Como ser curioso, está condenado a aprender e a interrogar-se. É um trabalho permanente e inacabado que implica colocar em causa os resultados e recomeçar, sempre.

(Illich)

Considerações Finais

Partindo do princípio de que a linguagem é o grande diferencial da espécie humana, responsável por termos uma história e evolução cultural e que a oralidade é uma das primeiras formas da linguagem verbal, este estudo teve como objetivo principal descrever o processo de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais, visto que não há registros, no banco de teses oficial do Brasil, de estudo que descreva tal percurso.

Para fundamentar nossa pesquisa, optamos por um referencial teórico múltiplo, cuja base foram os estudos de Skinner (1957/1978), Chomsky (1965, 1975, 1957/2002, 2000/2005), Vygotsky (1999, 1987/2000) e Piaget (1971, 1973, 1975, 1977), no intuito de retirar de cada teoria o que nos fosse útil e, assim, ampliar as possibilidades de interpretação do fenômeno de aquisição da linguagem. Na divisão dos estágios de desenvolvimento da linguagem, seguimos o modelo proposto por Casanova (1992), acrescido de outras contribuições semelhantes.

Devido à natureza do estudo, a opção metodológica utilizada foi a pesquisa descritiva exploratória longitudinal, com abordagem qualitativa. A estratégia de estudo de caso foi escolhida por possibilitar uma investigação empírica de um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, preservando as características holísticas e significativas (Yin, 2003/2005).

Realizamos gravações semanais, de aproximadamente 20 (vinte) minutos de duração cada, em situações naturais do dia-a-dia da criança, sem que a presença da investigadora, por ser a mãe do sujeito em observação, causasse qualquer estranheza àquela, aproximando assim os resultados ao que uma criança naturalmente fala em seu contexto familiar. Os dados foram coletados por um período de 18 (dezoito) meses, correspondentes à idade cronológica da criança de 1 (um) ano e 7 (sete) meses aos 3 (três) anos de idade. As gravações foram transcritas, seguindo o método alfabético, separadas em 6 (seis) períodos, de 3 (três) meses cada, e analisadas, tendo como eixo os componentes da linguagem: Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Pragmática.

Os resultados obtidos no primeiro período de análise, dos 19 (dezenove) aos 21 (vinte e um meses) apontaram para o uso de estratégias fonológicas de aproximação à pronúncia correta dos fonemas, dentre elas, a substituição de um fonema por outro mais facilmente pronunciado, a omissão de fonemas, cuja artiulação a criança ainda não domina, a

substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante e a fusão de duas palavras em uma.

No aspecto morfológico, enquanto nosso quadro teórico afirma o uso predominante de substantivos, alguns advérbios e adjetivos, encontramos ocorrência de todas as classes gramaticais. Contudo, em nossos dados, não houve registro de flexão de número, como preconiza nosso referencial; no que se refere aos nomes, registramos apenas a flexão de gênero. Os verbos apareceram flexionados em pessoa, número e nos tempos presente e pretérito, sendo aquele predominante. Uma vez mais diferindo de nossas teorias de base, que indicam o surgimento do «eu» entre os 24 (vinte e quatro) e os 30 (trinta) meses, registramos o referido pronome, paralelo ao uso da terceira pessoa como autoreferência. Observamos ainda frases afirmativas, negativas, interrogativas, exclamativas e imperativas, além da invenção de palavras.

No campo da sintaxe, nossos resultados não confirmam frases de dois ou três elementos, com palavras reunidas, porém sem ocorrência prosódica, característica da oração, como afirma nosso referencial. Encontramos sim, orações estruturadas com sujeito, predicado verbal, complementos e adjuntos, bem como períodos compostos, por coordenação e subordinação, embora não sejam frequentes nas falas observadas. Diferindo do que apresenta nosso referencial, as orações subordinadas foram produzidas antes das coordenadas. Estas construções, emboram diferentes na estrutura, em relação ao quadro teórico, confirmam-no, no que se refere ao que é expresso, ou seja, falam sobre pessoas, animais e objetos, nomeando-os, atribuindo-lhes características e referindo seus possuidores.

Quanto à semântica, observamos predominância de palavras com sentido concreto, usadas, na pragmática, para nomear pessoas, animais, objetos e seus possuidores, apontar pessoas, objetos, lugares, descrever ações presentes, cantar músicas infantis e inventar estórias.

No segundo período analisado, dos 22 (vinte e dois) aos 24 (vinte e quatro) meses, observamos a continuação do uso de estratégias fonológicas para aproximação à pronúncia correta dos fonemas, mantendo-se a substituição e omissão de fonemas. A substituição de uma palavra por outra de pronúncia semelhante não foi registrada neste período. Aqui, uma nova estratégia encontrada foi a redução de palavras pela omissão dos fonemas iniciais.

A análise morfológica, uma vez mais indicou diferenças e semelhanças em relação ao referencial teórico: no que se refere às classes gramaticais, constatamos o uso de substantivos, adjetivos, artigos, pronomes, verbos, advérbios, preposições e conjunções. No entanto, observamos, conforme indicam nossas teorias, os primeiros indícios da flexão de número e a flexão sistemática de gênero. Quanto aos verbos, estes apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito imperfeito e uma forma indicativa de futuro. Os irregulares, ao serem flexionados, obedeceram ao critério de regularização, evidenciando a atenção que a criança dispensa à linguagem e a busca constante por regularidade, como princípio no percurso de aquisição da linguagem. O «eu» foi usado constantemente, diferindo da etapa preconizada pelo referencial teórico. Observamos também uso da primeira pessoa do plural e de frases interrogativas com os pronomes onde? e o quê?.

No campo da sintaxe, nossos resultados não confirmam frases de dois ou três elementos, com a estrutura nome + verbo, como indica nosso referencial teórico; registramos orações com sujeito simples e oculto, predicado verbal e nominal, complemento nominal, adjuntos adnominais e adverbiais e vocativo. Os períodos simples foram os mais usados, contudo, houve também registro de períodos compostos por subordinação.

Na semântica, observamos indícios da busca pelo significado abstrato das palavras e na pragmática, destacamos os primeiros sinais da iniciativa comunicativa, o uso da linguagem para inventar estórias, estabelecer comparação, fazer suposições e argumentar.

Com o terceiro período de análise, dos 25 (vinte e cinco) aos 27 (vinte e sete) meses, encontramos, como afirma nosso quadro teórico, um aumento no repertório fonológico, evidenciado pela redução das estratégias de aproximação à pronúncia correta de determinados fonemas. Permaneceram algumas estratégias de substituição e de omissão de fonemas.

Na morfologia, encontramos presença de todas as classes gramaticais, uso de formas flexionadas em gênero e em número, embora neste ainda não haja regularidade. Observamos um aumento de frases interrogativas, com os pronomes qual?, por quê?, quem?, como?, onde? e o que é?. O «eu» foi usado regularmente, confirmando o que preconiza nosso referencial, porém não em frases rudimentares, mas sim, com estrutura complexa. Encontramos mais uma vez a invenção de palavras e o uso do verbo ser no presente e pretérito. Os verbos, de modo geral, foram flexionados nos tempos presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito e futuro,

bem como em pessoa e número. Os irregulares, uma vez mais foram tomados como se fossem regulares, quando de sua flexão.

Quanto à sintaxe, predominaram orações com estrutura complexa, em que apareceram sujeito simples e oculto, predicado verbal, objeto direto, adjuntos adnominais e adverbiais e vocativo. Observamos períodos compostos por coordenação, com orações coordenadas aditivas e períodos compostos por subordinação, com as orações subordinadas adverbiais final, explicativa e condicional.

Na semântica, os resultados obtidos reafirmam nossas teorias de base, ao apontarem para o progressivo desenvolvimento conceitual, através da busca pelo significado das palavras e do estabelecimento de relação entre a palavra e seu referente. Registramos, nesse período, a presença de pausas durante a fala, indicando auto-correção e mudança de pensamento.

Com a análise pragmática, observamos o uso da linguagem para iniciar e manter o diálogo, criar estórias, cantar músicas infantis, argumentar e recitar poesias.

No quarto período de análise, correspondente à idade dos 28 (vinte e oito) aos 30 (trinta) meses, mantiveram-se as estratégias fonológicas de substituição e de omissão de fonemas encontradas no período anterior. Nesta etapa, apenas os fonemas /l/, /r/ e o dígrafo /lh/ não fazem parte do repertório fonológico da criança.

A análise morfológica indicou o uso de todas as classes gramaticais, com formas flexionadas, como afirma nosso quadro teórico. As flexões de gênero e grau foram sistemáticas, porém a de número ainda apresenta irregularidades. Registramos frases interrogativas com os pronomes quem?, como?, para quê?, o que é?, de quem?, qual?. Os verbos foram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro, bem como em pessoa e número. O pronome «eu» foi usado regularmente como auto-referência, o que equipara a linguagem da criança à do adulto, como afirmam nossas teorias de base. Quanto aos verbos irregulares, notamos casos de flexão correta e outros em que ainda são tomados como regulares, o que sugere maior atenção da criança à língua e a percepção de irregularidades nesta. Registramos o uso dos verbos pensar e esquecer, bem como do verbo ser nos tempos presente e pretérito.

No campo da sintaxe, não encontramos frases rudimentares, como indica nosso referencial, mas sim orações com estrutura complexa, em que foram usados sujeito simples e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, complemento

nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial e vocativo. Constatamos construções com períodos simples e compostos, por coordenação e por subordinação. Entre os períodos compostos por coordenação, foram usadas apenas as orações coordenadas aditivas, ao passo que, nos compostos por subordinação, encontramos orações subordinadas adverbiais finais e condicionais e orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

A análise semântica confirmou nosso quadro teórico no que respeita ao desenvolvimento conceitual, evidenciada pela busca pelo significado das palavras através de perguntas diretas, busca por referentes concretos para as palavras, pela distinção mas não reconhecimento de algumas cores e pela aproximação ao significado dos numerais. Registramos uma vez mais pausas durante a fala, indicativas de auto-correção e mudança de pensamento.

No campo da pragmática, a linguagem foi usada para iniciar e manter o diálogo, argumentar, criar estórias, estabelecer comparações, indicar possibilidade ou suposição, pedir permissão e cantar músicas infantis.

O quinto período de análise, dos 31 (trinta e um) aos 33 (trinta e três) meses mostrou-nos, na fonologia, a permanência das estratégias de substituição e de omissão de fonemas, permanecendo os fonemas /l/ e /r/ os únicos não articulados pela criança, o que confirma nosso referencial teórico. Este indica que, nesta etapa, a maioria dos fonemas já deve estar estabilizada.

Na análise morfológica, enquanto nosso quadro teórico indica aumento da frequência das principais flexões: gênero, número e grau, aparecimento de outras formas rudimentares de verbos auxiliares, como ser e estar, uso mais sistemático dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa e dos artigos definidos, em nossos resultados, notamos uso de todas as classes gramaticais, de formas flexionadas em gênero e grau regularmente, embora em número as flexões ainda sejam irregulares, com casos corretos e outros não. Registramos a criação de palavras e o uso de tempos simples e compostos dos verbos. Estes apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro, nas formas nominais infinitivo e gerúndio, bem como em pessoa e número. Quanto aos irregulares, notamos um aumento nas flexões corretas. O pronome «eu» continuou a ser usado sistematicamente como auto-referência e o verbo ser foi empregue nos tempos presente e pretérito. Foram usados

também verbos incomuns à fala da criança nesta etapa, como resolver, devolver, lançar, lembrar e comprar.

Com a análise sintática, encontramos divergências em relação às teorias em que nos fundamentamos. Enquanto estas apontam para orações construídas com até quatro elementos, registramos orações com estrutura complexa, em que aparecem sujeito simples e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, adjuntos adnominal e adverbial, complemento nominal e vocativo. Observamos construções em períodos simples e compostos por coordenação e por subordinação, sendo estes mais usados que aqueles. Nos períodos compostos por coordenação, registramos as orações coordenadas aditiva, adversativa e explicativa. Nos compostos por subordinação, a oração subordinada substantiva objetiva direta, a subordinada adjetiva restritiva e as subordinadas adverbiais final, temporal e condicional.

Na semântica, nossos resultados vão de encontro às teorias de base deste estudo, as quais indicam aquisição de substantivos abstratos, cores, adjetivos e das dimensões espaciais perto/longe. Destacamos como evidência de compreensão abstrata perguntas diretas sobre o significado das palavras, compreensão das relações de parentesco e a aceitação de múltiplas funções para o mesmo sujeito. Observamos novamente pausas durante a fala, indicativas de dúvida, autocorreção, expressão do pensamento (pensa em voz alta) e mudança de pensamento.

A análise pragmática mostrou-nos que a linguagem foi usada para nomear e caracterizar pessoas e objetos, criar personagens e falas para as mesmas, estabelecer relações de semelhança e comparação, pedir permissão, fantasiar, criar estórias, iniciar e manter o diálogo, argumentar, contar estórias e cantar músicas infantis.

O sexto e último período, correspondente à idade dos 34 (trinta e quatro) aos 36 (trinta e seis) meses indicou-nos, na fonologia, a continuação das estratégias de substituição e omissão de fonemas, permanecendo o /l/ e o /r/ os únicos fonemas não articulados pela criança.

Na análise morfológica, enquanto nosso referencial afirma o uso de pronomes pessoais, artigos definidos, encontramos uso de todas as classes gramaticais. No que se refere às flexões dos nomes, nossos resultados indicam regularidade nas de gênero e alguns incorretos nas de número e grau. Observamos novamente a criação de palavras durante as

falas da criança. Os verbos apareceram flexionados nos tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro, nas formas nominais infinitivo, gerúndio e particípio, bem como em pessoa e número. Quanto aos irregulares, predominaram as flexões corretas, aparecendo raros casos de regularização destes. Destacamos o uso dos verbos pensar, sonhar, lembrar, saber e parecer como incomuns na fala de Luísa.

No campo da sintaxe, novamente destacamos diferenças entre nossos resultados e o que propõe nosso referencial teórico para esta etapa. Enquanto este afirma construções com até quatro elementos, nossos dados constatam construções complexas, em períodos simples e compostos. Nos períodos simples, encontramos sujeito enunciado e oculto, predicado verbal e predicado nominal, objeto direto e objeto indireto, complemento nominal, adjunto adnominal, adjunto adverbial, vocativo, aposto, predicativo do sujeito e predicativo do objeto. Foram construídos períodos compostos por coordenação, com as orações aditiva, adversativa e explicativa, como também períodos compostos por subordinação, com as subordinadas substantivas objetiva direta e completiva nominal, a subordinada adjetiva restritiva e as subordinadas adverbiais condicional, temporal e final.

Na semântica, nossos resultados assemelharam-se ao proposto pelas teorias de base, na aquisição do significado abstrato de algumas palavras. Observamos também a elaboração de perguntas diretas sobre significados abstratos, uso e possível compreensão dos verbos sonhar e pensar, indício de compreensão das relações de dependência e condição, como também pausas durante a fala, indicativas de mudança de pensmento e exitação.

Com a análise pragmática, observamos que a linguagem foi usada para iniciar e manter diálogo, pedir permissão, argumentar, contar estórias, cantar músicas infantis, criar estórias, fantasiar, estabelecer relação de comparação e criar regras para brincadeiras.

Este estudo, mesmo tendo caso único de observação, investigou um processo cujas etapas de aquisição são universais (Sim-Sim,1998), logo, aplicáveis a qualquer criança, respeitadas as diferenças individuais de desenvolvimento. Como explicar, então as divergências encontradas nas etapas de nossa análise e as descritas pelo referencial teórico? Para isso, convidamos a dialogar Chomsky (1975), com a defesa do caráter inato da linguagem e Vygotsky (1987/2000), com o destaque para a relevância do ambiente sociocultural no processo de aquisição da linguagem.

Relembremos aqui que o nosso estudo analisou as cinco áreas da linguagem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática. Dentre elas, as maiores diferenças foram encontradas na sintaxe e na morfologia, enquanto na fonologia e na semântica os resultados foram relativamente semelhantes aos do referencial teórico. Este não nos forneceu dados na área da pragmática, pelo que não estabelecemos comparações.

Recorremos a Chomsky (1975), ressaltando o caráter inato da linguagem para interpretar os resultados semelhantes na sequência de aquisição na fonologia e na semântica: na fonologia, o que há para ser adquirido é um conjunto estável de fonemas, cuja pronúncia é sempre igual, no caso da língua portuguesa; na semântica, os significados concretos e abstratos são também relativamente iguais nessa etapa de vida das crianças, ou seja, aprendem o significado de palavras abstratas, adjetivos, relações espaciais. Estes conceitos e aqueles fonemas, não variam conforme o meio sociocultural em que a criança vive, logo, a sequencialidade na aquisição se mantém.

A linguagem, de caráter inato (Chomsky, 1975), para desenvolver-se, precisa da companhia de pessoas que compartilhem informações (Vygotsky, 1987/2000) e nesse aspecto, destaca-se a sintaxe e a morfologia. A sintaxe, embora tenha regras fixas de construção, é a área da linguagem mais aberta às variações do meio, no sentido de que é através dela que expressamos nosso modo de entender e organizar o mundo à nossa volta. A sintaxe não é apenas o conjunto de regras e restrições da língua, mas reflete a capacidade humana de organizar hierarquicamente informações (Kegl, 2008). É por meio dela, desde as frases de uma palavra às construções complexas, que ligamos idéias para comunicar pensamentos, criar sentenças nunca ditas antes. Como frases e orações mais complexas exigem palavras de diversas classes gramaticais, as diferenças na aquisição da sintaxe e da morfologia justificam-se e complementam-se.

Estas afirmações fundamentam-se também no conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), de Vygotsky, segundo o qual, a aprendizagem passa por níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro equivalente ao que a criança já sabe, é capaz de fazer sozinha, e o segundo, ao que é capaz de aprender, através da interação com o «outro». Entre o primeiro e o segundo nível está a ZDP, onde agem a cultura, o momento histórico e social, o «outro», não necessariamente ser humano, mas o «outro social». Neste ponto, destacamos o momento presente, marcado pela acessibilidade e rapidez na circulação das informações,

exigindo de nós, sujeitos sócio-histórico-culturais, cada vez mais capacidade de estabelecer ligações entre idéias, gerir informações para expressarmo-nos e fazermo-nos compreender.

Destaquemos que as pesquisas de que tratam nosso referencial teórico foram realizadas há anos, em outros contextos sócio-histórico-culturais. Reconhecemos que nossos resultados não podem ser generalizados, por se tratar de um estudo de caso único, no entanto, podem sugerir o que acabamos de expor, pois trata-se de um processo de ordem universal.

Dessa forma, é possível que o meio sociocultural (Vygostky, 1987/2000), e aqui acrescentamos «histórico», em que vive a criança observada seja fator importante para entendermos as diferenças encontradas nas áreas sintática e morfológica.

Quanto à possível contribuição do meio sociocultural para as diferenças encontradas nesse estudo, este ponto constitui uma das fragilidades desta pesquisa. Aqui não o pudemos explorar, por não termos o distanciamento epistemológico necessário para fazê-lo, visto que a investigadora é a mãe da criança. Esta relação, inicialmente, foi uma dificuldade para realização da pesquisa, pela objetividade necessária a qualquer estudo científico, no entanto, com a escolha da metodologia utilizada, converteu-se no diferencial deste estudo, uma vez que a coleta dos dados se deu num ambiente de maior naturalidade, aproximando assim os resultados ao que uma criança realmente fala.

Sugerimos, para aprofundar os conhecimentos na área e testar nossas suposições, futuras pesquisas, com um número expressivo de sujeitos observados, em outros espaços da Lusofonia, para melhor clarificar a aquisição e o desenvolvimento ao nível fonético, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Por agora, encerramos esta investigação convictos de que a capacidade para adquirir a linguagem é inata, mas as potencialidades neste processo são ainda desconhecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, G. (1995). *La Adquisición de las Categorias Gramaticales en Español*. Tese de Doutorado não publicada. Universidad Autónoma de Madrid.

Barros, C. (2002). *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento.* São Paulo: Ática.

Bastos, J. (2000). *Vocabulário Inicial de um Grupo de Crianças dos Municípios de Itajaí e Balneário Camboriu na Faixa Etária de 1 ano a 2 anos e seis meses.* Obtido em 18 de 12 de 2007, do site da CAPES: www.capes.gov.br

Bouton, C. P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Moraes Editores.

Brown, R. (1973). *A First Language: the early stages.* Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bruner, J. (1986). *El Habla del Niño.* (R. Premat.: Trad.). Buenos Aires: Editorial Paidos. (Original publicado em 1983).

Casanova, J. (1992). *Manual de Fonoaudiologia.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Chomsky, N. (2005). *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem e da Mente.* (M. A. Sant´Anna.: Trad.). São Paulo: Editora UNESP. (Original publicado em 2000).

Chomsky, N. (2002). *Syntactic Structures.* (2nd ed.). Berlin and New York: Mouton de Gruyter. (Original publicado em 1957).

Chomsky, N. (1994). *O Conhecimento da Língua: sua natureza, origem e uso.* (A. Gonçalves & A. T. Alves.: Trad., Vol. 2.). Lisboa: Editorial Caminho. (Original publicado em 1986).

Chomsky, N. (1975). *Reflexões Sobre a Linguagem.* (I. Gonçalves.: Trad.). Lisboa: Edições 70.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Sintax.* Cambrige, Massachussetes: M.I.T Press.

Clark, E. (1979). Building a Vocabulary: words for objects, actions and relations. In P. A. Fletcher, *Language Acquisition.* Cambridge, Ma: University Press.

Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A Falar Como os Bebês.* Lisboa: Caminho.

Dale, P. (1992). *Desarrollo del Lenguaje: un enfoque psicolinguistico.* México, D.F.: Trillas.

Del Ré, A. (2003). *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Contexto.

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P. W., & Vigorito, I. (1971). Speech Perception in Infants. *Science. vol. 171* , 130 - 306.

Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive Psychology: a stundent's handbook.* Hove and New York: Psychology Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis.* Harlow: Longman Group UK Limited.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power.* Harlow: Longman Group UK Limited.

Fenson, L., Dale, P., Resnick, S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development. vol. 59* , 1 - 73.

Fortin, M-F. (2003). *O Processo de Investigação: da concepção à realização.* (N. Salgueiro.: Trad., 3ª ed.). Lisboa: Décarie Éditeur/ Lusociência. (Original publicado em 1999).

Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem.* Coimbra: Livraria Almedina.

Gleason, J. (1985). *The Development of Language.* Columbus, Ohio: Charles E. Merril Pub. Company.

Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition. A Linguistic Introduction.* Oxford/ Cambridge: Blackwell.

Gopnick, A., & Choi, S. (1995). Names, Relational Words and Cognitive Development in English and Korean Speakers: nouns are not always learned before verbs. In M. A. Tomasello, *Beyond Names for Things: young children's acquisition of verbs.* (pp. 83 - 90). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Harris, M., Barlow-Brown, F., & Chasin, J. (1995). The Emergence of Referential Understending: pointing and the comprehension of object names. *First Language. vol 15* , 19 - 34.

Harris, M., Barret, M., Jones, D., & Brookes, S. (1988). Linguistic Input and Early Word Meaning. *Journal of Child Language. vol 15* , 77 - 94.

Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías Psicosociolinguísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition. Method Description and Explanation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Jusczyk, P. (1997). *The Discovery of Spoken Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Kegl, J. (2008). In: Espar, D. & Lewis, S. K. (Escritores e produtores). (2008). *The Mind's Big Bang*. [60 min]. Brasil: Scientific American Brasil.

Kuhn, T. S. (2003). *A Estrutura das Revoluções Científicas.* São Paulo: Perspectiva.

Lanchec, J. (1977). *Psicolinguística e Pedagogia das Letras.* Rio de Janeiro: Zahar .

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foudations of Language.* New York: Wiley and Sons.

Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil, da Normalidade à Patologia.* Braga: APPACDM.

Mehler, J., & Dupoux, E. (1994). *What Infants Know.* Oxford: Blackwell.

Miller, G. (1981). *Language and Speech.* New York: Freeman.

Oates, J., & Grayson, A. (2004). *Cognitive and Language Development in Children.* United Kingdon: Open University, Blackwell Publishing.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança.* Lisboa: Mcgraw-Hill.

Pereira, M. (2004). Desenvolvimento da Linguagem. In C. P. Coll, *Desenvolvimento Psicológico.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Pérez-Pereira, M., Forjan, M., & Garcia, S. (1996). Comparacion entre la Adquisición de las Formas de Posesion del Galego y el Castellano en Niños Bilingues. *Cadernos de Língua. vol. 14* , 21 - 38.

Pescador, J. H. (1997). *Principios de Filosofia del Lenguaje.* (3ª reimpresión). Madri: Alianza Universidad Textos. (Original publicado em 1986).

Piaget, J. (1977). *O Nascimento da Inteligência na Criança.* Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1975). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas.* Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1973). *A Linguagem e o Pensamento da Criança.* Rio de Janeiro.: Fundo de Cultura.

Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança.* Rio de Janeiro: Zahar.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: how the mind creats language* . New York: Harper Collins.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-moderna.* São Paulo: Edições Loyola.

Primo, J., & Mateus, D. (2008). *Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento; (Aplicáveis às Dissertações de Mestrado).* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Precoce, Progressivo, Positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão.* Porto: Porto Editora.

Santos, B. S. (2005). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.

Santos, B. S. (1997). *Um Discurso Sobre as Ciências.* (9ª ed.). Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1987).

Scarpa, E. M. (2001). Aquisição da Linguagem. In F. A. Mussalin, *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras.* São Paulo: Cortez.

Serrat, E. & Serra, M.Y. (1996). Diferencias Individuales en la Adquisición del Léxico: revisión de la producción e organización del Léxico y de su procesamiento inicial. In M. Pérez-Pereira, *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalá, Eusquera y Galego*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la USC.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

Simões, M. D. F. S. (1990). *Comunicação entre Crianças*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada.

Skinner, B. F. (1978). *O Comportamento Verbal.* (M. P. Villalobos.: Trad.). São Paulo: Cultrix/ Editora da universidade de São Paulo.

Slobin, D. I. (1974). *Introduccion a la Psicolinguistica.* Buenos Aires: Editorial Paidos.

Tardif, T. (1996). Nouns are not Always Learned Before Verbs: evidence from Mandarim speakers' early vocabularies'. *Developmental Psychology. vol 32* , 492 - 504.

Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem.* (J. L. Camargo.: Trad.; 2nd ed.) São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987)

Vygotsky, L. S. (1999). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes.

Wallerstein, I., Juma, C., Keller, E. F., Kocka, J., Lecourt, D., Mudimbe, V. Y., et al. (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais. Relatório da Comissão Gullbenkian sobre a Reestruturação das Ciências Sociais.* Lisboa: Publicações Europa-América.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos.* (D. Grassi.: Trad., 3ª ed.). Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 2003).