

**LUCIMAR ALMEIDA DANTAS**

**COMO OS NOSSOS FILHOS APRENDEM A  
FALAR?**

**PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA  
FALADA NO BRASIL**

**Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2012**

**LUCIMAR ALMEIDA DANTAS**

**COMO OS NOSSOS FILHOS APRENDEM A  
FALAR?**

**PERCURSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA  
FALADA NO BRASIL**

Tese apresentada para obtenção do grau  
de Doutor em Educação conferido pela  
Universidade Lusófona de Humanidades  
e Tecnologias.

**Orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2012**

### **Tecendo a Manhã**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos que  
com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

*João Cabral de Melo Neto*

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos, Igor e Luísa.  
À memória da minha mãe e do meu avô, Joda Carreiro.

## AGRADECIMENTOS

Ao Igor, à Luísa e ao João Paulo, os meus agradecimentos pelo apoio, pela colaboração constante e as minhas desculpas pelo tempo que não lhes dediquei. É certo que sem vocês eu não chegaria até aqui.

Ao meu pai, pelo apoio incondicional; por ensinar-me a acreditar que é possível alcançar os objetivos, mesmo que haja muitas pedras no caminho.

Aos demais familiares, em especial a Luzinha, Gilvanete e Nana que tanto cuidaram dos meus filhos.

Ao professor Óscar, com quem tanto tenho aprendido, um agradecimento especial pela confiança, dedicação, pelo conhecimento partilhado e pelo «tempo gasto», a cultivar a construção deste trabalho. Estou certa de que esta investigação não se teria realizado sem a sua impecável orientação.

Aos amigos de todas as horas, Georgiana Melo e Fábio Goes, pelo apoio e carinho de sempre. Vocês são parte desta conquista. Obrigada!

Aos membros da Equipe de Investigação sobre Aquisição da Linguagem – EQUIAL – da Universidad Complutense de Madrid, pela preciosa contribuição para a realização deste trabalho, pelo carinho e confiança com que me acolheram em Madrid. Gracias Susana! Gracias Fátima! Gracias Laura! Gracias Alexandra!

À minha amiga Kadygyda Leite, com quem dividi, durante este longo caminho, as angústias acadêmicas e as ideias, por mais insensatas que parecessem. Obrigada, Kaka!

À Kildejane Silva, pela valiosa colaboração, como juíza externa. Muito obrigada pelas horas dedicadas a este trabalho.

Ao Joaquim Neto e aos seus pais, por me permitirem acompanhar o desenvolvimento linguístico do seu filho e pela dedicação com que se empenhou a mamãe Zilmar, em realizar as gravações.

À Secretaria de Educação de Paulista-PB, por conceder-me afastamento das atividades profissionais durante a realização do Doutorado.

## RESUMO

Esta investigação teve como objetivo descrever o percurso de aquisição da Língua Portuguesa falada no Brasil. Como base teórica, adotamos um referencial múltiplo, com abordagem das teorias behaviorista, inatista, cognitivista piagetiana, sócio-interacionista e emergentista, no intuito de buscar em cada uma delas as contribuições que nos auxiliassem no estudo da aquisição da linguagem. Trata-se de um estudo longitudinal em que registramos quinzenalmente em áudio o desenvolvimento linguístico de duas crianças brasileiras, desde a idade de 1;00 até 5;00. Os dados obtidos receberam transcrição fonética e/ou ortográfica e foram analisados nos aspectos fonológico, morfológico e sintático. Na área da fonologia, apresentamos o percurso de aquisição dos fonemas, os fonemas de difícil pronúncia e as estratégias de reparo usadas pelas crianças. Na morfologia, descrevemos o processo de aprendizagem dos morfemas flexivos nominais e verbais. Na sintaxe, apresentamos o caminho percorrido pelas crianças na construção das orações simples e dos diversos tipos de orações compostas. De modo geral, observamos um processo de aprendizagem lenta e gradual, em que provavelmente interagiam fatores de ordem biológica, cognitiva, social e linguística, marcado por elevações e regressões indicativas de uma auto-regulação do sistema-que-aprende.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem; Fonologia; Morfologia; Sintaxe.

## **ABSTRACT**

This research aimed to describe the pathway of acquisition of Portuguese Language spoken in Brazil. As a theoretical basis, we adopt a multi-referential, with behaviorist, innatist, Piaget's cognitive, social-interactionist and emergentist approaches in order to seek contributions for each one who helped us in the study of language acquisition. It is a longitudinal study which recorded every two weeks audio language development in two Brazilian children from the age of 1;00 to 5;00. The data received phonetic and/or orthographic transcription and were analyzed in phonological, morphological and syntactic aspects. In the field of phonology, we illustrate the process of acquisition of phonemes, the phonemes of difficult pronunciation and the repair strategies used by children. In morphology, we describe the learning process of nominal and verbal morphemes inflect. In syntax, we present the path followed by children in the construction of simple sentences and the different types of composed phrases. In general, we observed a slow and gradual learning process in which interact biological, cognitive, social and linguistic factors. The process is marked by highs and regressions, indicative of a self-regulation of system-that-learns.

**Keywords:** Language Acquisition; Phonology; Morphology, Syntax.

## ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

<b>Adj.Adv.SVAdj.Adv.</b>	Adjunto Adverbial Sujeito Verbo Adjunto Adverbial
<b>Adj.Adv.SVO</b>	Adjunto Adverbial Sujeito Verbo Objeto
<b>Adj.Adv.SVOAdj.Adv.</b>	Adjunto Adverbial Sujeito Verbo Objeto Adjunto Adverbial
<b>Adj.Adv.SVPred.</b>	Adjunto Adverbial Sujeito Verbo Predicativo
<b>Adj.Adv.VO</b>	Adjunto Adverbial Verbo Objeto
<b>Adj.Adv.VOAdj.Adv.</b>	Adjunto Adverbial Verbo Objeto Adjunto Adverbial
<b>Adj.Adv.VS</b>	Adjunto Adverbial Verbo Sujeito
<b>Ant.</b>	Anteriores
<b>A-P</b>	Articulatório-Perceptual
<b>APA</b>	American Psychological Association
<b>Art.</b>	Artigo
<b>C</b>	Central
<b>CEAAL</b>	Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Linguagem
<b>CHILDES</b>	Child Language Exchange System
<b>C-I</b>	Conceptual-Intencional
<b>Coord.</b>	Coordenadas (orações)
<b>D</b>	Determinante
<b>EP</b>	Estrutura Profunda
<b>ES</b>	Estrutura Superficial
<b>F</b>	Frase
<b>FF</b>	Forma Fonética
<b>FL</b>	Forma Lógica
<b>G1...</b>	Gramática 1
<b>G2...</b>	Gramática 2
<b>G3...</b>	Gramática 3
<b>G1</b>	Grupo de idade 1
<b>G2</b>	Grupo de idade 2

<b>G3</b>	Grupo de idade 3
<b>G4</b>	Grupo de idade 4
<b>G5</b>	Grupo de idade 5
<b>G6</b>	Grupo de idade 6
<b>G7</b>	Grupo de idade 7
<b>G8</b>	Grupo de idade 8
<b>G9</b>	Grupo de idade 9
<b>G10</b>	Grupo de idade 10
<b>G11</b>	Grupo de idade 11
<b>G12</b>	Grupo de idade 12
<b>G13</b>	Grupo de idade 13
<b>G14</b>	Grupo de idade 14
<b>G15</b>	Grupo de idade 15
<b>G16</b>	Grupo de idade 16
<b>G17</b>	Grupo de idade 17
<b>G18</b>	Grupo de idade 18
<b>GU</b>	Gramática Universal
<b>INRC</b>	Inversão – Negação – Reciprocidade - Correlatividade
<b>IPA</b>	International Phonetic Alphabet
<b>L</b>	Léxico
<b>MLU</b>	Mean Length of Utterance
<b>MP3 (MPEG)</b>	Moving Picture Experts Group
<b>MP4 (MPEG)</b>	Moving Picture Experts Group
<b>MP5 (MPEG)</b>	Moving Picture Experts Group
<b>N</b>	Nome
<b>O</b>	Oração
<b>OC</b>	Orações Compostas
<b>PC</b>	Período Composto
<b>PMP</b>	Project Management Professional
<b>Post.</b>	Posteriores
<b>Prep.</b>	Preposição
<b>PS</b>	Período Simples

<b>PUCRS</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
<b>R</b>	Resposta
<b>RNV</b>	Resposta não Verbal
<b>RV</b>	Resposta Verbal
<b>S</b>	Sintaxe
<b>S Prep.</b>	Sintagma Preposicional
<b>SA</b>	Sintagma Adjetivo
<b>SAdj.Adv.VAdj.Adv</b>	Sujeito Adjunto Adverbial Verbo Adjunto Adverbial
<b>SAdv.</b>	Sintagma Adverbial
<b>SC</b>	Sistema Cognitivo
<b>SD</b>	Stimulus Discriminative
<b>Sem.</b>	Semivogais
<b>SN</b>	Sintagma Nominal
<b>SOV</b>	Sujeito Objeto Verbo
<b>SP</b>	Sintagma Predicativo
<b>S-R</b>	Stimulus-Response
<b>SS</b>	Sintagma Substantivo
<b>Subord.</b>	Subordinadas (orações)
<b>SV</b>	Stimulus Verbal
<b>SV</b>	Sintagma Verbal
<b>SV</b>	Sujeito Verbo
<b>SVAdj.Adv.</b>	Sujeito Verbo Adjunto Adverbial
<b>SVO</b>	Sujeito Verbo Objeto
<b>SVOAdj.Adv.</b>	Sujeito Verbo Objeto Adjunto Adverbial
<b>SVOComp.</b>	Sujeito Verbo Objeto Complemento
<b>SVPred.</b>	Sujeito Verbo Predicativo
<b>SVPred.Comp.</b>	Sujeito Verbo Predicativo Complemento
<b>T</b>	Tempo
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>V</b>	Verbo
<b>VAdj.Adv.</b>	Verbo Adjunto Adverbial
<b>VAdj.Adv.S</b>	Verbo Adjunto Adverbial Sujeito

<b>VO</b>	Verbo Objeto
<b>VOAdj.Adv.</b>	Verbo Objeto Adjunto Adverbial
<b>Voc.SVAdj.Adv.</b>	Vocativo Sujeito Verbo Adjunto Adverbial
<b>Voc.SVO</b>	Vocativo Sujeito Verbo Objeto
<b>Voc.SVPredic</b>	Vocativo Sujeito Verbo Predicativo
<b>VOComp.</b>	Verbo Objeto Complemento
<b>VSOCmp.</b>	Verbo Sujeito Objeto Complemento
<b>VSPred</b>	Verbo Sujeito Predicativo
<b>VSV</b>	Verbo Sujeito Verbo
<b>VSVO</b>	Verbo Sujeito Verbo Objeto
<b>VSVOComp.</b>	Verbo Sujeito Verbo Objeto Complemento

## ÍNDICE GERAL

Índice de Quadros .....	17
Índice de Gráficos .....	18
Índice de Figuras .....	20
Índice de Tabelas .....	21
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>26</b>
1.1. A Conceção Behaviorista .....	28
1.1.1. Análise Funcional do Comportamento Verbal – Skinner .....	30
1.1.2. Topografia do Comportamento Verbal .....	31
1.1.2.1. O <i>Mand</i> .....	32
1.1.2.2. Os Comportamentos Ecóico, Textual e Intraverbal .....	33
1.1.2.3. O <i>Tact</i> .....	35
1.1.3. Explicação skinneriana para o Comportamento Verbal .....	36
1.1.4. Críticas ao Modelo Behaviorista .....	37
1.2. A Conceção Inatista da Linguagem .....	40
1.2.1. O Instinto da Linguagem e a Gramática Universal .....	41
1.2.2. A Teoria <i>Standard</i> .....	44
1.2.3. Teoria dos Princípios e Parâmetros .....	46
1.2.4. O Programa Minimalista .....	50
1.2.5. Críticas ao Modelo Chomskyano .....	54
1.3. A Conceção Cognitivista Piagetiana .....	56
1.3.1. Fundamentos Epistemológicos .....	56
1.3.2. O Estudo da Linguagem em Piaget .....	58
1.3.3. O Desenvolvimento Cognitivo .....	60
1.3.4. O Lugar da Linguagem no Desenvolvimento Cognitivo .....	64
1.3.5. Críticas à Conceção Cognitivista Piagetiana .....	67
1.4. A Análise de Vygotsky .....	69
1.4.1. Pressupostos Teórico-metodológicos .....	69
1.4.2. O Estudo da Linguagem e do Pensamento .....	71

1.4.3. Críticas à Análise de Vygotsky .....	76
1.5. Perspectivas Atuais .....	78
1.6. Pesquisas em Portugal e no Brasil .....	83
<b>CAPÍTULO II – PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS .....</b>	<b>88</b>
2.1. Problemática .....	89
2.2. Questão de Partida .....	92
2.3. Objetivos .....	92
2.3.1. Objetivo Geral .....	92
2.3.2. Objetivos Específicos .....	93
2.4. Hipótese .....	93
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA .....</b>	<b>94</b>
3.1. Tipo de Pesquisa .....	96
3.2. Sujeitos .....	97
3.3. Recorte Temporal .....	98
3.4. Registro .....	99
3.5. Instrumentos de Coleta .....	100
3.6. Os Dados .....	100
3.7. Transcrição e Codificação .....	101
3.7.1. Transcrição .....	101
3.7.2. Sistema de Codificação .....	103
3.8. Análise de Fiabilidade .....	104
3.9. Tratamento dos Dados .....	106
3.10. Categorias de Análise .....	106
3.10.1. Fonologia .....	108
3.10.2. Morfologia .....	114
3.10.3. Sintaxe .....	115
<b>CAPÍTULO IV – RESULTADOS .....</b>	<b>118</b>
4.1. Grupo 1 – (1;00, 1;01, 1;02) .....	121
4.1.1. Fonologia .....	121
4.2. Grupo 2 – (1;03, 1;04, 1;05) .....	126
4.2.1. Fonologia .....	126
4.3. Grupo 3 – (1;06, 1;07; 1;08) .....	131

---

4.3.1. Fonologia .....	131
4.4. Grupo 4 – (1;09, 1;10, 1;11) .....	135
4.4.1. Fonologia .....	136
4.5. Grupo 5 – (1;07, 1;08, 1;09) .....	144
4.5.1. Fonologia .....	145
4.5.2. Morfologia .....	147
4.5.3. Sintaxe .....	152
4.5.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	153
4.5.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	154
4.5.3.3. Bloco III (OC) .....	155
4.6. G6 – (1;10, 1;11, 2;00) .....	157
4.6.1. Fonologia .....	158
4.6.2. Morfologia .....	159
4.6.3. Sintaxe .....	162
4.6.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	163
4.6.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	164
4.6.3.3. Bloco III (OC) .....	164
4.7. Grupo 7 – (2;01, 2;02, 2;03) .....	167
4.7.1. Fonologia .....	167
4.7.2. Morfologia .....	168
4.7.3. Sintaxe .....	170
4.7.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	171
4.7.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	172
4.7.3.3. Bloco III (OC) .....	173
4.8. Grupo 8 - (2;04, 2;05, 2;06) .....	178
4.8.1. Fonologia .....	178
4.8.2. Morfologia .....	179
4.8.3. Sintaxe .....	182
4.8.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	183
4.8.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	184
4.8.3.3. Bloco III (OC) .....	185
4.9. Grupo 9 - (2;07, 2;08, 2;09) .....	189

---

---

4.9.1. Fonologia .....	190
4.9.2. Morfologia .....	191
4.9.3. Sintaxe .....	192
4.9.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	193
4.9.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	195
4.9.3.3. Bloco III (OC) .....	197
4.10. Grupo 10 - (2;10, 2;11, 3;00) .....	202
4.10.1. Fonologia .....	202
4.10.2. Morfologia .....	203
4.10.3. Sintaxe .....	205
4.10.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	206
4.10.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	207
4.10.3.3. Bloco III (OC) .....	208
4.11. Grupo 11 - (3;01, 3;02, 3;03) .....	213
4.11.1. Fonologia .....	213
4.11.2. Morfologia .....	214
4.11.3. Sintaxe .....	216
4.11.3.1. Bloco I (SN+SV) .....	217
4.11.3.2. Bloco II (SV+SN) .....	217
4.11.3.3. Bloco III (OC) .....	218
4.12. Grupo 12 - (3;04, 3;05, 3;06) .....	222
4.12.1. Fonologia .....	222
4.12.2. Morfologia .....	224
4.12.3. Sintaxe .....	225
4.12.3.1. Bloco III (OC) .....	227
4.13. Grupo 13 - (3;07, 3;08, 3;09) .....	230
4.13.1. Fonologia .....	231
4.13.2. Morfologia .....	232
4.13.3. Sintaxe .....	234
4.13.3.1. Bloco III (OC) .....	235
4.14. Grupo 14 - (3;10, 3;11, 4;00) .....	238
4.14.1. Fonologia .....	238

---

4.14.2. Morfologia .....	239
4.14.3. Sintaxe .....	240
4.15. Grupo 15 – (4;01, 4;02, 4;03) .....	245
4.15.1. Fonologia .....	245
4.15.2. Morfologia .....	246
4.15.3. Sintaxe .....	247
4.16. Grupo 16 - (4;04, 4;05, 4;06) .....	251
4.16.1. Fonologia .....	251
4.16.2. Morfologia .....	253
4.16.3. Sintaxe .....	254
4.17. Grupo 17 - (4;07, 4;08, 4;09) .....	258
4.17.1. Fonologia .....	258
4.17.2. Morfologia .....	259
4.17.3. Sintaxe .....	261
4.18. Grupo 18 - (4; 10, 4;11, 5;00) .....	264
4.18.1. Fonologia .....	264
4.18.2. Morfologia .....	265
4.18.3. Sintaxe .....	267
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>274</b>
A Aquisição da Fonologia .....	277
A Aquisição da Morfologia .....	282
A Aquisição da Sintaxe .....	286
A Aquisição das orações simples: a ordem direta (SN+SV) .....	287
A Aquisição das orações simples: a ordem inversa (SV+SN) .....	289
A Aquisição das orações compostas .....	291
À Guisa de Conclusão .....	295
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>298</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Ocorrência de um <i>mand</i> no episódio verbal total .....	32
<b>Quadro 02</b> – Modelo de Aquisição da Linguagem .....	47
<b>Quadro 03</b> – Tipos de Sentenças Produzidas no Estádio I .....	90
<b>Quadro 04</b> – Estádios de Desenvolvimento Morfológico e Sintático .....	91
<b>Quadro 05</b> – Sistema de Codificação .....	103
<b>Quadro 06</b> – Sistema Vocálico da Língua Portuguesa Falada no Brasil.....	109
<b>Quadro 07</b> – Consoantes da Língua Portuguesa .....	111
<b>Quadro 08</b> – Distribuição Básica dos Sintagmas na Oração, na Língua Portuguesa ..	116
<b>Quadro 09</b> – Aprendizagem Linguística até 1;02 .....	124
<b>Quadro 10</b> – Aprendizagem Linguística até 1;05 .....	129
<b>Quadro 11</b> – Aprendizagem Linguística até 1;08 .....	134
<b>Quadro 12</b> – Aprendizagem Linguística até 1;11 .....	143
<b>Quadro 13</b> – Aprendizagem Linguística até 1;09 .....	156
<b>Quadro 14</b> – Aprendizagem Linguística até 2;00 .....	165
<b>Quadro 15</b> – Aprendizagem Linguística até 2;03 .....	177
<b>Quadro 16</b> – Aprendizagem Linguística até 2;06 .....	188
<b>Quadro 17</b> – Aprendizagem Linguística até 2;09 .....	201
<b>Quadro 18</b> – Aprendizagem Linguística até 3;00 .....	211
<b>Quadro 19</b> – Aprendizagem Linguística até 3;03 .....	221
<b>Quadro 20</b> – Aprendizagem Linguística até 3;06 .....	229
<b>Quadro 21</b> – Aprendizagem Linguística até 3;09 .....	237
<b>Quadro 22</b> – Aprendizagem Linguística até 4;00 .....	243
<b>Quadro 23</b> – Aprendizagem Linguística até 4;03 .....	250
<b>Quadro 24</b> – Aprendizagem Linguística até 4;06 .....	256
<b>Quadro 25</b> – Aprendizagem Linguística até 4;09 .....	262
<b>Quadro nº 26</b> – Sequência de Aquisição de Morfemas em Inglês, Espanhol e Português .....	266
<b>Quadro 27</b> – Aprendizagem Linguística até 5;00 .....	271

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> – Primeiras Produções Vocálicas .....	122
<b>Gráfico 02</b> – Primeiras Consoantes .....	124
<b>Gráfico 03</b> – Produções Vocálicas – G2 .....	127
<b>Gráfico 04</b> – Produção de Consoantes – G2 .....	129
<b>Gráfico 05</b> – Produção Vocálica – G3 .....	132
<b>Gráfico 06</b> – Produção de Consoantes – G3 .....	133
<b>Gráfico 07</b> – Produções Vocálicas - G4 .....	137
<b>Gráfico 08</b> – Evolução da Aquisição das Vogais e Semivogais .....	138
<b>Gráfico 09</b> – Produção de Consoantes - G4 .....	140
<b>Gráfico 10</b> – Regressão na Pronúncia Convencional das Consoantes /p/, /b/, /d/.....	141
<b>Gráfico 11</b> – Crescimento na produção das consoantes /t/, /m/, /n/, /ɲ / .....	141
<b>Gráfico 12</b> – Presença de Antecedentes e Pronúncia Convencional na Aprendizagem das Consoantes Oclusivas e Fricativas.....	142
<b>Gráfico 13</b> – Construções Sintáticas – G5 .....	153
<b>Gráfico 14</b> – Construções Sintáticas – G6 .....	162
<b>Gráfico 15</b> – Construções sintáticas – G7 .....	170
<b>Gráfico 16</b> – Construções Sintáticas – G8 .....	182
<b>Gráfico 17</b> - Construções Sintáticas – G9 .....	193
<b>Gráfico 18</b> – Construções Sintáticas – G10 .....	206
<b>Gráfico 19</b> – Construções Sintáticas – G11 .....	216
<b>Gráfico 20</b> – Construções Sintáticas – G12 .....	226
<b>Gráfico 21</b> – Construções Sintáticas – G13 .....	234
<b>Gráfico 22</b> – Construções Sintáticas – G14 .....	241
<b>Gráfico 23</b> - Construções Sintáticas – G15 .....	248
<b>Gráfico 24</b> – Construções Sintáticas – G16 .....	255
<b>Gráfico 25</b> - Construções Sintáticas – G17 .....	261
<b>Gráfico 26</b> - Construções Sintáticas – G18 .....	268
<b>Gráfico nº 27</b> – Evolução dos Modelos de Construção Sintática .....	26

<b>Gráfico n° 28</b> – Evolução dos Modelos de Construção Sintática de Acordo com Grupos de Idade .....	270
---	-----

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Gramática Gerativa .....	43
<b>Figura 02</b> - Processo de Aquisição da Linguagem, segundo a Teoria de Chomsky .	50
<b>Figura 03</b> – Design da Linguagem no Programa Minimalista .....	52
<b>Figura 04</b> – Evolução dos Aspectos da Fala .....	75
<b>Figura 05</b> - Categorias de Análise .....	107
<b>Figura 06</b> – Fonologia .....	108
<b>Figura 07</b> – Morfologia .....	114
<b>Figura 08</b> – Sintaxe .....	115

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela nº 01</b> – Acordo Inter-juizes – dados do Joaquim Neto .....	105
<b>Tabela nº 02</b> – Acordo Inter-Juizes – dados da Luísa .....	105

## **INTRODUÇÃO**

## Introdução

Como uma criança aprende a falar? Como se explica o fato de um bebê conseguir identificar no *continuum* sonoro os sons da fala humana, organizá-los em sequências, de modo a formar palavras, atribuir-lhes um significado, e depois, organizá-las em frases e orações, capazes de expressar desde as mais básicas necessidades aos mais sutis pensamentos?

A aquisição da linguagem é um tema que, desde tempos remotos, tem instigado investigadores de diferentes áreas do conhecimento. Na Psicologia, o tema é um dos que mais tem sido estudado, provavelmente devido às relações implícitas entre o que pressupõe o processo de aquisição e as funções mentais. Na Linguística, os primeiros estudos, realizados a partir de diários de fala espontânea de filhos dos estudiosos, forneceram um importante suporte para o desenvolvimento do conhecimento na área da aquisição da linguagem, por fornecer uma descrição do processo. A partir da segunda metade do século XX, as propostas de Chomsky abriram novos campos de debate e iniciou-se então uma fase de intento explicativo não só da aquisição da linguagem, mas da Linguística em geral. A necessidade de propor uma explicação ou uma teoria possibilitou o surgimento das ciências interdisciplinares, dentre elas a Psicolinguística, a ciência que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem, onde se situa o nosso estudo.

As explicações propostas para o processo de aquisição da linguagem, desde então, apresentam variações entre si, conforme a concepção de função mental adotada. Assim, se se considera que ditas funções são geneticamente determinadas, tem-se uma concepção do processo como atualização das funções; se a perspectiva é a de que são as funções mentais que dão suporte à aquisição da linguagem, então resultam da maturação do organismo ou da interação entre a experiência e a mente. Há ainda quem defenda que as funções mentais emergem, de acordo com as informações que a cultura e a sociedade vão progressivamente disponibilizando, ou seja, são aprendidas progressivamente desde a infância, em contextos sociais.

Neste estudo, adotamos este referencial amplo, no intuito de recolher informações e explicações que nos auxiliem na compreensão do problema. Acreditamos que, mais importante do que procurar pelos pontos em que divergem as diferentes concepções é procurar os pontos para as quais convergem.

Por ser um processo comum a todos os seres humanos, realizado sem instruções diretas, ou pelo menos instruções diretas intencionais, por se realizar em um tempo relativamente curto, poder-se-ia cair na tentação de afirmar que a aquisição da linguagem se faz sem grandes esforços ou dificuldades, o que não se confirma quando «visto de perto», como atestam os estudos longitudinais já realizados em diferentes línguas.

Os estudos translinguísticos (Slobin, 1985, 1997; Berman & Slobin, 1994; Valian, 1991) e a descrição pormenorizada do processo feita em diversas línguas, dentre elas o inglês (Brown, 1973) e o castelhano (López Ornat, 1994) apontam para padrões comuns no desenvolvimento da linguagem, mas também para diferenças significativas, o que traz importantes implicações teóricas.

Nesse âmbito, esta investigação pretende, por um lado, colaborar com o avanço dos estudos gerais sobre aquisição e por outro, mais detalhadamente, apresentar uma descrição do processo de aquisição da Língua Portuguesa falada no Brasil, até o momento não conhecido.

A escolha desse tema se deve a duas razões: a primeira está relacionada ao convite-desafio lançado pelo professor Óscar, em 2007, ao início do curso de Mestrado, para descrever a aquisição da Língua Portuguesa, a partir das falas da minha filha, Luísa, então com a idade de 1;07. Parte da descrição (até os 3;00) foi utilizada na minha Dissertação de Mestrado, apresentada em 2010. Faltava-nos, no entanto, dados importantes das fases iniciais e finais, que fomos buscar para realizarmos esta Tese de Doutorado. A segunda razão diz respeito ao «encanto» que as palavras, em particular, e o conhecimento, de modo geral, sempre exerceram sobre mim.

A descrição aqui apresentada resulta de um estudo longitudinal, em que acompanhamos quinzenalmente, com gravações de áudio, duas crianças brasileiras, durante o intervalo de 1;00 a 5;00. Os dados resultantes receberam transcrição fonética ou ortográfica, conforme os objetivos a que se destinavam e às características das falas gravadas, organizados em grupos de idade e analisados sob os aspectos fonológico, morfológico e sintático, seguindo critérios de produtividade adaptados de outros autores. Os resultados encontrados apontam para um processo de aprendizagem lenta, gradual, não linear, marcado por fases relativamente distintas, possivelmente resultante da interação de fatores de ordem genética, biológica, cognitiva, linguística e social.

Quanto à estrutura, este trabalho está organizado em capítulos, conforme se apresenta a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta este estudo. A mesma é formada por um referencial múltiplo, com revisões das teorias clássicas behaviorista, inatista, cognitivista piagetiana, sócio-interacionista e emergentista, no intuito de conhecendo as diversas abordagens teóricas, tomarmos de cada uma, quando possível, as contribuições que nos possam auxiliar na compreensão da aquisição da linguagem.

O segundo capítulo contém a problemática em que nos situamos, o problema a que nos propomos responder e os objetivos que nos guiaram nesse percurso.

No terceiro capítulo, explicitamos e justificamos as nossas escolhas metodológicas, suas vantagens e fragilidades, como também elicitamos os passos seguidos na análise dos dados e na apresentação dos resultados.

O quarto capítulo traz os resultados por nós encontrados, ou seja, apresenta a descrição pormenorizada dos diversos passos dados pelas crianças na aprendizagem da sua língua materna, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe.

À continuação, apresentamos as nossas considerações finais, com os principais pontos por nós encontrados nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, comparando-os, sempre que possível, com estudos feitos sobre a aquisição em outras línguas. Ao final, tecemos considerações gerais sobre o processo como um todo e propomos sugestões para pesquisas futuras.

Em todo o trabalho, utilizamos as normas APA para apresentação, citação e referência bibliográfica, como indicado em Primo e Mateus (2008).

# **CAPÍTULO I**

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **I – Fundamentação Teórica**

A aquisição da linguagem está entre os temas mais estudados, ou talvez seja o mais estudado pela Psicologia (Serra, Serrat, Solé, Bel & Aparici, 2008). Desde os primórdios da história do homem, a aquisição da linguagem foi usada como argumento a favor de diferentes questões ideológicas e filosóficas. Nesse sentido, durante muitos séculos, predominaram os aspectos religiosos que apresentam Deus como «o Verbo», criador do universo e do ser humano. A ideia de uma língua natural originária, dada por Deus, esteve presente na cultura judia, grega e foi repassada à cultura cristã (Eco, 1995). Um outro aspecto que, ao longo da história favoreceu as discussões e fomentou as observações sobre a aquisição da linguagem foi a competição entre os povos e as suas culturas, de que a linguagem é representativa. São famosos os experimentos feitos pelo faraó Psamético I (663-607 a.C.), com dois recém-nascidos entregues a um pastor para criá-los isolados, sem que se pronunciasse nenhuma palavra diante deles, com o objetivo de descobrir se eram os egípcios ou os frígios os povos mais antigos, conforme fosse de origem egípcia ou frígia a primeira palavra pronunciada pelas crianças.

A experiência de Psamético foi repetida em 1493 por Jaime IV, da Escócia, no entanto, os resultados não chegaram até nós (Serra et. al., 2008). No século XVI, experiência semelhante foi realizada no Hindustão, por Akbar, com 30 crianças e 12 adultos. Comenta-se que 12 anos mais tarde as crianças não falavam; haviam desenvolvido apenas gestos comunicativos (Bonvillian, Garbert & Dell, 1997). Outra tentativa semelhante se realizou na Sicília, no século XVIII, pelo imperador Federico II, de Hohenzellern. Este desejou saber se as crianças criadas sem exposição à fala falariam hebreu, grego, latim ou a língua dos seus pais biológicos, embora nunca os tivessem ouvido falar. A sua experiência não obteve sucesso pois todas as crianças morreram (Bonvillian, Garber & Dell, 1997).

Com o empirismo inglês e a Ilustração francesa, se renovaram os interesses pelo estudo da aquisição da linguagem. A ideia originária do Renascimento de colocar as leis naturais e o ser humano como protagonista, gerou um interesse pela origem e a explicação do pensamento humano, o que incluía a infância (Serra et, al., 2008). Em Rousseau (1762) temos uma importante contribuição para as explicações naturalistas, embora a questão da linguagem não apareça explicitamente tratada.

No século XIX, com as mudanças ocorridas no panorama científico e social, tiveram início os estudos observacionais sobre a aquisição da linguagem, feitos sem grande sistematicidade, à luz das ideias evolucionistas e do interesse em estudar as mudanças para conhecer as capacidades das crianças, no seu processo de desenvolvimento (Serra et. al., 2008). Com a obra de Tiedemann (1787), tiveram início os estudos a partir de diários elaborados por médicos, filósofos, pedagogos e naturalistas, com base no registro do desenvolvimento dos seus próprios filhos, de que são exemplo as obras do médico alemão Preyer (1882) e do próprio Darwin (1877).

Na primeira metade do século XX, muitos autores dedicaram ao estudo da aquisição da linguagem, como Hall (1907) que fundou o primeiro laboratório de observação infantil, nos Estados Unidos. É também da mesma época o monumental estudo dos Stern (Stern & Stern, 1907), cuja novidade foi apresentar uma descrição linguística cuidadosa, a partir do acompanhamento dos seus filhos até os seis anos.

É neste panorama da primeira metade do século XX que se iniciaram o que hoje conhecemos como as principais teorias de aquisição da linguagem. No cenário europeu, desenvolveram-se e predominaram os dois marcos psicológicos mais influentes até a renovação cognitivista, depois dos anos 1960, ou seja, o estruturalismo e a epistemologia genética de Piaget e o funcionalismo sociocultural de Vygotsky. No cenário norteamericano, desenvolveram-se igualmente dois marcos teóricos: o condutismo de Watson, seguido por Skinner e o inatismo de Chomsky.

São estas quatro teorias clássicas que revisitamos e cuja revisão apresentamos a seguir.

## **1.1. A Concepção 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 num determinado momento da vida passada de um indivíduo. Os comportamentos que um organismo apresenta são, conseqüentemente, 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).

Na sua obra inicial (*Behaviorism*, 1925, p. 11), Watson define o behaviorismo “*as a natural science that takes the whole field of human adjustments as its own. It is the business of behavioristic psychology... to predict and control human activity*”. Assim, à psicologia behaviorista caberia prever a reação de um organismo, dado o estímulo ou, observando a reação, identificar o estímulo que a provocara. A unidade básica de aprendizagem era o reflexo condicionado, usado para explicar todos os hábitos, desde os mais simples aos mais complexos.

O movimento behaviorista manifestou, desde a sua fundação, um forte interesse pela linguagem. Watson (1998)<sup>1</sup> propôs analisar todos os fenômenos psicológicos em termos de estímulo e resposta, contrariando as concepções mentalistas da psicologia introspectiva. De modo especial, o autor trata a relação entre o comportamento verbal e o pensamento, as ações de falar e pensar, instituindo o campo de estudo dos hábitos verbais: “*This is the field of language habits – habits which when exercised implicitly behind the closed doors of the lips we call thinking*” (Watson, 1998, p. 180). A linguagem era definida como o somatório dos atos verbais de um indivíduo e o pensamento, como uma linguagem não vocalizada.

O pensamento e a linguagem são assim reduzidos ao estatuto dos demais comportamentos humanos, pois a sua gênese, leis de organização e modos de funcionamento são análogos aos demais comportamentos.

Para Watson (1998), a linguagem, nas etapas iniciais, é um tipo muito simples de comportamento, um hábito manipulado, em que as palavras substituem objetos e situações. As primeiras vocalizações, na formação do hábito verbal são apenas reflexos motores, causados por estímulos incondicionados, equivalentes à mudanças na área da garganta, do tórax ou na região da boca. As respostas produzidas por estes estímulos são as vocalizações sonoras. À medida que a criança cresce, estabelece uma resposta condicionada, em forma de palavra, para cada objeto ou situação, em seu ambiente de desenvolvimento. Dessa forma, os seres humanos tem uma substituição vocal para cada objeto no mundo.

### 1.1.1. Análise Funcional do Comportamento Verbal – Skinner

No campo do behaviorismo, o autor que mais se dedicou aos estudos sobre a linguagem foi o psicólogo norte-americano B. F. Skinner, contribuindo com a sua obra *Verbal Behavior* (1957)<sup>2</sup>, para uma análise funcional do comportamento verbal, a partir do princípio de que a linguagem não existe independentemente da sua própria objetivação comportamental.

Inicialmente, Skinner (1978) apresenta o termo «comportamento verbal» como distinto dos termos «fala» e «linguagem». A fala enfatiza apenas o comportamento vocal e dificilmente pode ser aplicada a situações em que formas visuais podem afetar a pessoa mediadora, como na escrita de um texto. Já a linguagem, embora satisfatoriamente afastada das suas ligações originais com o comportamento vocal, refere-se mais às práticas de uma comunidade linguística do que ao comportamento individual de seus membros.

O termo comportamento verbal dá ênfase ao falante individual, especifica o comportamento condicionado e mantido pelas consequências imediatas. É um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas, produzido, quase sempre, em situações denominadas “episódio verbal total” (Skinner, 1978, p. 17), ou seja, a junção do comportamento do falante e do ouvinte. Na descrição do comportamento verbal, o comportamento do ouvinte assemelha-se ao comportamento em geral, não é necessariamente verbal em nenhum sentido especial; apenas serve de mediador para as consequências do comportamento do falante. Assim, somente devem ser analisados os aspectos do comportamento do ouvinte necessários para explicar o comportamento do falante.

A análise empreendida por Skinner é do tipo funcional ou causal: descreve as variáveis das quais o comportamento verbal é função, tornando possível prever a sua ocorrência e até controlar tal comportamento, através da alteração das variáveis de que o mesmo é efeito.

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.

Ao reduzir o comportamento verbal a um comportamento como os demais, Skinner propõe analisá-lo utilizando um método denominado por si próprio como realmente científico,

o qual se inscreve no marco contextual do behaviorismo. Estendendo o esquema clássico inicial S-R (*Stimulus – Response*) aos acontecimentos que se sucedem à emissão do comportamento, Skinner destaca três classes de acontecimentos necessários à formulação de uma explicação: a resposta do sujeito, o estímulo e o reforço. Estes três elementos interagem do seguinte modo: o estímulo, produzido anteriormente à resposta, constitui uma ocasião, a partir da qual a resposta é suscetível de ser emitida e reforçada. Caso haja reforço, se instala um processo de discriminação e o estímulo se converte num agente capaz de fazer aparecer a resposta (Bronckart, 1985). Estas interações são denominadas por Skinner, contingências de reforço.

É sob esse marco conceptual que Skinner propõe analisar o comportamento verbal em duas etapas, uma descritiva, em que faz a topografia do comportamento verbal, como parte do comportamento humano e outra explicativa, onde identifica as condições relevantes para a ocorrência do comportamento verbal, bem como as variáveis das quais ele é função.

O autor evidencia que a análise do comportamento verbal não tem por base teorias nem recorre a conceitos estatísticos; volta-se para o comportamento do ouvinte e do falante individual, um conjunto de fatos conhecidos por qualquer pessoa educada. Por conseguinte, a extensão da análise ao comportamento verbal como um todo é um exercício de interpretação, mais do que uma extrapolação quantitativa de resultados experimentais rigorosos. Na parte descritiva, Skinner toma como objeto da sua análise a “unidade de comportamento constituída por uma resposta de forma identificável, funcionalmente relacionada com uma ou mais variáveis independentes” (Skinner, 1978, p. 36).

Na análise funcional, o dado básico a ser previsto e controlado é a resposta verbal emitida de determinada forma, em determinado momento. Esta constitui a variável dependente, enquanto as variáveis independentes são as condições e acontecimentos que proporcionam o surgimento da resposta verbal. Skinner destaca como variáveis independentes o condicionamento, o controle do estímulo, a motivação e emoção e o controle aversivo.

### **1.1.2. Topografia do Comportamento Verbal**

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.

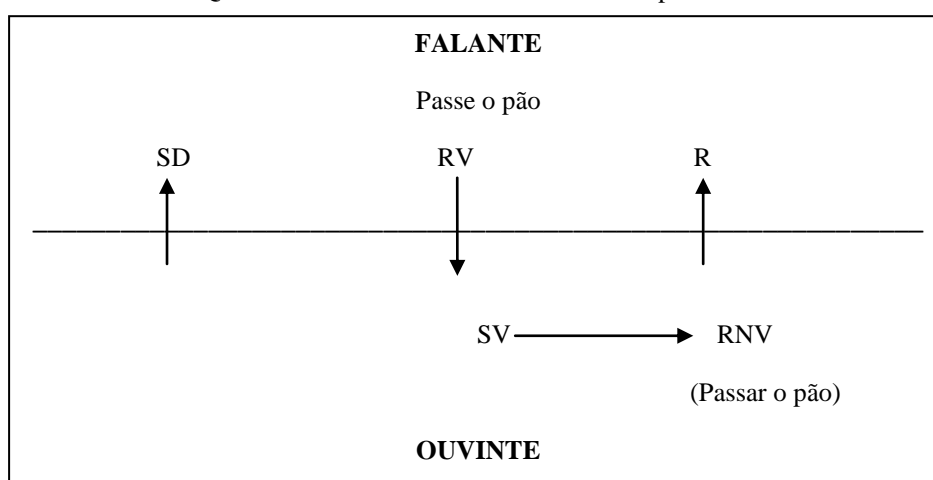
### 1.1.2.1. O *Mand*

O termo *mand* foi escolhido pela sua familiaridade com os vocábulos ingleses *demand* e *command*. 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 *Espera!*, seguido de alguém que espera, assim como *Psiu!*, seguido de silêncio.

Ao contrário de outros tipos de operante verbal, o *mand* não tem relação específica com um estímulo anterior, ele está relacionado a um reforço caracteristicamente recebido numa determinada comunidade verbal. Para Skinner, esta categoria do comportamento verbal está muito presente nas crianças.

Um *mand* não é uma unidade formal de análise, é um tipo de operante verbal que o torna particular por suas variáveis de controle, logo, para analisá-lo, é necessário explicar o episódio vocal na sua totalidade, ou seja, o comportamento do falante e do ouvinte. Vejamos essa afirmação representada na figura a seguir:

**Quadro 01** – Ocorrência de um *mand* no episódio verbal total.



Fonte: adaptado de Skinner, 1978.

No quadro nº 01, a primeira troca ocorre quando a presença do ouvinte proporciona a situação (SD) – estímulo discriminativo - para a (RV) – resposta verbal - ou *mand* do falante:

*Passe o pão.* A presença do ouvinte é condição, geralmente básica, para emissão da resposta do falante. Na ausência do ouvinte, o falante geralmente não emite resposta; quando aquele aparece, aumenta a probabilidade de um *mand*. A resposta do falante: *Passe o pão*, produz um (SV) – estímulo verbal – no ouvinte que proporciona a (RNV) – resposta não verbal – de passar o pão. Esta, por sua vez, constitui o reforço ao *mand* do falante, completando o episódio vocal.

Skinner identifica vários tipos de *mand*, tais como:

- 1. pedido** – *mand* em que o ouvinte é independentemente motivado a reforçar o falante: “*Pão, por favor*”, seguido da resposta não verbal do ouvinte de dar pão ao falante;
- 2. ordem** – resposta do falante que reforça o comportamento do ouvinte por ameaça: “*Mãos ao alto!*”;
- 3. conselho** – resposta do falante que constitui reforço positivo, do qual o ouvinte se beneficiará: “*Vá para o Oeste*”;
- 4. aviso** – comportamento que livrará o ouvinte de uma possível estimulação aversiva: “*Cuidado!*”

Como um *mand* opera principalmente em benefício do falante, a sua repetição pode provocar revolta no ouvinte; por isso, é comum suavizar ou esconder seu caráter, através de técnicas que incitem a resposta do ouvinte, tornando o *mand* implícito, como em: “*Podes dar-me um pouco d’água?*” ou “*Por favor, dê-me um copo d’água*”. O uso em excesso de tais técnicas mostra que o reforço do *mand* é precário.

### 1.1.2.2. Os Comportamentos Ecóico, Textual e Intraverbal

Diferente 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 pelo 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.

Skinner (1978) afirma que o reforço educacional estabelece na criança um repertório ecóico útil aos pais, professores e outras pessoas, por possibilitar uma aproximação

progressiva, no sentido de evocar novas unidades de resposta. Este tipo de reforço é proporcionado por *mands* tais como *Diga 'árvore'*, em que o ouvinte, ao tornar-se falante, é reforçado, se sua resposta for 'árvore'. Esse processo continua durante toda a educação formal, permitindo ao professor estabelecer novos comportamentos ou obter determinada resposta através de novas formas de controle do estímulo.

Além do reforço educacional, o comportamento ecóico continua a ser reforçado, mesmo quando o ouvinte não o faz de forma explícita, como por exemplo, ao responder a perguntas como: "*O que ocorrerá com a situação internacional durante as próximas semanas?*", o estudante tende a responder: *Durante as próximas semanas, a situação internacional...*" (Skinner, 1978, p. 80). O comportamento ecóico também é reforçado quando permite ao falante reagir ao estímulo de outras maneiras, tais como, repetir ordens complicadas para tornar mais fácil a sua execução.

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 tátil (braille).

O comportamento textual é reforçado, inicialmente, por razões educacionais e apresenta-se útil na fase em que a criança aprende a ler. Quando uma criança responde *bola* às marcas BOLA e não a outras, recebe aprovação, reforçando o comportamento textual. O comportamento textual não é reforçado apenas por razões educacionais, mas também automaticamente, como quando o leitor precisa ouvir-se pronunciando a palavra que lê, antes de reagir com o comportamento já adquirido como ouvinte.

Para Skinner, ler não é uma habilidade nem uma capacidade, mas uma tendência, uma forma característica de comportar-se, em condições adequadas, que envolvam um estímulo não proveniente de um auditório.

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 em locuções 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*.

Conforme afirma Skinner (1978), adquirimos o alfabeto, contamos os números, realizamos operações de adição, multiplicação, reproduzimos tabelas matemáticas, adquirimos e guardamos fatos históricos através de uma série de respostas intraverbais.

### 1.1.2.3. O *Tact*

O termo *tact* é usado por Skinner por ter implícita uma 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.

Num *tact*, não podemos dizer que a resposta se refere ao estímulo, o menciona, anuncia, fala sobre ele, o nomeia, denota ou descreve (Skinner, 1978). A relação essencial entre o estímulo e a resposta pode ser expressa pela afirmação de que a presença de um dado estímulo aumenta a probabilidade de uma dada resposta. A emissão da resposta pode depender de outras variáveis; no entanto, quando for emitida, a sua forma é determinada por um traço específico do estímulo.

Um *tact* estabelecido com um reforço completamente generalizado poderia ser chamado de puro ou objetivo, o que caracterizaria a objetividade; porém, o autor reconhece que ela não possa realizar-se, com exceção dos *tacts* utilizados nos métodos científicos. Ocorre que, a semântica do comportamento verbal não se compõe de um simples inventário

de *tacts*, em que, por exemplo, o estímulo visual ou auditivo *cadeira* torna provável apenas a resposta *cadeira*. O controle de estímulos não é assim tão perfeito. Quando uma resposta é dada em certa ocasião ou classe de ocasiões, um traço qualquer dessa ocasião parece ganhar alguma medida de controle (Skinner, 1978), criando assim uma ampliação dos *tacts*.

A ampliação dos *tacts* envolve extensões, dentre as quais destacamos:

- 1. Extensão genérica** – ocorre quando a propriedade responsável pela extensão da resposta de um caso para outro é determinada pela prática reforçadora da comunidade: um falante chama *cadeira* a um novo tipo de cadeira.
- 2. Extensão metafórica** – ocorre quando as propriedades do estímulo, embora presentes no reforço, não se incorporam à contingência comum à comunidade verbal: uma criança, ao beber soda pela primeira vez afirmou que tinha um gosto semelhante “aos meus pés quando estão dormentes” (Skinner, 1978, p. 120).
- 3. Extensão metonímica** - quando um estímulo adquire controle sobre a resposta por acompanhar frequentemente o estímulo para o qual o reforço é contingente: Li *Machado de Assis*, para referir-se a um livro de Machado de Assis.
- 4. Extensão por nomeação** – ampliação do *tact* pela nomeação de um objeto, pessoa, cidade, etc.: uma criança recém-nascida, uma nova espécie de flor descoberta, uma máquina recém-inventada.

Outro processo de extensão dos *tacts*, identificado por Skinner (1978) é a abstração. Segundo o autor, ela ocorre porque alguma propriedade de um estímulo, presente quando uma resposta verbal é reforçada, adquire certo controle sobre a resposta. Quando tal propriedade aparece em outras combinações, o controle continua a ser exercido.

### 1.1.3. Explicação skinneriana para o Comportamento Verbal

Para Skinner (1978), a explicação do comportamento verbal tem o objetivo de tornar possível o seu controle e previsão. Analisar o comportamento verbal, portanto, consiste em determinar as variáveis que o controlam. Para aceder ao controle, é necessário identificar precisamente o que é inferido, quando ocorre um *mand* ou um *tact* e como se realizam tais inferências.

O reforço generalizado é visto como a chave do sucesso nos discursos, permitindo ao ouvinte reagir ao comportamento do falante. Quanto mais fidedigna for a correspondência

entre o estímulo e a resposta, (as inferências feitas pelo ouvinte) mais objetivas serão as respostas. Todavia, o controle do estímulo nunca é perfeito; podem ocorrer mudanças nas privações subjacentes a um esforço generalizado, tais como mudança no estado de alerta ou emocional do falante, gerando respostas mais subjetivas. São condições especiais que afetam o controle de estímulos a quantidade de reforço concedida ao comportamento verbal de um falante, o *tact* distorcido, o reforço especial do comportamento operante e emocional do ouvinte e a força das suas reações.

Na visão de Skinner, os estímulos do meio tem o papel de selecionar as respostas de um organismo; esta seleção, no entanto, só pode realizar-se num organismo ativo.

O autor reconhece que a dinâmica das variáveis que controlam o comportamento verbal é extremamente complexa e não pode ser explicada como uma ação mecânica de estímulos que desencadeiam respostas automáticas, como na psicologia pavloviana (Bronckart, 1985). Assim, na análise das variáveis, Skinner considera que é preciso levar em conta as de situação, suscetíveis de reforçar a resposta e a história dos reforços do sujeito, no âmbito de seu grupo social e das limitações genéticas da espécie.

A respeito destas proposições, o autor afirma que a força de uma resposta geralmente é função de mais de uma variável e uma só variável costuma afetar mais de uma resposta. Como variáveis de situação, aponta e analisa o efeito dos auditórios múltiplos, das variáveis múltiplas no *tact* impuro, da punição na causação múltipla, dos *tacts* múltiplos e intraverbais, as contribuições formais de força e o reforço formal.

#### **1.1.4. Críticas ao Modelo Behaviorista**

A parte explicativa da obra de Skinner (1978) é a que tem recebido mais críticas, por considerar falaciosa a identificação das variáveis situacionais e difícil ou impossível a identificação de todas as variáveis que dizem respeito à história dos reforços do falante (Simões, 1990).

Bronckart (1985) refere que, neste ponto, Skinner se mantém discreto, não saindo do nível das generalidades, inclusive da trivialidade; fato que deriva da impossibilidade prática de experimentar com as variáveis que controlam o comportamento verbal. Para o autor, a não ser que se recorra à psicanálise, o que os behavioristas nunca farão, não é possível realizar uma análise sistêmica das variáveis que controlam o comportamento verbal. Por isso, o

discurso de Skinner limita-se à apresentação das possibilidades teóricas da análise experimental do comportamento verbal.

Outra limitação presente na obra de Skinner (1978) é a dificuldade em quantificar a presumível relação existente entre o estímulo e a resposta. O autor apresenta medidas como a velocidade da resposta, a sua repetição e nível de energia, muitas das quais são irrelevantes e a sua co-variância nem sempre se verifica (Simões, 1990).

Ao tratar da análise do sentido e da referência, o que hoje chamamos de signo linguístico (Saussure, 1977), Skinner afirma que, para a análise experimental, a única questão importante é a naturalidade do referente; o que existe é o comportamento verbal, do qual o significado não é propriedade. O significado deve ser buscado nas condições sob as quais o comportamento ocorre, entre as variáveis independentes. “Quando alguém diz que pode perceber o significado de uma resposta, ele quer dizer que pode inferir algumas das variáveis das quais a resposta é função.” (Skinner, 1978, p. 29).

Ao analisar os fenômenos sintáticos, através da fórmula autoclítica – um comportamento que se fundamenta em outro comportamento verbal - Skinner afirma que não é parte de seu plano analisar em detalhe as práticas gramaticais e sintáticas, uma vez que nenhuma forma de comportamento verbal é significativa quando separada das suas variáveis de controle.

Skinner (1978) afirma que, muito frequentemente, a unidade de comportamento verbal não corresponde a uma unidade léxica ou gramatical, bastando apenas demonstrar a unicidade de uma contingência de reforço para separar uma unidade funcional de comportamento. Admitida esta definição, os processos morfosintáticos tem importância quantitativa bem menor do que geralmente se atribui a eles. Ao longo do processo de aquisição da linguagem, as respostas verbais cada vez mais amplas são controladas pelas mesmas variáveis e adquirem, assim, uma unidade funcional.

Ao analisar os fenômenos sintáticos, Skinner esforça-se para estabelecer uma correspondência termo a termo entre as unidades do real e as entidades gramaticais, semelhante à que existe entre referente e unidade léxica. Afirma que as respostas que a linguística chama de «preposição», «conjunção» ou «artigo» são na verdade tacts mínimos que possuem, em segundo plano, função gramatical. Para sustentar a sua hipótese, recorre a Horne Tooke (1857), segundo o qual os morfemas gramaticais são o produto histórico de

vocábulo com conteúdo ou lexemas que se contraíram ao longo do tempo: o morfema inglês *but* (porém, mas) evoluiu de *be* (estar) + *out* (fora).

Skinner parece recorrer a Horne Tooke (1857) por não conseguir analisar os fenômenos sintáticos em termo das estruturas controladas por um sujeito falante. A crítica mais enfática ao behaviorismo e em particular à obra de Skinner *Verbal Behavior*, é feita por Chomsky (1959), em que destaca como pontos fracos a incapacidade de explicar o funcionamento de um organismo apenas em função das suas variáveis externas, sem fazer referência à sua estrutura interna, a imprecisão no uso dos conceitos de estímulo e resposta, bem como a relação existente entre ambos, a noção de reforço, o sistema de classificação das respostas operantes verbais, dentre outros.

No geral, a crítica dirige-se à incapacidade behaviorista de lidar com o fenômeno fundamental da linguagem, a criatividade, já que, para a referida teoria, as frases são apenas encadeamentos formados através de prévias associações. Após analisar ponto por ponto a obra de Skinner, Chomsky (1959) conclui que “*The terms borrowed from experimental psychology simply lose their objective meaning with this extension, and take over the full vagueness of ordinary language.*” Para o autor, as características de um organismo são o complexo produto de uma estrutura interna, do curso de maturação geneticamente determinado e das experiências passadas. Assim, as pesquisas sobre o comportamento linguístico devem levar em conta tanto os fatores externos quanto os internos, sendo estes passíveis de observação através do comportamento externo ou eventos exteriores ao organismo.

Ao final da sua análise, Chomsky (1959, citando Lashley, 1950), indica que a composição e a produção de uma sentença verbal não são apenas modelos presos a uma sequência de respostas, sob o controle de estímulos externos ou associações intraverbais, como também que a organização sintática de uma expressão vocal não é algo diretamente representado na estrutura física da expressão em si. Através de suas várias observações Lashley (1950, citado por Chomsky, 1959) afirma que a estrutura sintática é um padrão generalizado imposto aos atos específicos em que eles ocorrem e que uma análise da estrutura da sentença mostrará que há, por trás das sequências publicamente expressas, uma multiplicidade de processos que interagem entre si, os quais podem ser inferidos do produto final da atividade, ou seja, do ato verbal. O autor ainda aponta para a dificuldade em identificar os mecanismos de seleção, usados na expressão vocal. Estas observações primeiras de Lashley (1950) parecem ser o ponto de partida para o desenvolvimento dos estudos de

Chomsky sobre a linguagem, cujo marco inicial foi a obra *Syntactic Structures*, em 1957<sup>3</sup>. Apresentadas as críticas ao *Verbal Behavior*, Chomsky (1959) reconhece que, à época, os linguístas não podem dar conta dos mecanismos de funcionamento de uma língua, podem ao menos caracterizar completamente o problema. Anuncia que, uma futura teoria da linguagem pode ser considerada como o estudo das propriedades formais das gramáticas, o qual, feitas as formulações precisas, poderá prover um método uniforme que determine o processo pelo qual se gera uma dada oração, a descrição da sua estrutura, o que poderá ajudar-nos a compreender como uma oração é usada e entendida por um falante. Em outras palavras, seria possível derivar de uma gramática corretamente formulada os processos integrativos e os padrões generalizados impostos que constituem o ato específico da expressão vocal.

Para Chomsky (1959), a forma apropriada de organizar as regras da gramática é dividi-las em dois tipos: as opcionais e as obrigatórias, sendo apenas as últimas empregues na geração da expressão vocal, enquanto as primeiras devem ser vistas como mecanismos de seleção, usados na produção de uma expressão vocal particular.

Chomsky (1959), afirma que os pressupostos defendidos por Skinner não são capazes de explicar os fatos de aquisição e uso da linguagem. O autor considera que reconhecemos um novo item como uma sequência gramatical não porque ele deriva de um item familiar mais simples, mas porque ele é gerado pela gramática que cada indivíduo, de alguma maneira, possui internalizada. Entendemos uma nova sentença porque, de algum modo, podemos determinar o processo pelo qual esta sentença é derivada na gramática. Estes conceitos aparecem com maior precisão em *Syntactic Structures*, que passamos a analisar.

## **1.2. A Concepção Inatista da Linguagem**

A partir da década de 1950, uma boa parte das correntes psicológicas – 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, conseqüentemente, 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 o seu processo de aquisição.

Surgida num momento de grande insatisfação entre muitos intelectuais ante as concepções comportamentalistas, a teoria de Chomsky propagou-se com uma rapidez nunca antes vista no âmbito das teorias linguísticas, tanto entre os linguistas como entre o público em geral, trazendo grandes contribuições ao estudo da linguagem.

### 1.2.1. O Instinto da Linguagem e a Gramática Universal

Com a sua obra clássica *Syntactic Structures*, Chomsky (1957), inaugura a revolução científica (Kuhn, 1962)<sup>4</sup> na área da linguagem, ao romper com os postulados do Estruturalismo.

Inicialmente, Chomsky aborda o fenômeno fundamental da linguagem – a criatividade – capacidade que cada indivíduo possui de produzir e compreender um número infinito de sentenças a partir de um número finito de elementos, quer fonológicos ou gráficos. Argumenta também que para se elaborar a teoria de uma língua, é necessário distinguir, nesta língua - L - sentenças gramaticais de sentenças não gramaticais, e estudar a estrutura daquelas, reportando à necessidade de diferenciar gramaticalidade de semanticidade. Isto é demonstrado através de seu célebre exemplo “*Colorlles green ideas sleep furiosly*”, que, apesar de ser gramatical, não tem nenhum sentido.

Aceite o princípio da criatividade, a distinção entre sentenças gramaticais de sentenças não gramaticais não pode ser feita através de um *corpus*, pois o número possível de sentenças gramaticais é infinito. Dessa forma, a distinção toma por base a aceitabilidade de uma sentença, por parte de um falante, como critério de gramaticalidade, visto que, segundo argumenta Chomsky (1957), qualquer sujeito tem um conhecimento intuitivo da sua língua nativa que lhe permite fazer tal diferenciação.

Superada a fase de distinção entre sentenças gramaticais e não gramaticais, o linguista deve proceder à construção de uma gramática particular da língua, a qual deve referir-se a uma teoria geral que estudará os universais da linguagem. A gramática de uma língua deve atender, assim, a um critério externo de adequação aos dados, segundo o qual as frases geradas pela gramática devem ser aceitáveis ao falante, e a um critério interno de generalidade, que adequa as frases a uma teoria geral da estrutura linguística. A teoria geral

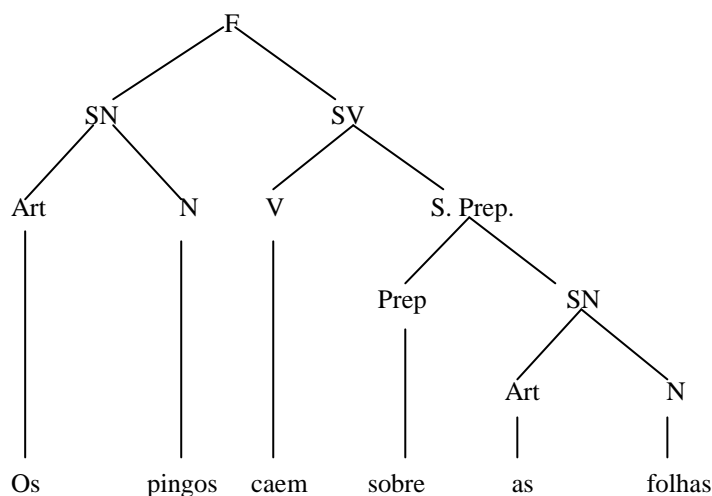
deve fornecer um processo de descoberta, de decisão, e um processo de avaliação das gramáticas particulares.

Visto que o objetivo principal da formulação chomskyana era representar o complexo fenômeno da criatividade, o autor adota o processo de avaliação de gramáticas particulares, que se dá da seguinte forma: dado um conjunto amplo de dados linguísticos e a existência de várias gramáticas ou modelos correspondentes a estes dados, a teoria geral tem de permitir-nos determinar qual é a melhor gramática. A avaliação dos modelos deve atender aos critérios externo e interno, anteriormente referidos, como também ao critério de simplicidade<sup>5</sup>, referente à complexidade e elegância do modelo.

Para explicar o mecanismo da criatividade, subjacente à linguagem, Chomsky (1957) propõe, a partir de enunciados representativos, um modelo de gramática que represente a intuição de gramaticalidade do sujeito falante. O modelo recebeu o nome de Gramática Gerativa, recorrendo aos princípios matemáticos segundo os quais, um número como 2, por exemplo, gera a série 2, 4, 6, 8... permitindo-nos saber se um número qualquer pertence à série gerada por 2. Do mesmo modo, uma gramática gerativa cria um conjunto finito de regras que nos possibilita distinguir frases gramaticais de frases agramaticais, pela respectiva aplicação ou não das referidas regras.

A gramática gerativa apresentada por Chomsky faz uma crítica aos modelos distribucional e de constituintes imediatos da linguística estrutural, os quais, segundo ele, apenas descrevem sentenças realizadas e não são capazes de explicar dados complexos, como a ambiguidade. Introduz um modelo de base estritamente sintática, em que a frase é a entidade da linguagem analisada. Seus dois principais componentes são o sintagma nominal (SN) e o sintagma predicativo (SP) ou verbal (SV), com suas respectivas partes constituintes, como se vê no esquema a seguir.

**Figura 01 – Gramática Gerativa**



O esquema representa resumidamente o modelo proposto por Chomsky (1957), com descrição das unidades da língua e os aspectos da sua organização na sequência que constituem a sentença. De modo geral, uma frase (F) para ser gramatical, deve ser formada por um sintagma nominal (SN) e um sintagma verbal (SV). O SN, por sua vez, compõe-se por um determinante (de uso facultativo), neste caso, um artigo e um nome (N). O SV, aqui, é composto por um verbo e um sintagma preposicional (S Prep), que por sua vez, subdivide-se numa preposição e um SN com a respectiva formação.

Para explicar a adequação de seu modelo ao conjunto possível de frases produzidas por uma língua, Chomsky recorre às regras de reescrita e de transformação. As regras de reescrita eram apresentadas como formulações gerais, operando sobre um único símbolo (F, SN, SV, por exemplo), capazes de analisar os componentes de todas as frases produzidas numa língua e assim, gerar as frases desta língua. Desse modo, no exemplo acima, o SN podia reescrever-se como:

$$\text{SN} \rightarrow \text{Art} + \text{N}$$

As regras de reescrita, além de analisar as relações sintáticas essenciais de uma frase, assumem também a função de inserção léxica, como se pode ver no esquema acima, em que, aos símbolos Art, N, V, Prep, correspondem membros efetivos das classes dos artigos, nomes, verbos e preposição. Na inserção léxica a partir da reescrita, mantém-se, à esquerda, um dos símbolos formais produzidos pela análise em constituintes das regras (no caso do artigo da

frase exemplificada (-O-), e à direita, a classe das ocorrências léxicas que corresponde a este símbolo (-s-).

As regras de transformação operam sobre uma série de símbolos com uma determinada descrição sintagmática e os transformam numa nova série de símbolos com outra descrição estrutural. Estas regras tinham como objetivo descrever como se produzia, por exemplo, a voz passiva e subdividiam-se em regras de transformação obrigatórias e facultativas. As obrigatórias são as que fazem concordar os morfemas e os lexemas, quer no sintagma nominal, no verbal ou na ordenação dos sintagmas em frases mais complexas. As facultativas aplicam-se ao conjunto da sequência produzida pelas regras de reescrita. Podem ser simples, como as que se aplicam à voz passiva, às frases interrogativas e negativas, e generalizadas, quando reúnem numa só frase duas sequências com estruturas distintas, como nos casos de relativização.

A distinção destes dois grupos de transformação permite a Chomsky (1957) estabelecer uma tipologia das frases da língua que distingue as frases-núcleo (frases simples: ativas, afirmativas e declarativas), produzidas pela aplicação das regras de reescrita e das regras de transformação obrigatórias, e as frases derivadas, que além das regras anteriores, exigem em sua geração transformações facultativas. Esta tipologia, como afirma Bronckart (1985) foi amplamente explorada pela psicolinguística de inspiração chomskyana.

### **1.2.2. A Teoria *Standard***

A primeira formulação elaborada por Chomsky (1957), conhecida como gramática gerativa transformacional, associava a compreensão da gramática à estrutura da frase, defendendo que, a partir de um núcleo básico de sentenças, outras mais complexas são derivadas por transformação. Assim, cada frase é formada por uma estrutura profunda e uma estrutura superficial, termos que só mais tarde (Chomsky, 1965) viriam a aparecer.

A reformulação do modelo inicial retomava um dos principais conceitos teóricos da gramática gerativa, o de gramaticalidade, que determinava a pertença de uma frase a uma língua, através da intuição de um falante, com base em critérios sintáticos. Desse modo, qualquer frase formada dentro dos critérios estabelecidos pela sintaxe seria gramatical, mesmo que sem sentido.

Visto que o critério de gramaticalidade, não podia ser elaborado apenas a partir de regras sintáticas, Chomsky reconhece a necessidade de considerar também regras de seleção do léxico, o que conduz à utilização de critérios semânticos. Este novo objetivo da gramática gerativa já havia sido expresso por Chomsky (1957), em que sugere que o marco sintático poderia servir de base para uma futura descrição semântica.

A teoria inicial da gramática gerativa aparece melhor especificada pela formulação da chamada Teoria Standard, que na sua versão inicial (Chomsky, 1965), introduz no estudo da gramática, além da componente sintática, a componente semântica e a fonológica.

A componente sintática é a componente principal da frase, pois gera as estruturas sobre as quais se aplicam as componentes semântica e fonológica e indica o modo como estas estão interligadas. As duas outras componentes assumem papel interpretativo: a semântica interpreta os enunciados, recorrendo à estrutura profunda da frase, o que sugere a existência de um sistema universal de traços semânticos e regras interpretativas, enquanto a fonológica age sobre a estrutura superficial. Seu funcionamento pressupõe igualmente a existência de um sistema fonético universal e regras de interpretação.

A nova formulação da gramática é apresentada aqui como uma teoria da *competência* linguística de um falante-ouvinte idealizado, ou seja, um indivíduo que conhece perfeitamente a sua língua e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, tais como limitações da memória, distrações, variação de interesse e erros, ao aplicar o conhecimento que possui sobre a sua língua no uso real desta. Por *competência*, o autor define o conhecimento do falante-ouvinte sobre a sua língua, o qual adquire a forma de um sistema de regras (gramática) e dirige a realização de todo ato de linguagem. A *performance* refere-se ao uso atual da linguagem em situações reais; é o ato de por em prática a *competência*.

Como uma teoria da *competência*, a gramática gerativa tem um sistema de regras que permite predizer corretamente quais as sequências de palavras que poderão formar sentenças gramaticalmente corretas. Chomsky (1965) afirma que cada sentença possui dois níveis de representação: uma estrutura profunda e uma estrutura superficial. A estrutura profunda é responsável pelas relações de princípio sintático entre os componentes da língua, enquanto a estrutura superficial representa as sentenças produzidas, geradas através de transformação dos elementos na estrutura profunda.

O interesse inicial do autor recai sobre a estrutura profunda, por esta conter as marcas essenciais de frase - *phrase-maker* - ou seja, o conjunto de regras que, formando a base do

componente sintático, gera um conjunto restrito de seqüências associadas estruturalmente. Por conseguinte, subjacente a qualquer sentença, há uma estrutura básica, gerada a partir do componente sintático. Além desta base, o componente sintático da gramática gerativa tem um subcomponente transformacional, responsável por transformar a estrutura de base em sentença, na estrutura superficial.

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

O autor propõe a 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 do fato da 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).

### **1.2.3. Teoria dos Princípios e Parâmetros**

A formulação teórica sobre a Gramática Universal é aprofundada por Chomsky em 1981. Aqui o autor retoma os conceitos básicos necessários à explicação da Gramática Universal: precisa ser compatível com a diversidade de gramáticas existentes e, ao mesmo tempo, ser restrita nas opções que permite gerar, pois cada gramática gerada desenvolve-se na mente, à base de evidências limitadas. O objetivo principal do autor é apresentar uma teoria fortemente estruturada da GU, com base em princípios fundamentais que definam com precisão as gramáticas atingíveis e delimitem a sua forma e os parâmetros que devem ser fixados pela experiência.

A GU, afirma Chomsky (1981) consiste numa interação de subsistemas que podem ser vistos sob diversas perspectivas, como sendo os vários subcomponentes do sistema de regras da gramática. É nesta posição que o autor se coloca, ao definir os subcomponentes dos sistemas de regras como os seguintes:

**I** – léxico

**II** – sintaxe

a. componente de categoria

b. componentes transformacionais

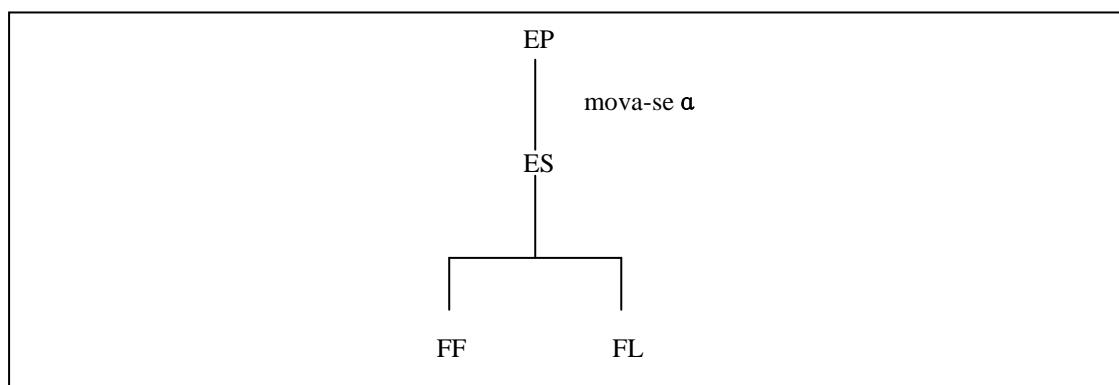
III – forma fonética (componente fonético)

IV – forma lógica (componente lógico)

O léxico especifica o caráter abstrato das estruturas morfo-fonológicas de cada item lexical e suas características sintáticas, incluso a sua categoria e contexto. As regras do componente de categoria encontram algumas variedades da teoria X-bar, segundo a qual todos os sintagmas tem basicamente a mesma estrutura. O léxico e a componente de categoria formam a base do sistema de regras. As regras básicas geram a estrutura profunda através da inserção de itens lexicais nas estruturas geradas pelo componente de categoria, de acordo com as características da sua estrutura. Estas são mapeadas pela estrutura sintática através da regra *mova-se  $\alpha$* , deixando traços de elementos anteriores. Esta regra constitui o componente transformacional e pode aparecer também na forma fonética e na forma lógica. Assim, a sintaxe gera as estruturas atribuídas às formas fonética e lógica pelos respectivos componentes.

O aprimoramento da formulação da GU (Chomsky, 1981), apresenta como modelo explicativo uma análise baseada em quatro níveis de representação: estrutura profunda (EP), estrutura superficial (ES), forma fonética (FF), forma lógica (FL) e uma regra de movimento «*mova-se  $\alpha$* », como se apresenta na figura abaixo.

**Quadro 02** – Modelo de Aquisição da Linguagem



**Fonte:** adaptado de Martínez & Altarez (2001).

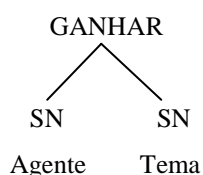
Na EP estão colocados, em posição de base, os elementos da oração, sobre os quais age a regra de movimento *mova-se  $\alpha$* , a qual provoca alterações na EP, conforme os casos e

as línguas, transformando-a em ES. Uma vez produzido o movimento de EP para ES, temos dois níveis de representação: um fonético (FF) e um de caráter interpretativo (FL).

Os dois primeiros níveis de representação, a EP e a ES são governados por uma série de princípios que atuam sobre um ou vários níveis. Os princípios são de caráter universal e englobam as propriedades das expressões linguísticas de todas as línguas naturais. São o núcleo fixo, invariável, logo universal e geneticamente determinado; constituem o estágio inicial de que a criança parte, na aquisição da sua língua materna – S<sub>0</sub>, enquanto os parâmetros são o conjunto de possibilidades pré-determinadas, porém variáveis de língua para língua que permitem descobrir como os princípios gerais se aplicam a cada língua.

De modo geral, os princípios são os seguintes:

**1. Princípio da projeção** – segundo o qual os elementos léxicos se projetam para abranger seus marcos de subcategorização. Assim, um grande número de verbos, como o verbo ganhar, por exemplo, tem significado aberto, pelo que necessita de outros elementos léxicos que o completem, no caso, um agente que realize a ação e um tema que represente o objeto recebido.



O agente e o tema, argumentos exigidos pelo verbo, são denominados sintagma nominal (SN) e projetados na sintaxe, de modo que um deles se converta em sujeito e outro em objeto. Isso ocorre sempre que um verbo delega papéis temáticos a seus argumentos.

**2. Princípio temático** – estreitamente vinculado ao princípio de projeção, afirma que as posições dos argumentos tem de ser respeitadas, para garantir uma oração bem formulada. Afirma também que todos os argumentos tenham apenas um papel temático definido.

**3. Princípio da teoria X-bar** - indica que todos os elementos léxicos se projetam seguindo o mesmo esquema, ou seja, todos os sintagmas tem basicamente a mesma estrutura: um núcleo que dá nome ao sintagma, um especificador e um complemento.

**4. Princípio de dependência da estrutura** – segundo o qual, a sintaxe opera com constituintes, não com palavras isoladas. Este princípio assegura que, na fase de aquisição da

linguagem, a criança realiza hipóteses com base na estrutura da oração e não na sequência linear desta.

**5. Princípio da predicação** – garante que todo predicado há de ter um sujeito.

**6. A teoria do caso** – reconhece a presença dos argumentos de modo que todo argumento precisa ser atribuído a um caso para aparecer de forma explícita.

**7. A teoria do ligamento** – regula as condições e os âmbitos em que variáveis são referenciadas.

**8. Princípio do esforço mínimo** – assegura que, entre todas as derivações sintáticas possíveis, escolhe-se aquela que tenha o menor custo, ou seja, a que tenha movimentos mais curtos.

Estes princípios, presentes na mente das crianças, limitam o âmbito de possibilidade de variação entre as línguas e fazem com que também se restrinjam as hipóteses que as crianças terão de levantar até construir o sistema lingüístico da sua língua.

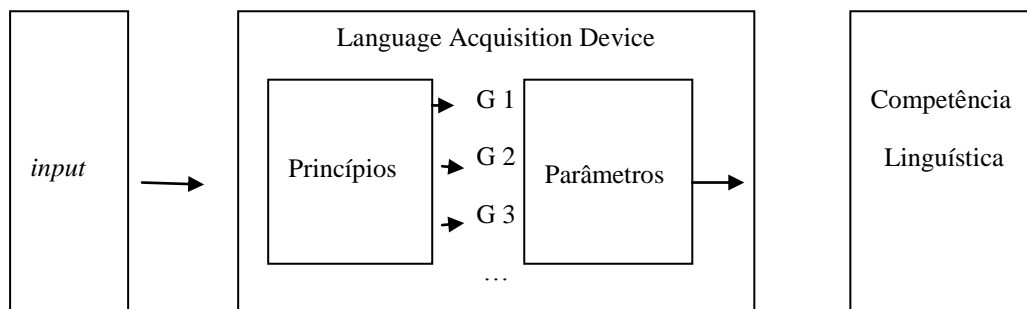
Alguns dos princípios acima mencionados estão sujeitos à parametrização, isto é, a diferentes possibilidades de modelagem de um mesmo princípio. Isto ocorre, por exemplo, com o princípio da teoria X-bar, em que todos os núcleos léxicos se projetam, gerando sintagmas com a mesma estrutura. Este princípio está sujeito a variação paramétrica no que se refere à posição do núcleo e em decorrência da parametrização, temos línguas de núcleo inicial, com ordem SVO (Sujeito – Verbo – Objeto), como o português e o espanhol e línguas de núcleo final, de ordem SOV (Sujeito – Objeto – Verbo), como o japonês e o latim.

Outro exemplo de variação paramétrica ocorre com o princípio da predicação, segundo o qual todas as línguas estão organizadas em orações com estrutura constituída por dois termos imediatos – sujeito e predicado. Em algumas línguas, como o inglês, a realização fonética do sujeito é obrigatória, por variação paramétrica, enquanto em outras (as chamadas línguas *pro-drop*), como o português e espanhol, é possível suprimir o sujeito. As diferenças entre as línguas são, assim, diferenças nos parâmetros.

Segundo tal teoria, o processo de aquisição consiste na fixação, dos parâmetros, pela criança, com o valor que corresponde à sua língua materna, à luz dos dados disponíveis.

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

**Figura 02.** 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 GU 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 a sua língua. A existência de um sistema de princípios, segundo o autor, explica a capacidade humana para adquirir uma língua, enquanto a existência de parâmetros que se fixam gradativamente justifica o fato da aquisição acontecer gradualmente, num processo ininterrupto.

A Teoria dos Princípios e Parâmetros, ao tentar descobrir as leis que governam a estrutura da língua, qualifica-se como explicativa, respondendo ao propósito inicial de Chomsky (1957) que afirmava a necessidade de descrever a estrutura interna de uma língua e explicar os mecanismos de seu funcionamento.

#### 1.2.4. O Programa Minimalista

A partir dos anos 1990, a gramática gerativa, assume uma nova linha de investigação, conhecida como Programa Minimalista. O termo minimalismo recorre à ideia de que a capacidade humana para a linguagem parece ser constituída segundo um design ótimo, a funcionar num órgão mental determinado, conforme leis computacionais muito simples e gerais. Vista desse modo, a GU seria então um sistema perfeito, no sentido em que comportaria apenas o necessário para atender às nossas necessidades conceituais, físicas e biológicas. Este modelo apresenta-se como uma nova forma de conceber a linguagem, logo a

GU, e abre novas possibilidades na área da aquisição da linguagem (Lopes, 1999). Tal programa encontra-se em constante revisão: a primeira versão aparece em Chomsky (1993), reformulada em Chomsky (1995) e Chomsky (1998).

Teoricamente, o modelo recorre às formulações propostas pela teoria dos princípios e parâmetros e tenta descobrir quanto desta teoria resulta do suposto design ótimo e computacionalmente eficiente da nossa faculdade da linguagem.

Assim como nas abordagens anteriores, a linguagem é assumida como parte do mundo natural, a capacidade de uso e entendimento da linguagem (faculdade da linguagem) é provida pelo cérebro, o qual parece ter uma parte especializada para tal função, comum à espécie humana e produzida sobre uma série de circunstâncias e condições. A faculdade da linguagem é composta por um procedimento gerativo (linguagem interna) que gera a estrutura descritiva e um complexo de propriedades, incluindo a semântica e a fonética. Na estrutura descritiva estão as expressões da linguagem.

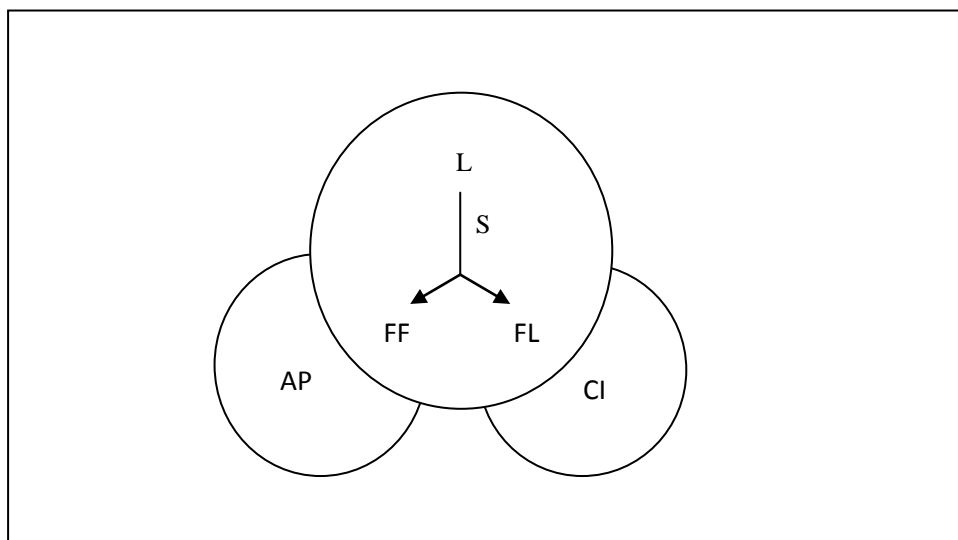
A linguagem, afirma Chomsky (1995), pode ser dividida num sistema perceptual, cognitivo e um sistema de performances. Os dois sistemas interagem através de representações linguísticas, nas interfaces que estabelecem. Alguns estudos (Curtis, 1981; Yamada, 1990; Smith & Tsimpli, 1991) evidenciaram que estes dois sistemas possuem propriedades diferentes; podem ser seletivamente prejudicados e dissociados durante seu desenvolvimento. O sistema cognitivo lida com as variações linguísticas e armazena informações lexicais, por exemplo; enquanto os sistemas de performance acessam a informação contida no sistema cognitivo.

O sistema cognitivo (SC) – a competência – de caráter computacional, é formado pelo léxico e pela sintaxe. Este sistema armazena informações sobre som, significado e organização estrutural e alimenta os sistemas de performance. Seu funcionamento se dá por derivação.

É sobre os sistemas de *performance* que recaem as atenções do autor no programa minimalista, pois a linguagem está embutida neles. São os referidos sistemas que habilitam as expressões que usamos para articular, interpretar, fazer referência, perguntar, refletir, dentre outras ações (Chomsky, 2005). Os sistemas de *performance* dividem-se em dois: o sistema articulatório-perceptual (A-P), que interpreta instruções para emissão do enunciado, e o sistema conceptual-intencional (C-I), que interpreta instruções para a composição lógico-semântica. A relação entre o sistema cognitivo e os sistemas de *performance* se dá através de

dois níveis de representação: a forma fonética (FF) – conjunto de instruções que interage com AP e a forma lógica (FL) – conjunto de instruções que interage com CI. Vejamos essas afirmações esquematizadas na figura abaixo:

**Figura 03** – Design da Linguagem no Programa Minimalista



Fonte: adaptado de Lopes (1999).

A figura representa o funcionamento do dispositivo da linguagem, apresentado pelo Programa Minimalista. A produção de sentenças segue o seguinte percurso: um conjunto de palavras aleatoriamente escolhidas do léxico L dão entrada no sistema computacional, a sintaxe S, dando início ao processo de derivação. Aqui ocorre uma operação binária que forma projeções máximas a partir dos elementos léxicos, chamada *ensamble*, ou seja, se constroi, com o conjunto de palavras, um só objeto sintático. Quando dois elementos se unem, um deles é projetado, tornando-se o núcleo do sintagma. O sistema computacional realiza as transformações através de duas operações: *Merge* e *Move*. A primeira forma objetos sintáticos, a segunda é acionada pelas propriedades morfológicas de uma determinada língua, alcançando categorias ou traços para verificação de suas propriedades. Em outras palavras, o sistema computacional constroi pares, objetos dos níveis de representação FF e FL, respectivamente. À proporção que novos objetos sintáticos se vão construindo, a informação relevante para cada interface é separada, ou seja, as informações de natureza fonológica seguem para a forma fonética FF e as de natureza semântica, para a forma lógica FL, através da operação *Spell-Out*.

Toda expressão linguística contém informações para os dois sistemas de *performance* (AP e CI), os quais vinculam a noção de estrutura possível na língua às possibilidades de interpretação semântica e fonética através de um recurso denominado interpretação plena, o qual estabelece que, se as estruturas formadas nas interfaces forem legítimas, recebem uma interpretação que as satisfaz. Se isso ocorrer nos dois níveis de representação FF e FL, a estrutura estará bem formada e convergirá, uma vez que uma expressão linguística compõe-se de objetos fonéticos e semânticos; se essa condição não for preenchida, a expressão implode.

Além da operação de *ensamble* que projeta os sintagmas, há uma outra operação básica no programa, a operação de *movimento* que está associada a um princípio geral de economia, isto é, nada se move se não é necessário. O *movimento* só ocorre por algum motivo e deve ser feito o mais tarde possível. A necessidade de se produzir um movimento dependerá dos traços dos elementos léxicos, os quais estão ligados à morfologia e variam nas diferentes línguas. É neste ponto onde se encontram as diferenças entre as línguas e onde estão os aspectos que a criança precisa aprender ao adquirir a sua língua materna, retirando conclusões a partir da exposição aos dados da língua.

O programa minimalista distingue três tipos de traços:

1. os traços semânticos, interpretados no nível conceptual-intencional CI;
2. os traços fonéticos, interpretados no nível articulatorio-perceptual AP;
3. os traços formais, utilizados pelo componente computacional.

Os traços podem ser interpretáveis ou não interpretáveis. Todos os traços semânticos e fonéticos são interpretáveis; os formais o são quando inerentes ao elemento léxico. Quando não interpretáveis, são traços sem conteúdo intrínseco, ou seja, não são inerentes ao elemento léxico e por sua vez não aparecem na forma lógica FL, visto que este é o nível de interpretação da oração. A forma de eliminar um traço não interpretável é cotejá-lo (emparelhá-lo) a um elemento morfológico que tenha este mesmo traço. Podemos compreender melhor esta operação através da flexão verbal, por exemplo: se tomarmos a forma verbal *bebia* numa oração como *A criança bebia leite*, observamos que a flexão da forma verbal revela a existência de uma categoria funcional de tempo T não interpretável. Para ser interpretável, o traço T emparelha-se ao elemento morfológico mais próximo – *bebia* - que contém o mesmo traço T, tornando possível a interpretação na FL. Esta atração faz com

que o morfema flexivo mova-se para a posição funcional, e ao mover-se, leve consigo toda a categoria em que se encontra, sendo por isso todo o elemento verbal o que se move.

Desse modo, a operação de movimento resulta da atração exercida por um elemento funcional com traço abstrato sobre um elemento morfológico com esse mesmo traço. A fusão de ambos faz com que o traço seja interpretável na FL.

Este novo modelo simplifica consideravelmente o modelo dos princípios e parâmetros, por eliminar níveis intermediários como a estrutura profunda e a estrutura superficial, tão importantes, desde o início da gramática gerativa. Aqui estes níveis já não são conceitualmente necessários; a ênfase é na simplicidade, economia e elegância, condições buscadas desde o início da gramática gerativa.

### **1.2.5. Críticas ao Modelo Chomskyano**

Uma teoria revolucionária, como foi inicialmente caracterizada a gramática gerativa, não poderia estar desprovida de críticas. Apresentamos aqui algumas delas que nos parecem as mais significativas.

Sobre a metodologia usada por Chomsky (1957) para proceder ao estudo de uma língua sem partir de um *corpus*, Bronckart (1985) afirma não haver aí grande distinção dos métodos usados pelo behaviorismo, visto que o objetivo principal de Chomsky era formular um sistema de regras, a partir de algumas frases representativas, que se pudesse projetar no conjunto geral das línguas, o que para Bronckart é um *corpus*, pois este é constituído por todas as frases gramaticais. Bronckart (1985) aponta também para a semelhança entre os modelos inicialmente usados por Chomsky para representar a linguagem, ou seja, dois conjuntos limitados de regras e um léxico, e os modelos mecanicistas do behaviorismo. Para ele, a atitude de Chomsky e de seu mestre Harris em definir as regras e as condições segundo as quais a linguagem conserva ou modifica o seu estado equivale à descrição da mecânica da linguagem.

Outro ponto criticado por Bronckart (1985) é o apelo à intuição como indicador da gramaticalidade de frases. Para o autor, esta atitude explicita uma atitude comum à maioria dos linguistas: inicialmente analisar enunciados que supõe-se pertencerem à língua estudada e, partindo desta seleção intuitiva, construir um modelo adequado, com testes mais objetivos que a intuição. Além do apelo à intuição, Bronckart (1985) e Richelle (1972) referem como

questionável um dos conceitos mais caros à Chomsky, o da criatividade da linguagem. Para os dois autores, esta não é exclusiva da linguagem, ocorre também em várias atividades humanas e animais não linguísticas, como atividades manuais e perceptivas em que, a partir de um conjunto finito produz-se um número infinito de unidades comportamentais.

A respeito da aquisição da linguagem que é nosso principal interesse, tem sido posta em dúvida a afirmação de Chomsky sobre a facilidade e rapidez com que uma criança adquire a sua língua materna. Putnam (1967) argumenta que, sob a ótica de uma teoria condutista da aprendizagem, o número de horas que uma criança fica exposta à sua língua nativa é suficiente para explicar a sua aquisição, não necessitando de hipóteses inatistas. Além do mais, como lembra Goodman (1967), antes de aprender a sua língua, a criança já conta com um sistema de signos prelinguísticos como os gestos e outros acontecimentos perceptíveis.

A qualidade da experiência linguística a que é exposta a criança tem sido questionada e, conforme aponta Brown (1973) não é tão pobre e escassa como sugerira Chomsky. O discurso cotidiano dos adultos é mais gramatical do que se supõe, especialmente quando se trata da comunicação com crianças pequenas (Brown, 1973). Outra objeção ligada a esta é a que se faz contra o suposto de que a aquisição da linguagem é um modo específico de aprendizagem, diferente dos demais e com requisitos próprios. Sobre isto, Morton (1971) afirma que, ao mesmo tempo que a criança adquire a sua língua, aprende também outras habilidades, como o reconhecimento de estruturas e a coordenação sensório-motora. Desse modo, se há que recorrer a componentes inatos, estes não seriam específicos da linguagem, e portanto não poderiam ser considerados universais linguísticos, uma vez que são comuns a qualquer aquisição de conhecimentos.

Autores como Pescador (1997) e Black (1970) questionam-se sobre se os universais linguísticos realmente existem, se os seus defensores recusam aceitar contra-exemplos ou se os universais foram impostos a outras línguas, ao traduzi-las, buscando confirmá-los. Poderia ocorrer que, investigando outras línguas, a partir do inglês, os estudiosos as interpretassem a partir das categorias apropriadas a sua própria língua (Quine, 1970).

A crítica mais acentuada, além das que acabamos de expor, recai sobre o próprio modelo de aquisição proposto por Chomsky, com base na gramática gerativa. Goodman (1967) e Quine (1970) indicam que o mesmo não é comprovável empiricamente, uma vez que um de seus principais pressupostos, existência de uma gramática universal, de caráter inato, não pode ser comprovada. Pescador (1997) e McCawley (1970) interrogam-se se o

conhecimento linguístico que a criança vai adquirindo no decorrer do processo não interfere no seu desenvolvimento, questionando o modelo proposto por Chomsky. Este apresenta-se como o processar de dados linguísticos através de um instrumento próprio, cujo resultado é o conhecimento linguístico. Visto deste modo, a linguagem parece ser adquirida de golpe, como efeito apenas do que a criança escuta e o que lhe é inato, sem considerar os dados produzidos por ela própria.

Desde seu surgimento, a teoria de Chomsky tem sido utilizada (bem ou mal) por um grande número de investigadores. A não generalização dos textos básicos e a dificuldade de interpretação dos mesmos tem provocado, segundo Bronckart (1985) uma diversidade de utilização e até contradições de seus conceitos básicos, como em Ruwet (1966, p.6) que, ao afirmar: “todo sujeito falante possui... uma competência linguística que adquiriu na sua infância, *ao longo do breve período de aprendizagem da sua língua*”, demonstra um profundo desconhecimento dos conceitos originais chomskyanos.

Admitidas as críticas, o valor da teoria geral proposta por Chomsky é inegável e suas proposições mantêm-se válidas e aceites, fazendo parte da base conceitual, filosófica e epistemológica de um elevado número de programas de investigação em todo o mundo.

### **1.3. A Concepção Cognitivista Piagetiana**

#### **1.3.1. Fundamentos Epistemológicos**

A obra de Piaget, aparentemente diversa, com trabalhos nos campos da psicologia, genética, botânica, na exploração dos modelos lógicos ou da história das ciências, está construída em torno de um só eixo: a elaboração de uma teoria geral do conhecimento (Bronckart, 1985). Para compreendermos a sua atitude, no que se refere à psicologia da linguagem, é importante ressaltar os postulados básicos da sua epistemologia.

Um das principais características da postura piagetiana frente ao conhecimento é seu biologismo, observado ao longo de toda a sua obra. Para o autor, as leis que governam os comportamentos humanos são uma prolongação dos mecanismos que atuam nas formas mais rudimentares da vida: a inteligência humana provém da aplicação das leis biológicas,

observáveis em outros níveis de organização vital, mesmo que não produzam sempre os mesmos efeitos.

O conhecimento, segundo Piaget (1967)<sup>6</sup>, resulta da interação de três fatores: o organismo e a sua atividade, as eventuais estimulações do meio e os mecanismos de interação entre o organismo e o meio. Em outras palavras, Piaget considera que todo ser vivo é dotado de uma estrutura interna que tende a conservar-se e adaptar-se ao meio; o organismo assimila algumas das características do ambiente e estas, por sua vez, acomodam-se a ele. Estes processos de interação são organizados por um fator a que Piaget chama auto-regulação, o mecanismo mais universal das reações orgânicas, através do qual todo o ser vivo compensa ativamente as perturbações exteriores que sofre ou antecipa. É a característica mais geral da vida. Para o autor, quanto mais exposto está um organismo às perturbações do meio, mais assegurado estará o seu equilíbrio. O ser humano terá que dispor de processos reguladores muito eficazes para evitar o desequilíbrio permanente, uma vez que vive exposto a um meio ilimitado, submetido a uma diversidade de flutuações. Estes processos são as estruturas da inteligência, mecanismos cognitivos que dão origem às formas de equilíbrio mais estáveis conhecidas pelos seres vivos.

Na epistemologia genética piagetiana encontramos os conceitos-chave de interacionismo e construtivismo. Sobre o interacionismo, Piaget evidencia que há uma permanente interação entre o sujeito e seu meio. Nesta dialética, o sujeito atua sobre o meio e se modifica, ao estabelecer contato com o meio; este oferece estimulações e resistência àquele. O conceito de construtivismo se refere ao papel da atividade do organismo sobre o meio e ao caráter progressivo da elaboração das estruturas de conhecimento. Este se elabora em forma de uma construção, através de um conjunto de opções e ações do indivíduo sobre o meio. O conhecimento e a ação, portanto, são indissociáveis.

No momento em que nasce, o ser humano dispõe apenas de mecanismos funcionais e não de estruturas cognitivas preconstituídas. Estes mecanismos regulam, desde o início, as interações organismo/meio e conduzem sucessivamente à elaboração de estados de equilíbrio entre o conhecimento constituído pelos esquemas do sujeito e os dados do meio.

O equilíbrio é considerado um terceiro conceito fundamental na epistemologia piagetiana e pode ser assim definido: os estados de equilíbrio frequentemente encontram novas perturbações no meio e entram em desequilíbrio; são compensados por mecanismos reguladores que conduzem a novo nível de equilíbrio. O processo se desenvolve

progressivamente até alcançar um nível de funcionamento ótimo (N). Sob essa ótica, as aquisições de um estágio se integram nas do estágio subsequente, que as superam (Piaget, 1973a). Estados sucessivos de equilíbrio definem as estruturas cognitivas do sujeito; casos de equilíbrio privilegiado chamam-se estádios.

Importa destacar que o conceito de equilíbrio, para Piaget (1973a) nada tem a ver com um balanceamento de forças em estado de repouso; ele define-se pela compensação que provém das atividades do sujeito em resposta às perturbações externas. Uma vez que as perturbações só podem ser compensadas por atividade, o equilíbrio corresponde, então, não a um estado de repouso, mas a um *maximum* de atividades do sujeito que compensarão as perturbações atuais e as virtuais. O importante, na explicação psicológica, não é o equilíbrio enquanto estado, mas o próprio processo de equilibração, do qual o equilíbrio é apenas resultado.

### 1.3.2. O Estudo da Linguagem em Piaget

A vasta obra de Piaget, produzida em mais de sessenta anos de vida acadêmica, é de valor considerável e em alguns aspectos, é única (Bronckart, 1985). Na sua produção, o espaço dedicado à linguagem é resumido; os comportamentos de linguagem raramente são analisados como tais, e quando o são, aparecem relacionados ao desenvolvimento cognitivo ou do pensamento. No entanto, encontram-se em seus escritos hipóteses importantes sobre a linguagem e seu estatuto.

Autores como Bronckart (1985) e Simões (1999) apresentam dois períodos das considerações piagetianas sobre a linguagem: o primeiro que começa por *A Linguagem e o Pensamento da Criança* (1923)<sup>7</sup> e vai até *O Julgamento Moral da Criança* (1932)<sup>8</sup> e o segundo, que contém a elaboração da teoria operatória propriamente dita, vai desde *O Nascimento da Inteligência na Criança* (1936)<sup>9</sup> até *Psicologia da Criança* (1966)<sup>10</sup>. No primeiro período, os temas se referem a uma concepção clássica da interação linguagem-pensamento e pouco se assemelham aos demais escritos piagetianos. No segundo período, aparecem obras que apresentam um interesse maior pela linguagem, traduzido pela concepção de desenvolvimento psicológico que contém as opções filosóficas e epistemológicas adotadas pelo autor. Nas suas primeiras obras dedicadas à psicologia, Piaget (1924, 1926) pretende formular uma análise dos mecanismos do pensamento das crianças, assumindo, como os

psicólogos do início do século XX, que a linguagem constitui um meio eficaz de revelar o pensamento e que os mecanismos da inteligência podem ser traduzidos pela estrutura e funcionamento dos enunciados.

É desta época um dos principais conceitos de Piaget (1923), o de linguagem egocêntrica, de função emotiva ou expressiva, designando os enunciados que crianças pequenas emitem sem a presença de um interlocutor. Seu oposto é denominado linguagem socializada. O autor divide em três categorias a linguagem egocêntrica:

- 1. as repetições ecológicas** – vestígio do período do balbúcio ou da lalação, em que a criança repete pelo prazer de falar sem demonstrar desejo de dirigir-se a alguém ou de pronunciar palavras com sentido. Esta atividade precede o que o autor chama de linguagem verdadeira.
- 2. os monólogos** – são distintos das repetições ecológicas; eles acompanham a ação para reforçá-la ou substituí-la. É a fase em que a criança fala para si mesma, como se pensasse em voz alta.
- 3. os monólogos coletivos** – situações em que as crianças aparentemente falam entre si, porém não se preocupam de serem ouvidas ou compreendidas.

Para Piaget (1973b), a linguagem egocêntrica, em seu estado inicial, abrange mais de três quartos da linguagem total, com a qual não se confunde; entre os três e seis anos passa por estado semi-estacionário, diminuindo gradualmente, de modo a oscilar entre a metade e a terça parte do total da linguagem e depois dos sete anos, corresponde a um quarto da linguagem espontânea total da criança. O autor afirma que o alto índice de linguagem egocêntrica numa criança de três anos atesta uma incapacidade desta em diferenciar o ponto de vista do interlocutor do seu próprio, caracterizando uma espécie de auto-centração. À proporção que cresce, a criança passa a organizar melhor o mundo à sua volta, alcançando um nível maior de descentração que lhe permite formular perguntas, ordens, ameaças, informações, ou seja, entrar num verdadeiro sistema de comunicação. A evolução do funcionamento da linguagem corresponde às transformações dos processos de pensamento que acontecem na criança.

A linguagem socializada, oposta à egocêntrica, tem por finalidade a comunicação, em seu sentido mais amplo, ou seja, o ato de proporcionar a um interlocutor uma informação relativamente precisa, levando em conta o contexto.

### 1.3.3. O Desenvolvimento Cognitivo

À altura do nascimento não há nem sujeito conhecedor de suas aptidões nem objetos constituídos que se lhe imponham nem instrumentos de intercâmbio entre o sujeito e o meio. As ações constituem o único vínculo possível a ligar o que será um sujeito e os objetos (Piaget, 1955). O problema inicial do conhecimento é, assim, construir modos de intercâmbio através das próprias ações do sujeito, tidas como instrumento das primeiras regulações.

Piaget (1973a) compara o desenvolvimento cognitivo ao crescimento orgânico: ambos orientam-se para o equilíbrio. Assim como um corpo evolui até um nível relativamente estável, também a vida mental evolui em direção a uma forma de equilíbrio final, alcançado pelo espírito adulto. “O desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior” (Piaget, 1973a, p. 11).

No entanto, a forma final de equilíbrio diverge em ambos. No corpo é mais estática, atingida pelo crescimento dos órgãos e mais instável, uma vez que, concluída a evolução, começa em seguida uma evolução regressiva que conduz à velhice. Contrariamente ao desenvolvimento do corpo, o desenvolvimento cognitivo tende a um equilíbrio móvel, ou seja, quanto mais estável se torna, mais mobilidade haverá. O desenvolvimento mental é assim comparado à montagem de um mecanismo em que, quanto mais estável se torne o equilíbrio, através de fases gradativas de ajustamento, mais flexíveis e móveis serão as suas peças.

Durante todo o processo de equilibração agem dois processos complementares, mas opostos: as estruturas variáveis ou estados de equilíbrio e um tipo de funcionamento constante que garante a passagem de um nível para o nível seguinte. As estruturas variáveis são as formas de organização da atividade mental, nos aspectos motor ou intelectual e afetivo; este assume duas dimensões: individual e social. Os mecanismos funcionais comuns a todos os estágios são caracterizados pela necessidade da ação. De modo geral, toda a ação – entendida aqui como movimento, pensamento ou sentimento - corresponde a uma necessidade e esta é sempre a manifestação de um desequilíbrio; ocorre quando algo dentro ou fora de nós se modificou, exigindo um reajustamento da conduta em função da mudança ocorrida. Em todos os níveis, a ação é sempre desencadeada por um interesse de natureza variada, conforme o nível. A inteligência, por sua vez, busca explicar, compreender. Enquanto as funções do

interesse são invariáveis enquanto funções, isto é, comuns a todos os estágios, as explicações particulares dadas pela inteligência aparecem sob formas muito diversas, conforme o grau de desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1973a).

Em todas as idades, pode-se observar uma forma geral das necessidades e interesses. No geral, toda a necessidade conduz a: 1. incorporar pessoas, coisas, objetos à atividade do sujeito, isto é, assimilar o mundo exterior e incorporá-lo às estruturas já construídas e 2. reajustar as estruturas em função das transformações ocorridas, ou seja, acomodá-las aos objetos externos. Sob essa ótica, o desenvolvimento cognitivo e orgânico corresponde à assimilação progressiva do meio, através das estruturas ou órgãos psíquicos, cuja ação se torna cada vez mais abrangente, no decorrer do processo. Desde a fase em que a percepção e os movimentos elementares se referem aos objetos próximos, até a fase da dedução abstrata, o indivíduo desempenha cognitivamente a mesma função – incorporar o universo a si próprio, variando apenas a estrutura de assimilação. Ao assimilar os objetos, a ação e o pensamento são forçados a se reajustarem, em função da variação exterior. Ao equilíbrio destas assimilações e acomodações, Piaget chama adaptação. O desenvolvimento mental, na sua organização progressiva, aparecerá como uma adaptação à realidade cada vez mais precisa.

No processo de desenvolvimento, distingue-se um conjunto de etapas características, chamadas estádios: estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório concreto e estágio operatório formal. Esta divisão corresponde a critérios definidos, tais como a regularidade na ordem de sucessão das aquisições, o caráter integrativo entre os estádios, o predomínio de uma estrutura de conjunto em cada estágio e a capacidade de cada um comportar, a só tempo, um nível de preparação para o estágio seguinte e um nível de acabamento do estágio anterior (Piaget, 1972).

O estágio sensório-motor vai do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade. Nesse período, prevalece a inteligência sensório-motora – termo usado para caracterizar o desenvolvimento da criança – que pode ser descrita como sem pensamento, linguagem ou conceitos. Esta inteligência, cujo instrumento é a percepção, determina-se em presença de objetos, situações e pessoas; desenvolve-se de modo extraordinariamente rápido, elaborando nesse nível, as subestruturas cognitivas da inteligência ulterior, daí a sua importância no desenvolvimento cognitivo. É uma inteligência essencialmente prática, que visa o êxito. Para resolver os problemas (atingir objetos afastados ou escondidos), recorre à

construção de um sistema de esquemas complexo e à organização do real, conforme um conjunto de estruturas espacio-temporais e causais.

Durante o estágio sensório-motor, observa-se uma coordenação gradual das ações, as quais são repetidas, reconhecidas e generalizadas, graças ao jogo de assimilação recíproca. A partir das percepções e movimentos, as principais fontes de conhecimento nessa altura, há uma progressiva distinção entre o sujeito e os objetos, por meio da manipulação direta dos mesmos. As informações obtidas sobre a realidade pressupõem o uso de símbolos, os quais pressupõem a linguagem. Dentro do estágio sensório-motor, encontramos seis subestádios que vão desde a consolidação dos esquemas (entendido como aquilo que há em comum nas repetições ou aplicações da mesma ação) sensório-motores inatos à interiorização destes esquemas através de combinações mentais, o que permite à criança ultrapassar os limites da ação. Nos dois primeiros subestádios, a assimilação e a acomodação confundem-se e a atividade centra-se no próprio corpo. No terceiro, a assimilação e a acomodação são dissociadas; aparece a reação circular e com ela, a intencionalidade. No quarto subestádio, a criança é capaz de coordenar os esquemas perante situações novas; a assimilação e a acomodação equilibram-se, porém com tendência de esta suplantar aquela. No quinto estágio, a acomodação suplanta a assimilação no campo perceptivo e no sexto, a acomodação supera a assimilação, tornando-se representativa.

O estágio pré-operatório que vai aproximadamente dos dois aos sete/oito anos de idade, tem início com o aparecimento da função semiótica e, portanto, dos instrumentos de representação. A criança passa de um sujeito que atua a um sujeito que conhece as suas ações. Os instrumentos de representação tais como o jogo simbólico, a imitação diferida e a linguagem permitem interiorizar os esquemas de ação, os quais, de modo parcial e progressivo entram num longo processo de conceitualização, com a transformação dos esquemas de ação e reconstrução a um nível superior. Para Piaget (1971b) o pensamento representativo começa desde que o significante se diferencia do significado, no sistema das significações que constitui a inteligência e a consciência. A representação pode ser entendida em dois âmbitos: no sentido amplo, ela confunde-se com o pensamento, ou seja, como uma inteligência que se apoia num sistema de conceitos ou esquemas mentais e não tão somente nas percepções e movimentos, como a inteligência sensório-motora. É a representação conceitual. No sentido restrito, ela evoca simbolicamente realidades ausentes; reduz-se à imagem mental ou à lembrança-imagem. É a representação simbólica.

O estágio pré-operatório comporta dois subestádios: o pré-conceitual, em que a criança mantém atitudes egocêntricas e faz generalizações incorretas e o intuitivo, quando o egocentrismo cede lugar à socialização. Neste, a criança, ao alcançar a capacidade de abstração, utiliza conceitos de classe e relação.

O estágio operatório-concreto corresponde à idade de sete/oito anos aos onze/doze anos, aproximadamente. Nesse período, a criança adquire a reversibilidade lógica que dá mais mobilidade a seu pensamento e rapidez na descentração progressiva. Uma atividade é operatória a partir do momento em que uma ação ou transformação percebida no mundo exterior pode ser anulada em pensamento, através de uma ação orientada em sentido inverso ou compensada por uma ação semelhante.

Nesse período, o conhecimento do real se traduz pela ação de pensar sobre ele, organizando os conhecimentos em sistemas passíveis de reconstrução e anulação, graças a artifícios mentais. Conforme Piaget (1972), por volta dos sete anos, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação estabiliza-se mais. Neste estágio, a criança ultrapassa o egocentrismo, aumentando a empatia com os sentimentos e as atitudes do outro. Surgem as operações lógico-matemáticas de semelhança e diferença e as operações infra-lógicas sobre as conservações físicas, caracterizadas pela conservação de quantidade, peso e volume da matéria e a constituição do espaço, representadas pela conservação do comprimento, da superfície e do perímetro. Estas operações são concretas, na medida em que se referem a objetos e transformações reais.

No estágio operatório-formal, que vai dos onze/doze anos em diante, a inteligência acede ao nível das relações entre o possível e o real, numa notável inversão de sentido: não é o possível que se manifesta como um prolongamento do real ou das ações sobre a realidade; é o real que se subordina ao possível<sup>11</sup> (Piaget, 1955). Em outras palavras, a principal característica do pensamento operatório formal é que ele é essencialmente hipotético-dedutivo. O adolescente é capaz de deduzir conclusões de hipóteses e não mais a partir de observações do real. As conclusões a que chega são válidas, independente da realidade, o que faz desse tipo de pensamento muito mais difícil e complexo que o pensamento concreto.

Para a construção do pensamento formal, algumas condições devem ser atendidas, tais como operações de reflexão. Enquanto a criança aplica as operações aos objetos ou

11. O termo possível não se refere ao arbitrário liberto da objetividade. Deve ser encarado sob a dupla perspectiva física e lógica como condição para chegar a uma forma geral de equilíbrio e constituir as conexões necessárias utilizadas pelo pensamento (Piaget, 1955).

executa, em pensamento, ações sobre eles, o adolescente reflete as operações, independentemente dos objetos e as substitui por simples proposições. Como o pensamento concreto representa uma ação possível e o formal representa a representação de ações possíveis, ele é considerado um pensamento de segundo grau (Piaget, 1967).

Nesse estágio, o campo do equilíbrio é muito mais extenso que nos anteriores e os instrumentos de coordenação são mais flexíveis. A dedução lógica não se faz mais sobre o concreto, mas sim sobre hipóteses ou proposições que formulam hipóteses.

Assim como no lactente e na primeira infância, há também nesse período um egocentrismo, dessa vez intelectual. Para Piaget (1973a), o ser humano, a cada nova capacidade cognitiva, começa por incorporar o meio externo numa assimilação egocêntrica e só mais tarde atinge o equilíbrio, por meio da acomodação ao real. Assim também o adolescente apresenta um egocentrismo manifesto pela crença na onipotência da reflexão, “como se o mundo devesse submeter-se aos sistemas e não estes à realidade” (Piaget, 1973a, p. 65).

Esse egocentrismo, tal como no sensorio-motor, vai-se reduzindo progressivamente, por meio da organização dos esquemas de ação e, assim como o egocentrismo da primeira infância termina com o equilíbrio das operações concretas, o egocentrismo da adolescência, ou metafísico, aos poucos encontra equilíbrio entre o pensamento formal e a realidade. Este equilíbrio apresenta-se muito superior ao do pensamento concreto, uma vez que abrange as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior.

#### **1.3.4. O Lugar da Linguagem no Desenvolvimento Cognitivo**

Os termos linguagem e cognição, conforme o marco teórico em que se colocam, seja ele psicológico, epistemológico, linguístico, se referem a realidades comportamentais variadas e, às vezes, até opostas e contraditórias (Bronckart, 1985). Na visão piagetiana, o termo cognitivo refere-se ao conjunto de elaboração do conhecimento; sob esta ótica, o comportamento da linguagem tem de ser considerado uma atividade cognitiva, assim como os demais comportamentos (perceptivo, mnemônico, etc). Desse modo, a escola piagetiana apenas interessa-se em saber qual o papel da linguagem na elaboração e funcionamento do sistema cognitivo do indivíduo.

Uma concepção da aquisição da linguagem é apresentada por Piaget em *A Formação do Símbolo na Criança* (1946)<sup>12</sup>, uma das suas obras mais rica e densa. Para o autor, ao contrário do que afirmam a grande maioria dos filósofos, psicólogos e linguistas, a característica distintiva do ser humano não é a linguagem e sim algo mais geral, um tipo de capacidade cognitiva superior que possibilitaria o pensamento conceitual. A linguagem é apenas uma das diversas manifestações da função simbólica, elaborada pelo ser humano, no âmbito das interações com o meio físico e social.

Para Piaget (1973a), a linguagem possibilita à criança libertar-se das fronteiras do campo perceptivo, como também inserir objetos e acontecimentos num quadro conceitual e racional, o que enriquece o seu conhecimento proporcionalmente. No entanto, adverte o autor, as mudanças da inteligência produzidas no período da aquisição da linguagem não se devem apenas ao fato do aparecimento desta. A libertação das fronteiras do campo perceptivo e a inserção de objetos e acontecimentos num quadro conceitual podem ser consideradas como o início da representação e da esquematização representativa, respectivamente. Por representação entenda-se uma função que necessita de um substituto ou significante que mantenha relação precisa com o conteúdo que expressa o significado. Os significantes constituem figuras ou imagens, internas ao sujeito, de propriedades do real ou do organismo que possibilitam a evocação simbólica de tais propriedades, sob a forma de estados. Os significados não se referem aos estados, mas sim às transformações de um a outro, constituindo assim, instrumentos operativos. É o produto da assimilação que confere significação aos objetos, à medida que os incorpora a esquemas anteriores.

Há, portanto, outras formas capazes de explicar algumas representações e certas esquematizações representativas, os símbolos individuais, representados pela imagem mental, a imitação diferida e o jogo simbólico, os quais poderiam ser termos intermediários entre as condutas sensório-motora e representativa.

Desde o nascimento até o surgimento dos primeiros signos da linguagem, os sistemas operativos (que operam com o significado) evoluem de modo considerável, assim como os sistemas de representação (que operam com o significante). Segundo Piaget (1961), surgem, por ordem, no comportamento das crianças, as seguintes unidades significantes: índices perceptivos, símbolos e signos.

Os índices perceptivos, contrariamente ao que se pensa, não são parte dos objetos nem características dos estímulos, mas sim traduções internas ao sujeito que se unem sob a

forma de configurações ou imagens. Por conseguinte, são significantes internos que, ao longo do desenvolvimento, se diferenciam cada vez mais de seus significados. A existência das imagens mentais é garantida por comportamentos tais como a imitação diferida e o jogo simbólico. Este aparece mais ou menos ao mesmo tempo que a linguagem, porém é independente dela; exerce importante papel no pensamento das crianças, como fonte de representações individuais.

Os símbolos formam a segunda categoria de significantes; são individuais, mas externos ao sujeito e diferenciados; aparecem pela primeira vez no jogo simbólico. Os signos são os significantes coletivos, diferenciados e externos que formam os sistemas de comunicação dos grupos sociais.

A principal hipótese piagetiana, no que se refere à origem da linguagem, é a da continuidade funcional, dos sistemas operativos aos de representação. Assim, no decorrer do desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, primeiro se constroem imagens mentais, seguidas de símbolos e finalmente de signos de linguagem. A criação de significantes é, desse modo, indissociável da atividade cognitiva: durante o período sensório-motor o organismo e o meio diferenciam-se progressivamente, tornando cada vez mais autônoma a organização dos significantes. A hipótese da continuidade funcional assegura então a passagem, sem corte particular, entre o nível da inteligência em ação e o das operações mentais e suas várias manifestações simbólicas, permitindo ligar as estruturas mentais do ser humano às interações do mundo biológico.

Desse modo, o autor admite que haja uma função simbólica mais ampla que a linguagem, a qual engloba, além do sistema de signos verbais, o sistema do símbolo no sentido restrito. A origem do pensamento deve ser buscada, então, à função simbólica, a qual se explica pela formação das representações e tem como papel fundamental diferenciar significantes (signos e símbolos) de significados (objetos ou acontecimentos esquemáticos ou conceitualizados).

A interação da linguagem com outros tipos de comportamento se apresenta simples para Piaget (1971b), uma vez que os significantes dependem do sistema operativo. Para os construtivistas, de modo geral, a linguagem não constitui uma base de desenvolvimento; a sua evolução segue a do sistema operativo. Por isso, os construtivistas afirmam que os símbolos e signos são aptos a participar nas operações altamente elaboradas do pensamento formal (Bronckart, 1985).

A argumentação piagetiana defende que as operações que caracterizam o pensamento se explicam muito mais pela ação e pelos mecanismos sensório-motores do que pelo fato linguístico. O aparecimento da linguagem, no âmbito do desenvolvimento da função simbólica, não significa o fim da ação, pelo contrário, esta subsiste e apresenta-se bem mais importante que aquela, assim como as operações concretas que aparecem em torno dos sete ou oito anos, possibilitando a classificação e a reversibilidade que inicialmente são ações propriamente ditas, antes de se interiorizarem.

Quanto às ações formais, Piaget (1973a) afirma que a linguagem é uma das condições necessárias para a sua realização, mas não a única. A linguagem permite integrar operações sucessivas, características do nível concreto, em sistemas simultâneos, separados dos objetos e de situações particulares. Ela não é apta para traduzir sistemas complexos em que intervém a combinação e o grupo das quatro transformações INRC (I = inversão, N = negação, R = reciprocidade, C = correlatividade). O autor sugere que tais estruturas de conjunto superam a linguagem do indivíduo e não podem sequer formular-se unicamente com a linguagem corrente.

Para Piaget (1973a) o pensamento precede a linguagem, uma vez que esta é só uma forma particular da função simbólica. A linguagem limita-se a transformar profundamente o pensamento, ajudando-o a atingir formas de equilíbrio, por meio de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel. Entre linguagem e pensamento há um ciclo genético a ligar permanentemente as suas ações. Os dois, no entanto, dependem da inteligência que é anterior à linguagem e independente dela.

### **1.3.5. Críticas à Concepção Cognitivista Piagetiana**

A concepção piagetiana de desenvolvimento e linguagem tem recebido muitas críticas, desde a época da sua formulação. De modo geral, os autores questionam-se sobre a eficácia da explicação biológica proposta por Piaget e a sua ênfase nos mecanismos cognitivos de desenvolvimento do ser humano.

É nessa linha que Bronckart (1985) interroga-se sobre o conceito de interação, defendido por Piaget. Para este, o desenvolvimento das estruturas do sujeito deriva das respostas ativas, frequentemente antecipadoras. O meio, argumenta Bronckart (1985), aparece unicamente como perturbador, resiste à ação do sujeito, não assumindo um estatuto

diferencial: em qualquer contexto onde esteja o sujeito, as estruturas cognitivas se constroem com as mesmas características e na mesma ordem. Para o autor, uma concepção assim assemelha-se mais ao racionalismo do que ao interacionismo. Outra questão colocada pelo mesmo autor diz respeito às noções de construção e equilíbrio. Piaget nega o inatismo das estruturas, mas defende a existência de invariantes funcionais como a assimilação, acomodação e equilíbrio, os quais, para Bronckart poderiam ser considerados um programa da gênese das estruturas.

Outra importante observação é feita por Bronckart (1985) quanto à postura piagetina da origem estritamente representativa da linguagem. O autor enfatiza que a criação dos signos da linguagem pela criança é uma atividade muito mais complexa que a de criar imagens mentais ou a que ocorre no jogo simbólico. Enquanto neste, a imagem mental, construída a partir de um objeto inicial, aparece representada por outro objeto, com o qual mantém alguma semelhança, a criação do signo de linguagem exige que o sujeito domine dois campos da realidade: “ *la substancia material que constituye el sentido o el contenido que hay que expresar y la substancia sonora de la lengua que servirá para expresar el contenido*” (Bronckart, 1985, p. 54). Entre tais campos não há nenhuma relação de semelhança ou de motivação; a partir destas duas realidades físicas, o sujeito elabora imagens mentais individuais (sonoras e conceituais) que precisam colocar-se em correspondência para que uma possa representar a outra, respectivamente. Para o autor, esta observação compromete seriamente a teoria piagetiana da continuidade do fenômeno da representação.

Uma das mais conhecidas críticas feitas à concepção piagetiana de desenvolvimento cognitivo e principalmente da linguagem, foi apresentada por Chomsky, no célebre debate entre este e Piaget, realizado no Centro Royaumont, em outubro de 1975, editado por Piattelli-Palmerini (1980). O encontro, que contou com a participação de pesquisadores das áreas da linguística, psicologia, epistemologia, neurobiologia, dentre outras, teve como ambicioso objetivo chegar a uma síntese transdisciplinar dos temas em debate, o que não ocorreu. No entanto, dele surgiram inúmeras contribuições para os dois programas de pesquisa envolvidos: a linguística gerativa de Chomsky e a epistemologia genética de Piaget.

A crítica principal de Chomsky dirige-se ao modo como Piaget aborda e estuda as estruturas cognitivas, distinguindo-as das demais estruturas orgânicas desenvolvidas pelo corpo. Sugere então que Piaget estude estruturas cognitivas como a linguagem humana de modo similar ao que se estudaria outro órgão como o olho ou o coração, buscando identificar as características próprias num determinado indivíduo, as propriedades gerais, invariáveis

de uma espécie para outra, seu lugar dentro de uma estrutura, o curso do desenvolvimento no indivíduo em análise, o fundamento genético determinante deste desenvolvimento e os fatores que fizeram surgir tal órgão no curso da evolução. Esta abordagem levaria, afirma Chomsky, a uma confirmação do determinismo genético da gramática universal, bem como de outras estruturas cognitivas.

As concepções piagetianas de linguagem e pensamento receberam de Vygotsky (1987)<sup>13</sup> explicação oposta. Para o autor, ambos tem origem social, baseiam-se na interação do indivíduo com o meio, mas contrariamente a Piaget, trata-se de um meio que influencia o desenvolvimento, moldando-o.

Vygotsky (1987) defende que a fala egocêntrica assume papel importante no desenvolvimento da criança. Ela não é um simples acompanhamento da atividade da criança; além de ser um meio de expressão e liberação da tensão, transforma-se cedo em instrumento do pensamento, ou seja, um meio de busca e planejamento da solução de um problema. Ao contrário de Piaget, Vygotsky afirma que a fala egocêntrica é um estágio transitório na evolução da oral para a fala interior. Esta abordagem será tratada em detalhe no capítulo seguinte.

Apesar das diversas críticas, as teorias de Piaget tem um valor singular, reconhecido em várias áreas, mesmo por seus mais tenazes opositores.

## **1.4. A Análise de Vygotsky**

### **1.4.1. Pressupostos Teórico-metodológicos**

Os estudos do russo Lev Semenovitch Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores<sup>14</sup> são, hoje, de reconhecimento mundial, pela sua singularidade e multiplicidade de aplicações. Desenvolvidos num momento em que a psicologia encontrava-se dividida em duas partes opostas, uma com características de ciência natural, a explicar os processos sensoriais e reflexos, e outra, com características de ciência mental, a descrever as propriedades que emergem dos processos psicológicos superiores, Vygotsky procura uma abordagem ampla

13. Edição consultada: 2000

14. O conceito refere-se à internalização do processo de conhecimento; à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

que possibilite, ao mesmo tempo, descrever e explicar as funções psicológicas superiores, de modo aceitável para as ciências naturais (Cole & Scribner, 1991).

Uma explicação a esse nível, deveria inicialmente identificar os mecanismos cerebrais subjacentes a uma certa função, em seguida, estabelecer as formas simples e complexas do que aparentava ser o mesmo comportamento, através da explicação da sua história, ao longo do desenvolvimento, e por fim, de modo muito importante, especificar o contexto social em que se desenvolveu o comportamento. Embora não tenha atingido suas ambiciosas metas, Vygotsky forneceu uma análise engenhosa e antecipada do que seria a psicologia moderna (Cole & Scribner, 1991).

Para buscar uma alternativa à compreensão das funções psicológicas superiores, que, à época, eram explicadas quer como atingíveis pela multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, especificamente os que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta, quer como resultantes unicamente da maturação, Vygotsky busca, nos métodos e princípios do materialismo dialético, a solução para os então paradoxos científicos fundamentais com que se defrontavam seus contemporâneos.

O ponto principal deste método é a defesa de que os fenômenos devem ser estudados como processos em mudança, em movimento, cabendo ao cientista reconstruir o curso da origem e do desenvolvimento de determinado fenômeno e detectar, na sua história, as mudanças qualitativas e quantitativas. Seguindo esta linha de raciocínio, Vygotsky procura explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos através do acompanhamento das mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento.

Também a teoria marxista da sociedade, o materialismo histórico, teve papel importante no pensamento de Vygotsky, ao partilhar com a ideia de que as mudanças históricas ocorridas na sociedade geram mudanças na consciência e no comportamento humanos. Neste âmbito, estendeu os conceitos de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como meios transformadores da natureza e do próprio homem ao uso dos signos (língua, escrita, sistemas numéricos). Do mesmo modo como os instrumentos, criados pela sociedade, mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural, também a internalização dos sistemas de signos, produzidos numa cultura, desencadeia transformações comportamentais e cria um elo de ligação entre formas iniciais e complexas do desenvolvimento individual. Desse modo, Vygotsky, na tradição de Marx e Engels, defende

que a mudança individual, durante o desenvolvimento, tem a sua origem na cultura e na sociedade.

### **1.4.2. O Estudo da Linguagem e do Pensamento**

A teoria de Vygotsky sobre a linguagem e o pensamento foi divulgada tardia e postumamente, devido a interdição, entre os anos 1936 a 1956, pelo regime ditatorial de Stalin. Só com o fim do regime a obra foi retomada por seus colaboradores Leontiev e Luria, traduzida para o inglês em 1962<sup>15</sup>, com o título *Thought and Language*, e a partir de então, difundida em todo o mundo ocidental. O objetivo principal da obra, nas palavras do autor, é proceder a uma “análise genética da relação entre o pensamento e a palavra falada” (Vygotsky, 2000, p. XX).

Na análise que faz da teoria de Piaget, Vygotsky posiciona-se favoravelmente à postura metodológica usada pelo psicólogo genebrino, por evidenciar o que tem de particular o pensamento das crianças e não o que lhes falta, na comparação com o pensamento do adulto. A idéia de evolução projetada na obra de Piaget é vista por Vygotsky como a mais importante de seus estudos. No entanto, adverte Vygotsky (2000), como todas as obras pioneiras no campo da psicologia, à época, contemporânea, reflete a incompatibilidade entre estruturas teóricas e bases empíricas, a que Piaget tenta escapar recorrendo ao empirismo puro.

Afirmando seu profundo acordo com a metodologia usada por Piaget, Vygotsky apresenta uma versão divergente daquele, no que se refere ao egocentrismo verbal e à relação entre o pensamento e a fala. Quanto ao egocentrismo verbal, Vygotsky afirma que este não é apenas um simples acompanhamento da atividade da criança, ele torna-se um instrumento do pensamento, auxiliando na busca e planejamento da solução de um problema, além de ser um meio de expressão e liberação da tensão.

Contrariamente ao que propôs Piaget, Vygotsky argumenta que a função essencial da fala, quer nas crianças quer nos adultos, é a comunicação, o contato social. Por conseguinte, mesmo a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. O autor elabora um esquema de desenvolvimento do pensamento que vai do social para o individual, formado pela seqüência: fala social, egocêntrica e interior.

No princípio, a fala apresenta-se de forma global e com muitas funções que se diferenciam no decorrer do processo. A uma certa idade, divide-se em fala egocêntrica e fala comunicativa, cujas funções são diferentes. Na ótica de Vygotsky (2000), a fala egocêntrica surge quando a criança transfere para as funções psíquicas interiores as formas sociais e cooperativas de comportamento, caracterizando um padrão de desenvolvimento comum às funções psicológicas superiores. A fala para si tem origem na necessidade de diferenciação da fala para os outros e pode ser entendida como uma tendência comum do desenvolvimento da criança, cujo curso caracteriza-se por uma individualização gradual.

Para testar a sua hipótese sobre a origem e a natureza da fala egocêntrica, Vygotsky procedeu a uma série de experimentos, a partir de observações básicas de Piaget sobre as condições de ocorrência e características da fala egocêntrica.

Na primeira série de experiências, após medir o coeficiente da mesma, em situação semelhante à das experiências de Piaget, o psicólogo russo submeteu as crianças a uma situação de contato com crianças surdas-mudas ou falantes de outra língua e observou que o coeficiente de fala egocêntrica caiu a zero, na maioria dos casos e a um oitavo do número anterior, nos demais.

Com a segunda série de experiências, o autor submeteu as crianças a situações em que o monólogo coletivo tornava-se impossível, quer por estar num grupo de crianças que lhes eram estranhas, quer por estar isolada em um canto da sala ou completamente só. Nessas situações, o índice de discurso egocêntrico baixou para a proporção média de um sexto, embora raramente desaparecesse, como nas primeiras experiências.

Na terceira série de experiências, as crianças eram colocadas em situações que tornavam a sua fala inaudível: uma orquestra tocava muito alto, abafando todas as vozes, inclusive as das crianças, as quais tinham permissão apenas para sussurrar. Uma vez mais, o coeficiente de fala egocêntrica caiu na mesma proporção que o caso anterior.

Estes experimentos o levaram a conclusões opostas as de Piaget, na medida em que este defendia a fala egocêntrica como resultante do pensamento egocêntrico da criança e da sua socialização insuficiente. Se assim o fosse, deveria ter-se observado, nas condições experimentais descritas, um aumento de seu índice. O que se verificou pelo contrário, foi um decréscimo deste, revelando que a fala egocêntrica é uma forma que evoluiu a partir da fala social, não estando ainda separada desta nas suas manifestações, embora tenha função e estrutura distintas.

A fala egocêntrica está a serviço da compreensão consciente, da orientação mental e da superação de dificuldades; trata-se de uma fala para si, convenientemente relacionada com o pensamento da criança. Seu destino não é o desaparecimento, como afirmava Piaget, mas a evolução para a fala interior.

Para fundamentar a sua hipótese, Vygotsky (2000) argumenta que as características da fala egocêntrica que a tornam inescutível desenvolvem-se em sentido inverso ao da frequência da referida fala. Enquanto a frequência da fala egocêntrica cai progressivamente até atingir o ponto zero, na idade escolar, as suas características estruturais acentuam-se cada vez mais. O declínio da frequência significa que as peculiaridades estruturais da fala para si e a sua diferenciação da fala exterior aumentam com a idade; o que diminui é apenas um de seus aspectos: a vocalização. Como os traços funcionais e estruturais deste tipo de fala continuam a se desenvolver, mesmo em ausência da vocalização, o autor afirma que ela se transforma em outro tipo de fala, a interior. O decréscimo vocal da fala egocêntrica indica o aumento da capacidade de abstração do som, a aquisição da capacidade de pensar palavras sem precisar pronunciá-las.

A fala interior, defende Vygotsky (2000), não é uma fala sem som, mas sim uma função de fala independente, caracterizada pela sua sintaxe especial, predominantemente predicativa. Por isso, em comparação com a fala exterior, parece desconexa e incompleta. A fala egocêntrica, à medida que evolui, tende a uma forma específica de abreviação, ou seja, omite o sujeito de uma frase e as palavras a ele relacionadas, enquanto mantém o predicado. Isto pode ser explicado pela presença invariável e inevitável dos fatores que facilitam a predicação, isto é, na fala interior, conhecemos o sujeito e a situação, fato que, na fala exterior só ocorre em situações de elevado nível de percepção mútua. A criança fala sobre o que vê, ouve ou faz em determinado momento, por isso ficam em segundo plano o sujeito e seus adjuntos. No decorrer do desenvolvimento, a fala torna-se cada vez mais condensada, até só restarem os predicados. Com a redução da sintaxe e do som, o significado passa a primeiro plano. A fala interior opera, assim, com a semântica, não com a fonética.

A fala interior é uma função da fala exterior, não um aspecto interior desta. Enquanto, na fala exterior, o pensamento é expresso por palavras, na interior, as palavras desaparecem, à proporção que geram o pensamento. A fala interior é algo dinâmico, que flutua entre os dois componentes relativamente sólidos do pensamento verbal: a palavra e o

pensamento; a sua verdadeira natureza e lugar só podem ser entendidos com a análise do pensamento em si, o plano mais interiorizado que a fala interior (Vygotsky, 2000).

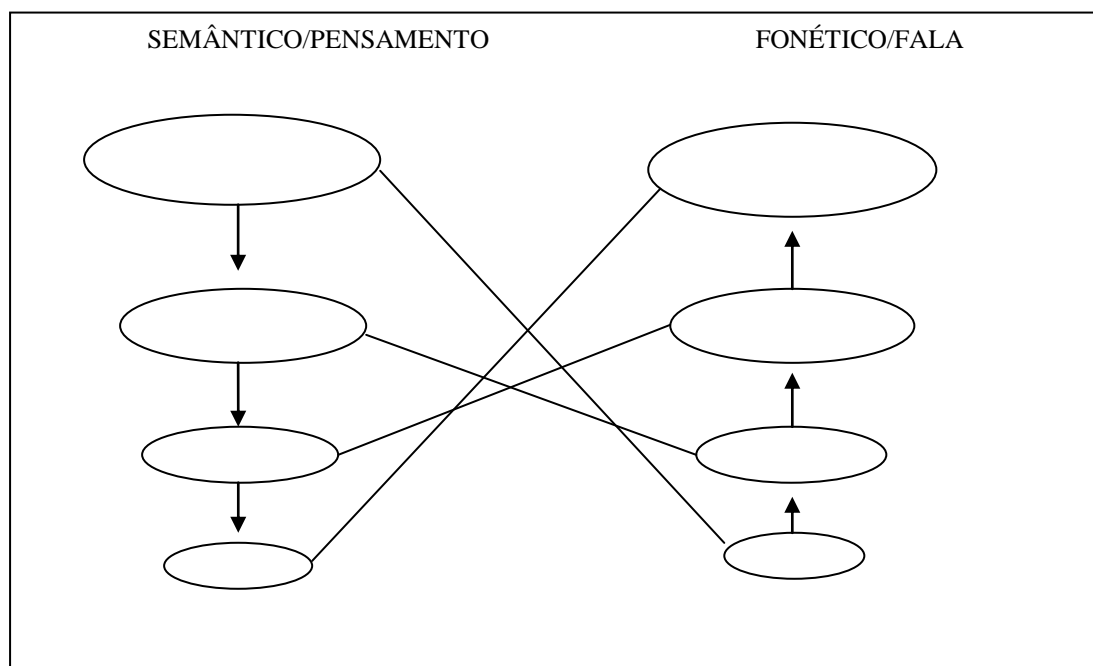
Para o nosso autor, o pensamento cria conexões, preenche funções, resolve problemas. Seu fluxo não é acompanhado por uma simultânea manifestação da fala, pois os dois processos são diferenciados, não havendo nenhuma correspondência rígida entre as unidades de ambos. No desenvolvimento da criança há um período pré-linguístico do pensamento e um período pré-intelectual da fala; ao longo da evolução de ambos, tem início uma conexão que se modifica e se desenvolve. Assim, a origem da linguagem explica-se pelo encontro da evolução da inteligência sensório-motora, ao atingir o nível das imagens e representações e a da comunicação com os congêneres, que leva aos intercâmbios vocais. Esta fusão do intelectual e do verbal altera o rumo do desenvolvimento, passando do biológico ao sócio-histórico. A partir de então, o crescimento intelectual da criança dependerá do domínio da significação social da linguagem.

O pensamento está organizado na mente como um todo, enquanto a fala se apresenta em unidades separadas. Para exemplificar a sua afirmação, Vygotsky lembra-nos que, se quisermos comunicar o pensamento de que vimos uma criança descalça, de camisa azul, correndo pela rua, não vemos, na mente, cada uma das partes separadamente: o menino, a rua, etc., mas sim a totalidade do evento. Na fala, pelo contrário, este pensamento tem de seguir uma sequência das palavras para ser expresso e compreendido, pois a comunicação direta entre duas mentes é física e psicologicamente impossível. Desse modo, por não encontrar equivalente em palavras, a transição do pensamento para estas passa pelo significado. Este, para Vygotsky, representa uma união tão estreita entre o pensamento e a palavra que torna difícil afirmar se se trata de um fenômeno de um ou de outro. O significado é componente indispensável da palavra, um critério desta – uma palavra sem significado é um som vazio – é também uma generalização, e como tal, ato de pensamento, tornando-se fenômeno de união entre fala e pensamento.

Para o psicólogo russo, o significado das palavras evolui, modifica-se à medida que a criança se desenvolve, diferente do que defendia a teoria associacionista. Esta evolução pode ser percebida através do estudo da fala, em seus aspectos interior (semântico) e exterior (fonético), os quais, embora formem uma só unidade, tem leis próprias de movimento. Desse modo, quando a criança começa a dominar a fala exterior, vocaliza inicialmente uma palavra, passando em seguida a relacionar duas, três, formar frases completas até chegar ao nível de

ordenar várias frases coerentemente, ou seja, no aspecto fonético da fala, a criança progride da parte para o todo. Quanto ao significado, o aspecto interior da fala, ocorre o inverso, a primeira palavra corresponde a uma frase completa; à medida que se desenvolve, começa a dominar as unidades semânticas separadas e a dividir seu pensamento, isto é, a criança parte do todo para as partes. Observemos esta afirmação na figura abaixo:

**Figura 04** – Evolução dos Aspectos da Fala



**Fonte:** Adaptado de Vygotsky (2000).

Na figura acima, note-se que os aspectos semântico e fonético da fala seguem direções opostas em seu desenvolvimento. Inicialmente, o pensamento surge como um todo, indistinto e sem forma definida, pelo que deve encontrar expressão numa única palavra. À proporção que se torna mais diferenciado, perde a capacidade de ser expresso numa só palavra, exigindo uma quantidade cada vez maior destas. De modo inverso, o avanço da fala em direção ao todo diferenciado de uma frase auxilia o pensamento a progredir de um todo homogêneo para partes distintas. Pensamento e palavra não vem do mesmo modelo; de certo modo, há mais diferenças que semelhanças entre ambos. O pensamento sofre muitas transformações até transformar-se em fala; nesta encontra expressão, realidade e forma. “Os processos de desenvolvimento semântico e fonético são essencialmente idênticos, exatamente porque seguem direções contrárias” (Vygotsky, 2000, p. 158).

Durante esse processo, o significado das palavras evolui progressivamente: inicialmente, o nome de um objeto está ligado aos seus atributos, a palavra é parte integrante do objeto que denota. À proporção que a criança se desenvolve, a fusão dos planos vocal e semântico começa a declinar, aumentando gradualmente a distância entre ambos. O percurso parte do estágio em que existe apenas a função nominativa e a referência objetiva até atingir a significação independente da nomeação e o significado independente da referência<sup>16</sup>. Quanto maior a capacidade da criança de comunicar-se pela fala, maior a diferenciação dos significados das palavras na sua consciência. Até que se atinja este desenvolvimento, o uso das palavras pela criança coincide com a dos adultos na sua referência objetiva, mas não na sua significação. Uma vez completo o desenvolvimento, a criança torna-se capaz de formular o seu pensamento e compreender a fala dos outros (Vygotsky, 2000).

### **1.4.3. Críticas à Análise de Vygotsky**

As formulações propostas por Vygotsky tiveram certamente mais seguidores do que críticos. Piaget, que teve alguns de seus conceitos básicos arduamente criticados por Vygotsky, apenas tomou conhecimento da obra do autor vinte e cinco anos depois da sua publicação, quando Vygotsky já havia falecido. Em comentário às críticas feitas pelo psicólogo russo sobre seu trabalho, Piaget (1962) lamentou não tê-lo conhecido e discutido pontos de interesse comum a ambos. Retrocedendo a discussão, uma vez que a crítica de Vygotsky dirige-se a conceitos desenvolvidos por Piaget em suas obras iniciais, o psicólogo genebrino afirma que, em certos pontos, encontra-se, à época, mais de acordo com Vygotsky do que estaria em 1934, e ao mesmo tempo acredita ter melhores argumentos para respondê-lo.

O comentário de Piaget (1962) dirige-se a dois pontos principais: o egocentrismo de modo geral e a fala egocêntrica. Respondendo às críticas de Vygotsky sobre o conceito de egocentrismo cognitivo, Piaget (1962) esclarece que o uso do termo nada tem a ver com seu significado comum, de hipertrofia da consciência do eu. Refere-se sim à falta de diferenciação entre o próprio ponto de vista e o do outro, não a um individualismo que precede as relações com o outro. Revendo seus conceitos iniciais, afirma concordar com Vygotsky quanto à hipótese da fala egocêntrica como ponto de partida para a fala interior e a sua função no

desenvolvimento do pensamento lógico. No entanto, indica que o egocentrismo em si não foi completamente analisado por Vygotsky como principal obstáculo à coordenação de pontos de vista e cooperação.

Em relação à função essencialmente comunicativa da fala e a sua divisão em egocêntrica e comunicativa, apresentada por Vygotsky, Piaget (1962) afirma concordar com o psicólogo russo, porém diverge dele no que diz respeito à igual socialização das duas formas de fala, diferindo apenas em função. Para Piaget, o termo socialização tem aí, sentido ambíguo: pode designar o simples contato ou a propriedade intelectual de co-operação. Defende que só há socialização, de fato, quando dois indivíduos usam a referida propriedade intelectual, ou seja, conseguem compreender o ponto de vista um do outro.

Alguns questionamentos tem sido levantados sobre a ausência de conceitos importantes na abordagem feita por Vygotsky. Nesse âmbito, autores como Lampreia (1999) advogam que, embora sócio-histórica e sócio-cultural, a abordagem de Vygotsky não trata de conceitos que se aproximem das noções de mitologia, formas de vida ou crenças básicas, restringindo-se a situações específicas, sem considerar os pressupostos que lhes subjazem. A mesma autora ainda destaca que, embora a noção de atividade seja um dos pressupostos teóricos de Vygotsky, está pouco presente em suas análises, restringindo-se apenas a sua relação com a linguagem.

Leontiev e Luria (1968) divergem de seu mestre no que respeita à formação de conceitos, argumentando que a abordagem feita pelo mesmo não dá destaque ao papel da atividade prática na evolução da consciência. Os autores afirmam que as crianças assimilam significados prontos de uma palavra, estabelecidos pelo uso social da linguagem; uma palavra não pode ter significado em si mesma. Desse modo, o processo evolutivo dos significados não se reduz ao domínio da realidade associada às palavras nem à assimilação independente das próprias palavras.

Para preencher esta lacuna, Leontiev (1978, 1981) elabora uma teoria, cuja unidade de análise é a atividade mediadora entre o sujeito e a realidade objetiva e não o significado, como em Vygotsky. Para Leontiev, a atividade prática é o elo mediador entre a realidade e o indivíduo, uma vez que as significações são assimiladas no curso de atividades.

Recentemente, a corrente alemã denominada Construtivismo Radical, apresenta explicações para os fenômenos de aprendizagem, como sugere o próprio caracterizador, radicalmente divergentes das de Vygotsky. Os pensadores desta corrente assumem como

princípio básico que qualquer conhecimento depende unicamente da estrutura do conhecedor, radicalizando completamente a possibilidade de um conhecimento ser construído a partir da percepção. A noção de construção é o fator determinante da realização do ser humano; assim, o mundo em que conscientemente vivemos é construído a partir do que cada um faz com as experiências que vivencia, as quais são essencialmente subjetivas. Um de seus principais representantes, von Glasersfeld (1984), critica o posicionamento de Vygotsky sobre a construção do conhecimento a partir da relação com o meio, argumentando que uma defesa desse tipo é considerada simplista, no sentido em que evitaria uma investigação mais profunda sobre como a linguagem poderia ser gerada por pessoas que nascem numa comunidade linguística.

Para o autor (1997), os conhecimentos novos, significativos, podem ser construídos por uma mente individual, como ocorreu, exemplifica ele, com a formulação do teorema de Pitágoras, cuja concepção primeira ter-se-ia dado enquanto seu autor, ao observar ociosamente padrões comuns de azulejo no teto, nota que os quadrados formados no lado mais longo de um triângulo continham quatro triângulos, enquanto os quadrados formado nos lados mais curtos continham apenas dois.

Perret-Clermont, Carugati e Oates (2004) sugerem que os conceitos de Vygotsky sobre aprendizagem poderiam ter intrínsecos uma forma de etnocentrismo, uma vez que o outro, com quem se aprende (pais, parentes mais velhos ou crianças em nível cognitivo mais elevado) poderia ser visto como numa inquestionável posição de superioridade do saber. Os autores argumentam que os fundamentos da teoria de Vygotsky podem estar ligados à ideologia dominante da época, à visão marxista de que o desenvolvimento do pensamento resulta das condições materiais e da atividade exercida pelas pessoas.

A teoria formulada por Vygotsky recebeu, ao longo dos anos, muitas interpretações e seguidores que, ampliando os conceitos originais, os aplicaram aos mais diversos campos do saber, como a sociologia a psicologia e, sobretudo, à educação, constituindo um importante instrumento na busca de soluções para os problemas dessas áreas.

## **1.5. Perspectivas Atuais**

A partir das teorias clássicas acima descritas, especialmente da teoria inatista, os estudos sobre aquisição da linguagem ganharam um lugar de destaque e de interesse no seio

de diferentes áreas do saber, como a psicologia, a linguística, a psicolinguística e, posteriormente, a educação e a logopédia (Berman, 1999).

De modo geral, as abordagens explicativas posicionam-se em dois pontos extremos: de um lado estão as que defendem uma concepção inatista da linguagem e a Gramática Universal; de outro, as que argumentam que o *input* linguístico traz em si as informações necessárias, capazes de possibilitar à criança adquirir a sua língua materna.

No marco inatista, desenvolveram-se importantes trabalhos, com o objetivo de aprimorar a teoria chomskyana. McNeill (1970) argumenta que a Gramática Universal está inscrita no potencial genético do ser humano; a capacidade de manipular e dominar uma língua depende essencialmente da maturação das estruturas anatômicas e fisiológicas subjacentes a essa faculdade, como da exposição a uma língua particular, em cujo modelo se realizará a gramática universal. Wexler e Cullicover (1980) propuseram a Teoria da Aprendibilidade (*Learnability Theory*), segundo a qual, as crianças adquirem a sua língua materna através da projeção do *input* sobre interpretações semânticas contextuais, feitas a partir de um conjunto de gramáticas iniciais possíveis. Pinker (1987) propôs o *bootstrapping* semântico, como facilitador da aquisição da linguagem. Segundo essa proposta, as crianças categorizam as palavras com a ajuda de chaves semânticas. Feitas as primeiras categorizações, a criança centrar-se-ia na análise distribucional e nos afixos correspondentes às distintas categorias, de modo que as evidências distribucionais e morfológicas guiassem as sucessivas categorizações. A proposta do *bootstrapping* se estendeu a outras áreas, como a sintaxe - *bootstrapping sintático* - (Gleitman, 1994) e prosódico (Morgan & Demuth, 1996) com autores de diferentes posições teóricas.

Na linha empiricista, dentre outros, se podem destacar os trabalhos de Bloom, (1970, 1973), de Brown (1970), de Shlesinger (1971), surgidos como reação às ideias iniciais de Chomsky. Estes estudos tentaram explicar as gramáticas temporárias infantis através das categorias semânticas. Posteriormente foram incluídas variáveis relativas ao contexto da interação social (Bruner, 1975), como importante componente no processo de aquisição. São igualmente importantes as contribuições de Slobin (1985a, 1985b, 1992, 1995) que, com os seus estudos translinguísticos, tem buscado os aspectos diferenciados e comuns ao processo, em diferentes línguas. O autor propõe o conceito de Princípios Operativos para a Aquisição da Linguagem para referir-se às capacidades de perceber, armazenar e analisar a experiência linguística, bem como usar as capacidades e o conhecimento acumulado para produzir e

interpretar as emissões vocais (Slobin, 1985b). Estes princípios formam a Capacidade de Construção da Linguagem, o requisito básico para iniciar a aquisição e possibilitar a organização e reorganização posterior do material linguístico armazenado.

Entre os dois extremos, encontramos abordagens que destacam os efeitos de diferentes fatores, como os estágios de desenvolvimento cognitivo e da interação social como cruciais no processo de aquisição da linguagem (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

É neste âmbito que se encontra uma das abordagens mais usadas atualmente (Bavin, 2009) nas pesquisas sobre aquisição da linguagem, o emergentismo, também conhecido como construtivismo-emergentismo (López Ornat, 2011).

O emergentismo, ligado à teoria da complexidade, é o modelo teórico mais usado para descrever e explicar processos evolutivos complexos que sugerem a adaptação de um sistema por meio da interação com o ambiente. São exemplos de processo emergentista a formação de fenômenos como o El Niño, emergente da interação entre a rotação da Terra, a radiação solar e as formas do oceano; as formas de um cristal, que emergem do movimento interno dos átomos; as linhas costeiras, emergentes da interação entre a geologia e as correntes oceânicas (MacWhinney, 1999); as redes neuronais, a economia global e a estrutura da internet (Holland, 1999).

A teoria que explica o desenvolvimento cognitivo como resultante da interação entre o sistema que aprende e o meio foi desenvolvida inicialmente por Piaget (1936) com os conceitos de adaptação e assimilação, como vimos anteriormente. No entanto, as origens do termo «emergentismo» remetem ao filósofo e economista britânico John Stewart Mill, que no século XIX (Mill, 1843) afirma que o resultado da combinação de várias causas não pode ser explicado pelas causas que o compõem. No início do século XX, desenvolveu-se uma teoria da emergência, com base nas ideias de Mill, segundo a qual um processo emergente resulta da interação das partes de um sistema com o ambiente, não se podendo reduzir o resultado de tal processo às propriedades que o compõem.

O emergentismo tem como principais características o naturalismo, ou seja, a defesa de que não há substâncias especiais que não possam ser explicadas cientificamente e o antirreducionismo, segundo o qual as propriedades de nível superior não se podem reduzir às propriedades de nível inferior. Defende igualmente a auto-organização e a emergência de estruturas ou padrões globais, a partir da interação entre as partes de um sistema.

No âmbito da psicolinguística e dos estudos sobre aquisição da linguagem, o emergentismo foi introduzido por Bates e MacWhinney (1989), com o modelo inicialmente denominado Modelo de Competição (Competition Model), posteriormente renomeado Modelo Emergentista (MacWhinney, 1999).

O Modelo de Competição considera a linguagem probabilística e não determinada pela natureza. Os autores partem da constatação de que as crianças apresentam variações individuais consideráveis, ao adquirir a sua língua materna, mas seguem padrões comuns de desenvolvimento em todas as línguas humanas. Como esses fatos não se podem explicar pela maturação, Bates e MacWhinney (1989) buscam na linguagem as causas de tal fenômeno.

De acordo com o Modelo de Competição, o significado de uma expressão é facilitado através de diferentes pistas, como a entonação, o ritmo, as marcas morfológicas e a ordem das palavras. Estas pistas estão em permanente competição e em interação dinâmica, sempre que uma criança ou um adulto ouve uma sentença. Desse modo, uma pista importante para determinar o significado numa língua pode não o ser noutra. Em inglês, por exemplo, a ordem das palavras está estritamente vinculada ao significado da sentença, enquanto em italiano ou em outras línguas de morfologia rica, a pista principal para o significado não é a ordem das palavras, mas as marcas morfológicas. Conforme a língua a ser aprendida, as crianças seguem pistas diferentes que as ajudarão na aquisição da sua língua materna. Como, então, as crianças detectam tais pistas e sabem quais as mais eficientes para mapear o caminho entre o significado e a forma gramatical?

Bates e MacWhinney (1989) respondem a esta pergunta, apontando para a proeminência das diversas pistas no *input*. As informações gramaticais presentes na superfície do *input* ajudam a criança a descobrir as estruturas da gramática. Conforme os autores, inicialmente as crianças dependem fortemente das pistas fornecidas pela pragmática e pela semântica. A seguir, à medida que o seu conhecimento gramatical aumenta, as pistas da sintaxe podem tornar-se, com o tempo, excessivamente fortes. Isso explicaria as diferenças nos estágios de desenvolvimento em variados contextos linguísticos.

De acordo com o Modelo de Competição, o curso de aquisição da linguagem será necessariamente diferente em línguas diversas, conforme o tempo e o modo como as crianças adquirem elementos gramaticais. A ordem em que diferentes formas gramaticais (morfologia, ordem das palavras, semântica, pragmática) são processadas refletirá a validação de suas respectivas pistas na linguagem.

Em síntese, o Modelo de Competição vê a linguagem como um sistema computado dinamicamente, a todo tempo, com informações linguísticas representadas internamente como uma rede de conexões probabilísticas (não deterministas) entre formas e significados (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

O Modelo de Competição, reformulado posteriormente (MacWhinney, 1999) e denominado Modelo Emergentista, tem por base o princípio explicativo das mudanças inesperadas, usado também em outras ciências, como na química, em que o resultado de um composto como a água contém em si mais do que unicamente as propriedades das partes que o formam, o hidrogênio e o oxigênio. Este princípio é aplicado à linguagem, levantando-se a hipótese de que, a partir da interação dos componentes biológicos e sociais, possam ter surgido mudanças que, interagindo entre si tenham feito emergir um novo sistema de suporte e representação simbólica para a comunicação.

O Modelo Emergentista representa uma tentativa de ligação entre marcos teóricos opostos que, nas últimas décadas, se propuseram explicar a aquisição da linguagem e toda a psicologia do desenvolvimento. Referimo-nos, obviamente, aos modelos nativista e empiricista. O emergentismo não nega um modelo nem o outro, pelo contrário, argumenta que “... *everything in human development depends on the interaction between nature and nurture*” (MacWhinney, 1999, p. x).

De acordo com o marco emergentista, o sistema cognitivo humano aprende através da geração e modificação de seus princípios de funcionamento (López Ornat, 1991), ou seja, o sistema é capaz de mudar, adaptando-se às mudanças complexas do *input*, vistas aqui como produzidas pelo próprio sistema. Segundo López Ornat (1994a), o *input* deve ser entendido como aquilo que o sistema-que-aprende é capaz de perceber, conforme o seu estado atual de conhecimentos. Cada mudança no sistema-que-aprende causa uma mudança no modo como se percebe o ambiente, ou seja, no *input*.

O processo de aquisição da linguagem é visto, pois, como o resultado de uma interação dinâmica e contínua entre o organismo e o ambiente (*input*), desde um estágio inicial, no momento zero de aquisição da linguagem, em que o estado de conhecimento não é zero (López Ornat, 1994a) até um estágio final, a aquisição da linguagem, passando por diferentes estágios intermediários de conhecimento que nos mostram transformações e mudanças na estrutura biológica e nervosa do sistema-que-aprende (Karousou, 2003).

Como refere MacWhinney (1999), não há ainda nenhum relato completo da emergência da linguagem, contudo, diversas explicações foram já propostas para uma grande variedade de fenômenos linguísticos, tais como alterações morfo-fonológicas, estruturas lexicais, aprendizagem de segunda língua, dentre outros.

Atualmente, os estudos sobre aquisição da linguagem tem se beneficiado de novas metodologias, possibilitadas pelo avanço da tecnologia, como os estudos feitos por meio de imagens cerebrais (Elman, Bates, Johnson & Karmiloff-Smith, 1996), pela simulação computacional da aprendizagem mediante redes neurais (Elman et. al., 1996), bem como o uso de diversos programas para computador. No entanto, os estudos longitudinais continuam a ser o método primordial, principalmente quando se estuda um novo fenômeno ou uma nova língua (López Ornat, 2011). Desde 1991, encontra-se à disposição de investigadores e interessados a base de dados Child Language Data Exchange System (CHILDES), formada por dados longitudinais de aquisição normal monolíngue e bilíngue, bem como de aquisição com desvios. A base de dados foi formada a partir da colaboração entre investigadores de diversos países que colocam à disposição os dados de seus estudos longitudinais.

## **1.6. Pesquisas em Portugal e no Brasil**

As pesquisas sobre aquisição da linguagem, com dados da Língua Portuguesa parecem seguir, de modo geral, o curso das demais apresentadas anteriormente. Em Portugal, grande número delas está ligado ao Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e ao Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. Dentre os estudos, encontramos investigações, como as Costa e Lobo (2006), Carmona e Silva (2007), Castro (2007), voltadas para a aquisição das categorias funcionais, tema de forte interesse no âmbito da Teoria dos Princípios e Parâmetros, como vimos nas seções anteriores. Costa e Lobo (2006) ao estudarem a omissão dos clíticos acusativos em português europeu, constataram que a omissão dos referidos clíticos persiste até mais tarde que em outras línguas. Os autores tomaram como base estudos feitos para outras línguas (Tsakali & Wexler, 2003; Wexler, Gavarró & Torrens, 2003), os quais indicam que a omissão de clíticos-objeto, na fase inicial de aquisição, é esperada, em línguas em que a concordância de participio passado e objeto se manifesta, como em italiano e catalão. Nestas línguas, os clíticos são omitidos até os três anos de idade. Em línguas que não manifestam tal concordância, como o espanhol e o grego, os

clíticos são produzidos desde cedo. No entanto, embora o português europeu faça parte deste último grupo, os clíticos não são produzidos na mesma idade que nas demais línguas do grupo.

Para Costa e Lobo (2006), a omissão dos clíticos até mais tarde se dá devido a uma diferença na natureza da omissão, no caso do português europeu, referente à complexidade do sistema. Segundo os autores, para adquirir os clíticos em português europeu, a criança precisa conjugar uma série de fatores: perceber a coexistência de clíticos objeto e objetos nulos, aprender que os objetos nulos não podem ser usados em contextos de ilhas fortes<sup>28</sup> e aprender a colocação dos clíticos objeto.

Nesse sentido, Carmona e Silva (2007), investigaram a produção de clíticos dativos (1ª, 2ª e 3ª pessoa), em crianças com idade entre dois e quatro anos, partindo dos mesmos pressupostos defendidos por Tsakali e Wexler (2003), Wexler et. al. (2003) sobre a correlação entre concordância de participio passado-objeto e omissão/produção de clíticos. Os resultados obtidos pelas autoras indicam, assim como os de Costa e Lobo (2006), uma elevada taxa de omissão dos clíticos dativos, sendo que nos de 2ª e 1ª pessoa o índice de omissão diminui. Com base nesses dados, as autoras afirmam que a especificação da pessoa gramatical interfere no desempenho linguístico das crianças portuguesas e afirmam a hipótese de complexidade do sistema, defendida por Costa e Lobo (2006).

Castro (2007), a partir de um estudo avaliativo do processamento da concordância de número interna ao DP (determinante pessoa), feito com crianças de dois anos, falantes do português europeu, evidencia que as mesmas são sensíveis à expressão morfofonológica de número, em sua língua e tiram a informação de número da categoria D (determinante).

O estudo foi uma réplica de outro experimento (Corrêa, Augusto & Ferrari-Neto, 2005), desenvolvido com crianças a adquirir o português brasileiro, com a idade média de vinte e quatro meses, cujos resultados apontaram para um reconhecimento da informação morfofonológica relativa ao número e para uma sensibilidade à expressão gramatical de número na sua língua.

Os resultados semelhantes observados nos dois estudos levam a autora a confirmar a hipótese de que a categoria D (determinante) parece estar ativa desde muito cedo, no processo de aquisição. A mesma também sugere que a comparação entre os dados dos dois estudos ajuda a compreender a micro-variação relativa à morfologia nominal de número existente nas gramáticas do português europeu e brasileiro.

Nos referidos centros de Linguística, desenvolvem-se também vários projetos na área, dentre eles, o projeto Aquisição do Português Europeu: recursos e resultados linguísticos, coordenado pela Doutora Maria João Freitas, do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. O projeto, concluído em 2010, teve como objetivo contribuir para o enriquecimento do conhecimento fonológico e morfossintático no sistema linguístico da criança. Desse empreendimento, do qual participaram muitos investigadores, resultaram 2 Teses de Doutoramento (Correia, 2009; Costa, 2010), 6 Teses de Mestrado (Afonso, 2008; Vicente, 2009; Costa, 2010; Alexandre, 2010; Castanheira, 2010; Ramalho, 2010), um livro (Freitas, Gonçalves & Duarte, 2010), contribuindo significativamente para o conhecimento na área da aquisição da linguagem e da aquisição do português europeu.

Em Portugal, destacam-se também os estudos realizados por Sim-Sim (1982, 1983, 1992, 1997, 1998) sobre a aquisição da linguagem. Desde a análise das teorias explicativas da aquisição (Sim-Sim, 1982), a influência das diferenças socioculturais no processo (Sim-Sim, 1983), a relação entre desenvolvimento léxico e conceitual (Sim-Sim, 1992), às considerações sobre o desenvolvimento da linguagem e a sua relação com a educação infantil (Sim-Sim, 1997, 1998), a autora tem apresentado importantes contribuições para a área como também para a aquisição do português europeu.

No Brasil, os estudos conduzidos na área seguem também o desenrolar das teorias linguísticas de aquisição (Corrêa, 1999). Iniciados na década de 1970, no auge da polêmica em torno da hipótese inatista e a sua autonomia perante os demais aspectos da cognição, encontramos trabalhos como o de Lemos (1975), conduzido na Universidade de Edinburg, sobre a aquisição dos verbos ser e estar, o qual reflete a confluência de diferentes tradições na Grã-Bretanha, o de Scliar-Cabral (1977), que buscou alternativas teóricas para tratar da descrição de gramáticas emergentes e o de Motta Maia (1975), que traz uma reflexão sobre a proposta gerativa, a partir da análise da negação na fala das crianças.

Neste período, tem início, na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, no estado de São Paulo, o projeto Aquisição da Linguagem, coordenado pela Doutora Cláudia de Lemos, a partir do qual o tema ganhou mais interesse no Brasil.

A partir da década de 1980, os estudos na área ganharam maior espaço, no âmbito do modelo dos Princípios e Parâmetros, com investigações como a de Perroni Simões (1999), sobre a análise da preposição “para” na gramática infantil do português brasileiro, a de Simões (1997), sobre o sujeito nulo na aquisição do português do Brasil, dentre outras,

refletindo, de modo geral, o interesse pela aquisição das categorias gramaticais, característico do modelo dos Princípios e Parâmetros. Kato e Ramos (1999) apresentam um levantamento extenso dos estudos realizados no marco da gramática gerativa, onde se nota a relevância assumida pelo referido modelo.

No entanto, a abordagem principal, sob a qual tem sido conduzidos os estudos no Brasil, nos últimos anos, é a sócio-construtivista ou sócio-interacionista, representada pela linha de pesquisa iniciada pela Doutora de Lemos, a partir do projeto Aquisição da Linguagem, iniciado em 1976. Esta linha de pesquisa, de base piagetiana, foi fortemente influenciada pela abordagem cognitivo-funcional de Karmiloff-Smith (1979), pelos estudos sobre a interação comunicativa e o diálogo, como os de Halliday (1975), Bates (1976) e Bruner (1983).

Na sua abordagem cognitivo-funcional, Karmiloff-Smith (1979), defendia a concepção de desenvolvimento, vinda da Epistemologia Genética de Piaget, mas ao mesmo tempo tentava desfazer a idéia de que a linguagem estaria reduzida ao desenvolvimento cognitivo. A autora apresenta a língua como um espaço-problema, em que a criança necessita de agir para construir conhecimento. Esse enfoque é semelhante ao que propõe a Teoria Linguística, que apresenta a língua como domínio específico; no entanto, difere da referida teoria ao supor que a criança deverá agir cognitivamente sobre os dados linguísticos, durante o processo de aquisição. Halliday (1975) identifica uma série de intenções referentes a funções da linguagem na fase pré-linguística, ao analisar as vocalizações de seu filho. Bates (1976) defende uma origem pragmática para a linguagem e Bruner (1983) interessa-se por saber como a criança produz enunciados eficazes pragmaticamente, em dado contexto.

Estas abordagens, juntamente às teorias sócio-interacionista de Vygotsky - no que respeita ao papel atribuído à língua no desenvolvimento cognitivo - à Psicanálise e à Análise do Discurso formam o plano teórico em que se move a pesquisa sobre aquisição da linguagem no Brasil (Corrêa, 1999).

A linha de pesquisa iniciada pela Doutora de Lemos tem apresentado uma vasta produção (Lemos, 1981; 1986a, 1986b, 1989; Figueira, 1977, 1985; Gebara 1978, 1985; Mota Maia, 1986; Perroni Simões, 1977, 1978, 1991; Scarpa, 1990), da qual, grande parte se volta para aspectos do desenvolvimento do léxico, da semântica ou para habilidades discursivas (Castro, 1983, 1992; Figueira, 1977, 1985, 1995, 1999; Perroni Simões, 1977, 1978, 1986, 1991).

No Centro de Estudos sobre Aquisição e Aprendizagem da Language (CEAAL) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), coordenado pela Doutora Regina Ritter Lamprecht, há também importantes estudos, principalmente na área da fonologia, como os de Rangel (2002) sobre a aquisição das vogais, (Ilha, 1993) que descreve o desenvolvimento fonológico do português em crianças de 1;08 a 2;03, Savio (2001) sobre a aquisição dos fonemas /s/ e /z/, Oliveira (2002), sobre a aquisição das fricativas /f/, /v/, /ʃ / e /ʒ /, Hernandorena e Lamprecht (1997), sobre a aquisição das consoantes líquidas, dentre muitos outros.

## **CAPÍTULO II**

# **PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS**

## 2.1. Problemática

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 pela pergunta formulada por Russel (1948), citada 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?”

Como vimos, muitas teorias foram construídas para explicar como uma criança aprende a usar a sua língua e através dela comunicar seus pensamentos e desejos. No entanto, como o trabalho científico nunca está acabado, por não haver uma verdade absoluta, todas as teorias, à proporção que trouxeram seus contributos, criaram novos problemas de pesquisa. Como refere López Ornat (1994b), o trabalho científico, na sua quase totalidade, não consiste em fazer grandes descobertas nem descobertas permanentes, mas sim em ir, aos poucos, matizando e detalhando a natureza do que temos em comum, aproximando-nos aos poucos da esquiva “realidade” por meio de pequenas e sucessivas aproximações que vão resolvendo ambiguidades teóricas.

Nessa ótica, com os trabalhos de Chomsky (1981), e o estabelecimento dos conceitos de princípios e parâmetros, cresceu o interesse pelos processos de aquisição em diferentes línguas. Estudos translinguísticos (Slobin, 1985, 1997; Berman & Slobin, 1994; Valian, 1991) tem mostrado diferenças no processo de aquisição, em diferentes línguas, conforme a complexidade de cada uma delas.

Em algumas línguas, como o inglês e o espanhol, o processo de aquisição foi já descrito, a partir de estudos longitudinais. No caso do inglês, um dos primeiros trabalhos nesse âmbito foi o clássico *A First Language. The Early Stages*, de Roger Brown (1973). Em um estudo longitudinal coordenado pelo autor, uma equipe de investigadores da Universidade de Harvard observou a produção linguística de três crianças: Eve, Adam e Sarah. A partir da análise dos dados, Brown (1973) propôs uma divisão do desenvolvimento morfológico e sintático em cinco estádios, definidos pela semelhança na *mean length of utterance* (MLU), medida em número de morfemas.

No estádio I, correspondente à idade cronológica dos 15 (quinze) aos 30 (trinta) meses, a MLU em morfemas correspondia a 1,75. Nesse estádio, quando o vocabulário das crianças supera as 50 (cinquenta) ou 60 (sessenta) palavras, aquelas adquirem a capacidade de

produzir sentenças de duas palavras, caracterizadas pelo autor quanto às categorias semânticas a que referem. O quadro a seguir mostra um resumo das categorias delimitadas pelo autor e os tipos de sentenças produzidas pelas crianças no estágio I.

**Quadro 03** – Tipos de Sentenças Produzidas no Estádio I

<b>OPERAÇÕES DE REFERÊNCIA</b>	<b>EXEMPLOS</b>	<b>INTENÇÕES COMUNICATIVAS</b>
Nomeação	That ball	That is a ball
Recorrência	More juice	There is more juice
Negação	No milk	I didn't want a milk
<b>RELAÇÕES SEMÂNTICAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>	<b>INTENÇÕES COMUNICATIVAS</b>
Agente + ação	Mummy kiss	Mammy is kissing
Ação + objeto	Give truck	Giving the truck
Agente + objeto	Mummy puter	Mummy is at the computer
Ação + locativo	Go park	We are going to the park
Entidade + locativo	Dolly car	Dolly is in the car
Possuidor + objeto possuído	Baby ball	Baby's ball
Entidade + atributo	Milk hot	The milk is hot
Demonstrativo + entidade	That truck!	(No this one)

**Fonte:** Adaptado de Brown (1973)

No quadro nº 03, podemos observar os tipos de sentenças produzidas pelas crianças no estágio I, as operações de referência, relações semânticas e intenções comunicativas, seguidas de exemplos típicos. Neste estágio, as referências utilizadas pelas crianças são de: nomeação, recorrência, negação e expressam relações semânticas de: agente-ação, ação-objeto, agente-objeto, ação-locativo, entidade-locativo, possuidor-objeto possuído, entidade-atributo, demonstrativo-entidade. À proporção que cresce a MLU em morfemas, aumenta a capacidade das crianças de aprender a usar estruturas gramaticais complexas e com isso, mudam gradativamente de estágio, até atingir o estágio V. O quadro a seguir mostra um resumo dos cinco estágios apresentados por Brown (1973) e suas principais características.

**Quadro 04** – Estádios de Desenvolvimento Morfológico e Sintático

Estádio	Idade – meses	MLUm	Estrutura Morfológica	Exemplo
Estádio I	16-30	1.75	Sentenças de duas palavras	Baby toy
EstádioII	30-36	2.25	Presente contínuo	It doing
			Preposição in	in box
			Preposição on	Bird on tree
			-s- indicativo de plural em palavras regulares	My cars
EstádioIII	36-42	2.75	Passado irregular	Me fell down
			-s- possessivo	Baby's ball
			Interrogações corretas com o verbo to be	Is he there?
Estádio IV	40-46	3.50	Uso de artigos	The dog - A dog
			Passado dos verbos regulares	She laughed
			Flexão na terceira pessoa do presente com verbos regulares	He plays
Estádio V	42-52+	4.00	Flexão na terceira pessoa do presente com verbos irregulares	She does
			Interrogativas com o verbo to be como auxiliar	Are you dancing?
			Forma contraída do verbo to be (principal)	She's here.
			Forma contraída do verbo to be (auxiliar)	He's sleeping

**Fonte:** Adaptado de Brown (1973)

A sequência do desenvolvimento morfológico e sintático proposta por Brown (1973) não obedece a um critério rigoroso de idade, como podemos observar no quadro acima. O autor equaciona os estádios pela extensão das expressões vocais (MLU). No estágio I, como vimos anteriormente, as sentenças são analisadas em termos de categorias semânticas; a partir do estágio II passam a ser analisadas em termos morfológicos e sintáticos.

A descrição do processo de aquisição do espanhol foi feita por López Ornat e a sua equipe (López Ornat et. al., 1994), da Universidad Complutense de Madrid. O estudo longitudinal, com registro do desenvolvimento linguístico de María, uma menina espanhola,

durante o período de 1;07 aos 4;00, é uma importante referência no âmbito da aquisição da língua espanhola.

A pesquisa apresenta uma análise organizada em torno de variáveis linguísticas estruturais (desenvolvimento léxico, morfologia, sintaxe e alguns aspectos da semântica) e introduz, de forma pioneira, variáveis psicolinguísticas com informações sobre o contexto do processo, como indicações de erro, imitação, auto-correção, dentre outras, observados durante os períodos de registro dos dados.

Como se depreende dos estudos mencionados e de outros feitos em outras línguas (Slobin, 1985, 1997; Berman & Slobin, 1994; Valian, 1991), o processo de aquisição apresenta variações de uma língua para outra, conforme a complexidade de cada sistema e os parâmetros (Chomsky, 1981) de cada língua.

Os estudos longitudinais do desenvolvimento linguístico de crianças, embora não permitam generalizações, podem reforçar ou negar uma hipótese validada experimentalmente. Se os dados longitudinais confirmam uma hipótese experimental, esta se torna mais forte, mas se esta não se apresenta nos dados longitudinais, não significa que seja invalidada, pois a variação pode ser pessoal, do sujeito observado. No entanto, o principal objetivo de um estudo longitudinal é proceder a uma descrição detalhada para responder ao «como» do processo de aquisição para sair das generalidades (López Ornat, 1994b).

No Brasil, como revisto em capítulo anterior, há importantes estudos na área da aquisição da linguagem, no entanto, a descrição pormenorizada do processo, com dados longitudinais ainda não está feita.

Face a este contexto, o problema que se apresenta nesta investigação consiste em saber como crianças brasileiras adquirem a sua língua materna.

## **2.2. Questão de Partida**

- Como as crianças brasileiras adquirem a sua língua materna?

## **2.3. Objetivos**

### **2.3.1. Objetivo Geral**

- Descrever o percurso e o processo de aquisição da língua portuguesa falada no Brasil.

### **2.3.2. Objetivos Específicos**

1. Identificar as vocalizações dos primeiros fonemas, a sequência de aquisição, os fonemas de difícil pronúncia e as estratégias usadas para superar tais dificuldades;
2. Descrever o processo de aprendizagem dos mecanismos de flexão nominal e verbal e o surgimento das classes gramaticais;
3. Relatar o percurso da construção frásica, desde frases de dois elementos às sentenças simples e complexas;

### **2.4. Hipótese**

A Língua Portuguesa é aprendida em um processo gradual, formado por etapas distintas e sequenciais, marcado por erros e tentativas de emparelhamento ao modelo linguístico adulto.

## **CAPÍTULO III**

# **METODOLOGIA**

### III - Metodologia

Este estudo recorreu às metodologias qualitativas de investigação, uma vez que o problema de pesquisa por nós delimitado exige uma abordagem que nos possibilite analisar os diferentes aspectos que concorrem para o fenômeno em estudo. Como afirmam Laville e Dionne (1999, p. 41) “os fenômenos humanos repousam sobre a multicausalidade, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem.”

Para Stake (2009), as três principais características da investigação qualitativa são a compreensão como objetivo principal, o reconhecimento de um papel pessoal do investigador e uma noção de construção do conhecimento.

Os investigadores que adotam abordagens qualitativas não procuram a explicação e o controle, mas sim a compreensão das relações entre tudo o que existe, no âmbito do fenômeno estudado. Von Wrigth (1971) estabeleceu a distinção entre investigação para dar explicações e investigação para promover a compreensão. Conforme o autor, a explicação facilita a compreensão, mas esta tem um círculo psicológico que aquela não tem, pois possibilita uma forma de empatia ou recriação, na mente do leitor, da atmosfera dos objetos de seu estudo. A compreensão geralmente exige uma descrição dos fatos que estão a ocorrer ao mesmo tempo, sem a expectativa de uma explicação causal.

A interpretação é intrínseca à qualquer investigação, mas enquanto nos métodos quantitativos a interpretação pessoal, durante o período de coleta de dados é limitada, nas abordagens qualitativas, pela natureza das questões de investigação, que geralmente orientam-se para casos ou fenômenos, é essencial a interpretação do investigador, no contato direto e imediato com os acontecimentos, para redirecionar observações e resolver possíveis problemas emergentes (Stake, 2009). A relação sujeito-sujeito, na investigação é assim caracterizada pela intersubjetividade (Fortin, 2003), o que marca uma posição inovadora quanto ao desenvolvimento do conhecimento.

Alguns defensores dos métodos qualitativos de investigação (Guba & Lincoln, 1982; Eisner & Peshkin, 1990) priorizam a interpretação dos acontecimentos à interpretação dos dados de medida.

Além de seu posicionamento, que difere da explicação de causa e efeito e dá ênfase à interpretação pessoal, a investigação qualitativa tem como característica o tratamento holístico

dos fenômenos (Schwandt, 1994). Este tipo de investigação considera que os fenômenos humanos estão relacionados de forma complexa, pela co-incidência de diversas ações, pelo que, a sua compreensão exige um olhar atento para um série de contextos.

Quanto ao modo como concebem o conhecimento, grande parte dos investigadores qualitativos contemporâneos defende que este é construído, não descoberto (Stake, 2009).

Para o autor, é possível conceber três realidades: a primeira é externa e tem a capacidade de nos estimular de forma simples; sobre ela nada sabemos, apenas interpretamos os estímulos. A segunda realidade é formada a partir dessas interpretações, é a realidade da experiência que representa a primeira de modo tão persuasivo que poucas vezes nos apercebemos da capacidade que temos de verificá-la. A terceira corresponde à nossa realidade racional, o universo das interpretações integradas.

A investigação científica não objetiva descobrir a primeira realidade, pois essa é tarefa impossível, mas sim, construir uma segunda realidade mais clara e uma terceira mais sofisticada (Stake, 2009).

### **3.1. Tipo de Pesquisa**

Em função do problema abordado por este estudo e dos objetivos que nos orientaram, utilizamos a pesquisa descritiva longitudinal, com abordagem qualitativa, para descrever o percurso de aquisição da língua portuguesa por duas crianças brasileiras.

O estudo de caso foi a estratégia de pesquisa adotada, 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) e López Ornat (1994b) que os resultados, neste tipo de estudo, não podem ser generalizados. No entanto, foi o tipo de estudo que nos pareceu mais adequado a esta

investigação, uma vez que garante dados exaustivos, assegurando o *continuum* evolutivo (López Ornat, 1994b), o que nos possibilita obter uma sequência detalhada da evolução linguística, uma amostra de todos os passos seguidos na aquisição da língua portuguesa falada no Brasil. Como referido anteriormente, este processo não foi ainda descrito com dados de crianças brasileiras.

Para Stake (2009), em um estudo de caso, é raro encontrar um entendimento totalmente novo de um determinado problema, mas geralmente se alcança um aperfeiçoamento desse entendimento. O estudo de caso não possibilita generalizações; o seu verdadeiro objetivo é a particularização, no entanto, as macro-generalizações podem ser modificadas a partir dele.

### 3.2. Sujeitos

A ideia de descrever o percurso de aquisição da Língua Portuguesa por crianças brasileiras surgiu em maio de 2007. À época, escolhemos como sujeito a ser observado, minha filha Luísa, então com a idade de 1 ano e 7 meses.

Optamos por observá-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 daria de forma natural, pela relação de intimidade filha-mãe.

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).

Luísa é filha de mãe professora/estudante e pai agente operacional de uma companhia de tratamento de água. Tem um irmão, quatro anos mais velho do que ela. No ambiente doméstico, tem acesso direto aos meios de comunicação como televisão, telefone, computador, bem como a livros, papéis, canetas, tinta, jogos, brinquedos. Costuma ouvir da mãe histórias e/ou músicas, enquanto prepara-se para dormir; regularmente brinca com seus livros infantis, com o irmão e os demais familiares. Aos 2 anos de idade começou a frequentar o jardim de infância. Seus avós maternos e paternos, com quem mantém um vínculo estreito, são ligados ao meio rural, à criação de gado bovino.

Como referimos, as gravações das falas da Luísa começaram quando esta tinha a idade de 1;07. Faltava-nos uma parte essencial para completar os dados e obter uma melhor

descrição do processo de aquisição da linguagem nos 5 primeiros anos de vida. Assim, recorreremos às gravações de outra criança, o bebê Joaquim Neto, para completar nossas informações.

Joaquim Neto é o primeiro filho de um casal de classe média. A sua mãe é professora e o seu pai, motorista. Quando os pais saem para o trabalho, o bebê fica sob os cuidados de uma babá. Frequentemente os pais o levam a casa dos avós paternos, na zona rural, onde o bebê demonstra sentir-se muito bem.

A escolha desta criança para participar do estudo se deu em virtude da aceitação e disponibilidade dos pais, perante uma tarefa de grande compromisso como o é o acompanhamento longitudinal e os reduzidos intervalos de coleta (quinzenalmente), como também pela relação de proximidade da investigadora com os mesmos. Frequentemente visitamos as casa uns dos outros, nossos filhos regularmente brincam juntos (o que não faria da investigadora uma pessoa estranha ao bebê).

As duas crianças vivem numa pequena cidade do interior do Estado da Paraíba, no Nordeste do Brasil.

### **3.3. Recorte Temporal**

Este estudo registrou dados longitudinais da aquisição da Língua Portuguesa falada no Brasil, com recorte temporal correspondente ao intervalo de 1 aos 5 anos de idade. Este recorte pareceu-nos suficiente para conhecer minuciosamente cada passo do processo da primeira aquisição, desde o surgimento dos primeiros fonemas até a produção das estruturas complexas. A opção por este recorte levantou algumas questões de ordem teórica e metodológica, tais como: Quando começa a aquisição de uma língua? Que fenômeno marca tal início? Como caracterizá-lo? As respostas a essas questões, apresentadas a seguir, guiam e justificam nossa escolha.

Uma criança, ao adquirir a sua língua materna, passa por várias etapas, até que o seu sistema linguístico se torne equivalente ao modelo adulto. Estabelecer o marco inicial desse processo tem sido uma questão teórica debatida ao longo dos anos, com abordagens diferentes, conforme o posicionamento epistemológico de cada teoria. As que seguem o modelo inatista não interligam o aparecimento das primeiras palavras e os eventos que as antecedem (Chomsky, 1975; McNeill, 1970; White, 1982; Pinker, 1984). As que adotam

abordagens construtivistas destacam a relevância de precursores fundamentais ao desenvolvimento da linguagem (Piaget, 1936, 1946; Vygotsky, 1962; Sinclair, 1973, 1975; Bruner, 1975; Bates, Beghini, Bretherton, Camaioni & Volterra, 1979), tais como funções comunicativas intencionais (Sugarman, 1978, 1983, 1984; Halliday, 1975, 1979, 1982; Sarriá, 1991; Karousou, 2003), coordenação do olhar (Bruner, 1983; Baldwin, 1995), gestos pré-linguísticos (Bates, Camaioni & Volterra, 1975) e desenvolvimento prosódico (Laufer & Horii, 1977; Kent & Murray, 1982; Karousou, 2003).

Independentemente da abordagem teórica, é consenso entre os autores a existência de duas etapas relativamente distintas: uma pré-linguística, em que há comunicação sem a função simbólica da linguagem verbal e outra linguística, caracterizada pelo uso da palavra. A idade em que surgem as primeiras palavras varia individualmente; no entanto, estudos indicam a idade de 11-14 meses como média para o aparecimento das mesmas (de Boysson-Bardies, 1996).

A aparição das primeiras palavras e o balbucio ocorre simultaneamente, o que dificulta a distinção entre um e outro (Menyuk & Menn, 1979; Menyuk, Menn & Silber, 1986). Os dois convivem juntos por um tempo até que este último desapareça ou converta-se em palavras. Por isso, neste estudo, consideramos palavra o uso simbólico de um conjunto de fonemas e seus respectivos sinais gráficos, as letras, dotado de um significante e um significado, usado para referir-se e representar um objeto ou pessoa (Werner & Kaplan, 1984).

### **3.4. Registro**

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 a sua credibilidade, conscientes também de que o estudo de caso 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.

Os dados deste estudo foram coletados através de gravações de áudio, com duração de 15 a 20 minutos, realizadas quinzenalmente. O intervalo quinzenal nos pareceu adequado

para não perdermos o surgimento de novas aquisições e a duração de 15 a 20 minutos, suficiente para registro das capacidades linguísticas já adquiridas.

Luísa tem gravadas as falas durante o período de maio de 2007, quando a mesma estava com a idade de 1;07, a novembro de 2010, mês em que completou 5;00.

As falas do Joaquim Neto são gravadas desde julho de 2010, quando o mesmo tinha a idade de 1;00, até junho de 2011, período correspondente à idade de 1;11.

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 das vocalizações do Joaquim Neto aconteceram algumas em sua casa, em momentos de interação da criança, com a mãe, a babá ou os demais familiares, outras na casa da investigadora, onde o bebê costuma vir frequentemente brincar com os filhos desta ou ficar sob os seus cuidados, em situações de necessidades de ausência da mãe.

As falas da Luísa foram gravadas também em contexto familiar, em situações de interação desta com a mãe ou com os demais familiares, irmão, pai, babá, avós, geralmente em situações lúdicas ou durante rotinas da criança, como a hora de dormir ou tomar banho. Há também gravações, em menor número, em situações típicas de monólogo, feitas enquanto a criança falava sozinha ou com seus brinquedos.

### **3.5. Instrumentos de Coleta**

As gravações foram feitas com dois gravadores: (SONY DIGITAL MP3 PLAYER) e (SONY MP4 MP5 – PMP 3.7v ii-ion). Com o uso destes equipamentos obtivemos uma boa qualidade de som que garantiu o registro das falas das crianças.

### **3.6. Os Dados**

As falas obtidas através das gravações destinaram-se à formação de duas bases de dados: uma com as falas da Luísa e a outra com as gravações do Joaquim Neto. Os dados destinados à análise foram selecionados a partir dos seguintes critérios:

1. Eliminamos todo o som ou conjunto de sons que não fosse semelhante ou equivalente aos fonemas da Língua Portuguesa, tais como choro, grito, barulhos produzidos por brinquedos e afins, observados nas falas do bebê Joaquim Neto;
2. Descartamos os fonemas cuja compreensão auditiva não foi possível discriminar, em virtude de algum barulho no ambiente da gravação ou do baixo timbre de voz das crianças;
3. Desconsideramos as falas que, nas gravações, não estivessem diretamente relacionadas com o diálogo com as crianças;
4. Para uma melhor compreensão/interpretação, consideramos os dados do contexto em que se realizaram as gravações, as ações das crianças e dos interlocutores, durante as interações comunicativas. Estas informações aparecem sinalizadas entre colchetes, ao lado das respectivas falas dos interlocutores;
5. Para as análises sintáticas, desconsideramos as falas referentes à repetição de histórias memorizadas e músicas cantadas pela criança.

Feita esta seleção, obtivemos dois bancos de dados: o primeiro, formado por 24 gravações referentes às vocalizações do bebê Joaquim Neto e o segundo, composto por 114 gravações das falas da Luísa. Ao todo, somamos um total de 138 gravações, correspondentes a 64 meses.

### **3.7. Transcrição e Codificação**

#### **3.7.1. Transcrição**

Transcrever é anotar uma expressão humana, com o objetivo de auxiliar, numa memória futura, a recordação desse acontecimento (Freitas, 2010). Na literatura linguística, o termo refere-se a um tipo de anotação aplicável aos dados da oralidade. Desse modo, dependendo do tipo de símbolos apresentados, temos as transcrições ortográfica, fonética e prosódica.

A transcrição ortográfica é um registro textual que representa as palavras – unidades ortográficas – como um conjunto de letras separadas por espaço. A transcrição fonética ou prosódica é um registro segmental que geralmente utiliza símbolos do *International Phonetic Alphabet* (IPA) para representar as unidades sonoras interpretadas como fala (Freitas, 2010). Já a transcrição prosódica busca as propriedades acústicas da fala que não podem ser identificadas pelas transcrições ortográfica ou fonética. Conforme o quadro teórico a partir do qual são geradas, podem apresentar natureza diversa.

Em função dos objetivos deste estudo, recorreremos a dois tipos de transcrição, utilizados conforme a natureza dos dados a transcrever. Desse modo, as vocalizações referentes ao bebê Joaquim Neto foram transcritas foneticamente, no intuito de conhecermos a aquisição dos primeiros fonemas, antes que estes apareçam combinados, a formar palavras convencionais do modelo adulto. As gravações referentes às falas da Luísa receberam transcrição ortográfica, uma vez que a sua produção verbal, ao início do período de observação, assemelhava-se já ao modelo adulto. Para estes dados, a transcrição ortográfica foi também a que nos pareceu mais adequada ao tipo de análises que desenvolvemos.

Em nossos dias, embora sejam populares outros tipos de anotação, como nas investigações etnográficas (Duranti, 1997), a transcrição feita de acordo com a grafia oficial da língua continua a desempenhar um importante papel em conjuntos de dados orais (Freitas, 2010).

Com o desenvolvimento de ferramentas computacionais que reconhecem a fala, a transcrição ortográfica, hoje, já pode ser feita com a ajuda de programas para computador pessoal, tais como o ELAN, o CLAN (MacWhinney, 2000), o ANVIL (Kipp, 2004) e o Transana (Woods, 2008), dentre outros. Estes programas, embora agilizem o trabalho do transcritor, tendem a baixar consideravelmente a *performance* das aplicações de transcrição, quando se trata de fala espontânea ou gravada em ambientes com algum ruído (Freitas, 2010).

Não nos foi possível recorrer a estas ferramentas, uma vez que as palavras pronunciadas por nossos sujeitos, em grande parte do período analisado, não apresentavam ainda a totalidade dos fonemas do modelo adulto, o que comprometeria seriamente os dados e, conseqüentemente, as análises. Como referem Ramilo e Freitas (2010), as decisões tomadas em relação ao método de transcrição refletem diretamente no resultado final do trabalho.

Para audição das gravações e subsequente transcrição, usamos os programas Windows Media Player.ink. para as gravações da Luísa e Audacity, versão 1.3 (unicode) para

as vocalizações do Joaquim Neto. O uso deste último programa se fez necessário devido à complexidade auditiva dos dados em questão, uma vez que, nas etapas iniciais de aquisição dos fonemas, estes não são pronunciados claramente, como no modelo adulto. A transcrição auditiva manual fonética e ortográfica exigiu dispendir um tempo considerável de trabalho atento, minucioso e cansativo.

Ao optarmos pela transcrição ortográfica, aplicada aos dados da Luísa, reconhecemos as suas vantagens, mas também as suas limitações, apontadas por Freitas (2010) e Ramilo e Freitas (2010), das quais a fragmentação do texto (pontuação) e as pausas são exemplo.

Na língua oral, sabemos, as pausas na fala não correspondem ao nosso modo de pontuação na escrita, o que leva alguns investigadores a abrir mão da pontuação convencional e utilizar sistemas de representação mais abstratos, enquanto outros conservam os sinais convencionais da ortografia. A escolha depende sempre do objetivo do trabalho (Ramilo & Freitas, 2010). No nosso caso, como analisamos as aquisições nas áreas morfológica e sintática um texto sem pontuação não teria sentido, por isso adotamos a pontuação convencional ortográfica.

### 3.7.2. Sistema de Codificação

Para explicitar nossas escolhas e tentar sanar alguns dos problemas acima referidos, construímos um sistema de codificação usado tanto para a transcrição dos dados como para facilitar as análises e a consulta aos bancos de dados que apresentamos ao final deste estudo.

**Quadro 05** – Sistema de Codificação

<b>Código</b>	<b>Descrição</b>
<b>ID</b>	<b>Identificação.</b> Aparece aqui a letra inicial indicativa da criança: <b>L</b> = Luísa, <b>JN</b> = Joaquim Neto; o número da transcrição, a idade da criança e a data da gravação.
<b>PA</b>	<b>Participantes.</b> A seguir, aparecem as letras iniciais dos nomes dos participantes no ato comunicativo, sendo <b>L</b> = Luísa, <b>N</b> = Joaquim Neto, <b>M</b> = mãe, <b>P</b> = pai, <b>I</b> = irmão, <b>B</b> = babá, <b>V</b> = avó, <b>Vo</b> = avô, <b>T</b> = tia, <b>To</b> = tio, <b>C</b> = outra criança qualquer que participe da gravação.
<b>CS</b>	<b>Contexto situacional.</b> Descreve-se entre parêntes, brevemente, o contexto em que se passa a conversa.
<b>TX</b>	<b>Texto.</b> Especificação do tipo de texto: <b>DI</b> = Diálogo, <b>M</b> = monólogo, <b>IC</b> = iniciativa comunicativa, <b>NA</b> = narração, <b>DE</b> = descrição, <b>ARG</b> = argumentação.
<b>[ ]</b>	<b>Informações sobre ação dos participantes.</b> Usados no corpo do texto, com letras em itálico, para descrever a ação dos participantes durante o ato comunicativo. Ex.: [ <i>sorrisos</i> ].

(=)	<b>Versão adulta da palavra.</b> Usado depois de palavras cujos fonemas não são correspondentes ao modelo adulto. Ex.: boia (= bola).
...	<b>Pausa breve na fala.</b> Usado para indicar pausas breves na fala. Ex.: Está bom...Bela Adormecida.
[...]	<b>Pausa longa na fala.</b> Quando usado separadamente numa linha, indica pausa longa na tomada de turno do diálogo ou cortes na transcrição. Ex.: Não é só uma pulsea (= pulseira), é uma coisa pa (= para) ela sempe (= sempre) se lembar (= lembrar) de mim. [...] Eu também tenho outo (= outro) pesente (= presente).
(=?)	<b>Palavra inventada.</b> Usado para indicar que não se conhece versão adulta da palavra. Ex.: Tem êia (=?), sos (=?), pan (=?).
(?)	<b>Palavra irreconhecível.</b> Usado para indicar que não foi possível a compreensão da palavra. Ex.: Mas ela é linda; é um (?).
(/?)	<b>Palavras ou fonemas duvidosos.</b> Transcreve-se como foram entendidos. Ex.: Não era de (/? vampia).
*	<b>Fonemas não articulados conforme o modelo adulto.</b> Usa-se este símbolo para indicar que um determinado fonema ainda não é articulado como no modelo adulto. Ex.: /ε */

### 3.8. Análise de Fiabilidade

As transcrições feitas foram submetidas à análise de fiabilidade pelo procedimento de acordo inter-juizes. Após transcrever e codificar todos os dados do estudo, a investigadora principal retirou 14 sessões (10,2% do total dos dados), das quais 6 são referentes aos dados do Joaquim Neto e 8 aos dados da Luísa, para serem transcritas por um juiz externo, com formação linguística, anteriormente treinado para a tarefa.

Os dados obtidos pelas transcrições do juiz foram introduzidos numa base de dados e comparados aos dados da investigadora principal, procedendo-se a um teste de fiabilidade. Optamos pelo uso do coeficiente Kappa (Cohen, 1960) por este corrigir o índice de acordo entre dois observadores que se possa dever ao azar.

A seguir, apresentamos os resultados obtidos pela análise de fiabilidade.

**Tabela nº 01 – Acordo Inter-juizes - dados do Joaquim Neto**

IP	JUIZ						
	JN 001	JN 005	JN 008	JN 012	JN 014	JN 020	TOTAL
JN 001	45	2					47
JN 005	3	96					99
JN 008		6	123				129
JN 012			1	151			152
JN 014					34		34
JN 020					2	142	144
TOTAL	48	104	124	151	36	142	605

Na tabela nº 01 apresenta-se o resultado do teste de fiabilidade dos dados do Joaquim Neto (JN). Na primeira coluna temos a indicação numérica das transcrições feitas pela investigadora principal (IP), comparadas aos resultados obtidos pelo juiz, distribuídos nas linhas horizontais. Podemos ver na tabela os números de acordos e de desacordos, conforme cada sessão transcrita. O coeficiente Kappa encontrado foi 0.9711, considerado um nível de acordo muito bom (Landis & Koch, 1977).

A seguir, apresentamos os resultados da análise de fiabilidade feita com os dados da Luísa.

**Tabela nº 02 – Acordo Inter-juizes - dados da Luísa**

IP	JUIZ								
	L 006	L 033	L 043	L 068	L 093	L 097	L 102	L 106	TOTAL
L 006	338	3							341
L 033		2158							2158
L 043		2	270						272
L 068			1	583					584
L 093				5	809				814
L 097						546			546
L 102							1174		1174
L 106								1017	1017
TOTAL	338	2163	271	588	809	546	1174	1017	6906

Na tabela nº 02, observamos os resultados do teste de fiabilidade feito com os dados da Luísa. A primeira coluna contém a indicação das sessões transcritas pela investigadora

principal (IP). A primeira linha contém a indicação das mesmas sessões, transcritas pelo juiz externo. Os números de acordos e desacordos por sessão podem ser vistos na tabela nº 02. O coeficiente Kappa encontrado foi 0.9981, considerado muito bom (Landis & Koch, 1977).

### **3.9. Tratamento dos Dados**

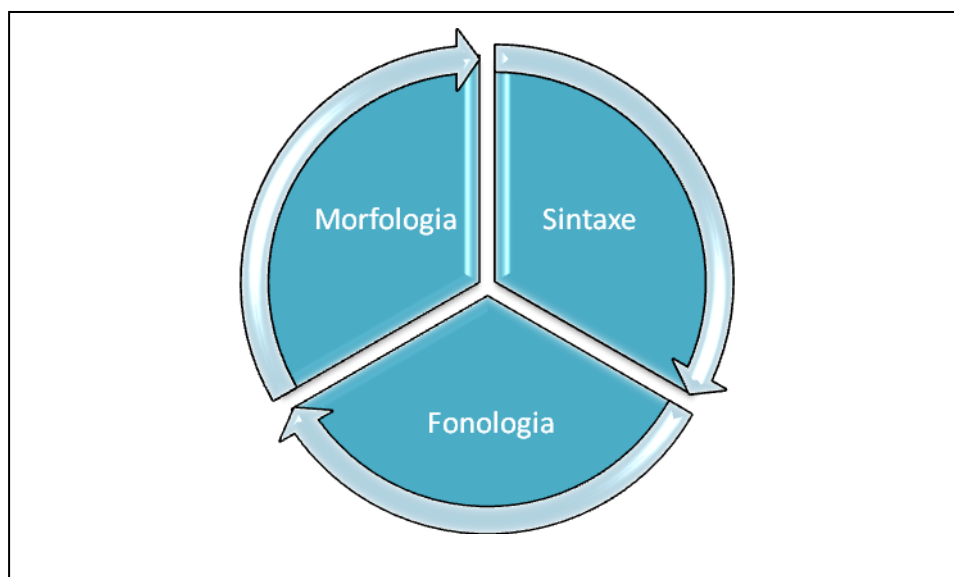
Uma vez transcritas e codificadas as falas obtidas através das gravações, passamos ao tratamento dos dados que compõem nossa base. Para que nenhuma mudança no processo de aquisição se perdesse, dividimos os dados em grupos de 3 meses, o que nos deu um total de 18 grupos. Com esta divisão, pudemos identificar minuciosamente cada estágio de conhecimento linguístico e cada passo dado pelas crianças, no processo de aquisição da sua língua materna.

### **3.10. Categorias de Análise**

O nosso objetivo principal nesta investigação é descrever minuciosamente o processo de aquisição da Língua Portuguesa por crianças brasileiras. Por isso, estabelecemos categorias de ordem linguística e recorreremos à terminologia descritiva da gramática adulta. As análises foram realizadas de modo sistemático, com base nas produções de nossos sujeitos longitudinais.

Em termos linguísticos, a gramática de uma língua é formada por áreas distintas que se completam: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica. Estas áreas desenvolvem-se simultaneamente no decorrer do processo de aquisição da língua materna. Uma língua é um conjunto harmonioso, em que sons/letras se unem para formar palavras e estas, por sua vez, combinam-se de formas diversas para expressarmos nossos pensamentos, sentimentos e maneiras de interpretar o mundo. Desse modo, propomos uma análise multidimensional, envolvendo três áreas, como exposto no esquema abaixo.

**Figura 05-** Categorias de Análise



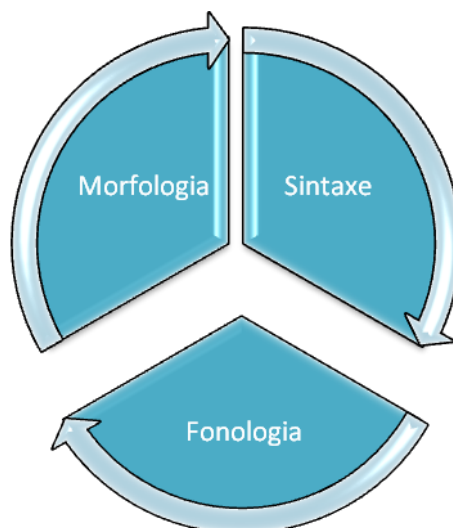
A figura acima apresenta as três categorias sob as quais foram analisados os dados linguísticos de nossos sujeitos.

Os dados referentes ao bebê Joaquim Neto receberam apenas análise na área da fonologia, uma vez que, pela natureza dos mesmos, ainda não era possível aplicar as análises morfológica e sintática.

Os dados referentes à Luísa passaram por análises nas 3 áreas: fonologia, morfologia e sintaxe. Para cada uma das áreas, marcamos 3 momentos distintos no decorrer do processo de aquisição da Língua Portuguesa, sendo o primeiro referente aos antecedentes de uma aquisição, o segundo, caracterizado pela primeira aparição de uma nova marca e a entrada no processo de gramaticalização e o terceiro, pela consolidação da marca, ou seja, sua aquisição definitiva. À continuação, explicamos o tipo de análise feita em cada uma das categorias por nós estabelecidas.

### 3.10.1. Fonologia

Figura 06 –Fonologia



A fonologia é a parte da gramática dedicada ao estudo dos elementos sonoros – os fonemas – que correlacionados e opostos formam o sistema fônico da língua (Luft, Averbuck, Menezes, Ew & Filipouski, 1996). A fonética, por sua vez, é a parte da gramática que estuda sistematicamente os sons da fala, considerando o modo como são produzidos e percebidos e os aspectos físicos envolvidos na sua produção. Enquanto a fonética preocupa-se com os movimentos articulatorios que determinam o fonema, a fonologia atenta para a realidade acústica registrada por nosso ouvido, caracterizada por um feixe de traços distintivos, ou seja, os fonemas (Bechara, 2000). As duas áreas, embora tenham objetos de estudo distintos, são interdependentes, uma vez que, para se determinar as unidades distintivas de uma língua, ou os seus fonemas, é imprescindível partir do conteúdo fonético, articulatorio e/ou acústico.

Os fonemas, de modo geral, são classificados como vogais (sons produzidos pela vibração das cordas vocais), semivogais (fonemas /i/, /u/ que acompanham a vogal na mesma sílaba) e consoantes (ruídos com ou sem vibrações regulares ou combinados com um tom laríngeo), cada conjunto com as suas classificações internas próprias (Bechara, 2000). Aqui seguimos a classificação apresentada por Câmara Jr. (1999).

Na articulação das vogais, a corrente de ar vinda dos pulmões encontra obstáculos na glote, por parte das cordas vocais, mas na boca o som soa quase livremente. Este é o aspecto

que as caracteriza como vogais e as diferencia das consoantes. Desse modo, tanto o Alfabeto Fonético Internacional – AFI – como diversos autores (Chomsky & Halle, 1968; Andrade & Viana, 1996; Lima, 2009) costumam classificar as vogais com base em dois parâmetros: o grau de abertura bucal, no qual influenciam a altura do dorso da língua e a abertura do maxilar inferior e a zona ou ponto de articulação, ou seja, a posição da língua em relação ao palato.

Câmara Jr. (1999) apresenta um quadro de vogais para a Língua Portuguesa falada no Brasil com base na posição da vogal em relação à tonicidade da sílaba. A classificação das vogais é pois feita conforme o seu posicionamento na sílaba tônica, pretônica, postônica não final e postônica final. Destas posições, o autor considera a sílaba tônica o contexto ideal para representar as vogais.

O quadro a seguir apresenta o sistema vocálico da Língua Portuguesa falada no Brasil, considerando as vogais em sílaba tônica.

**Quadro 06** – Sistema Vocálico da Língua Portuguesa Falada no Brasil

	<b>Posteriores</b>	<b>Central</b>	<b>Anteriores</b>
<b>Altas</b>	/u/		/i/
<b>Médias fechadas</b>	/o/		/e/
<b>Médias abertas</b>	/ɔ/		/ɛ /
<b>Baixa</b>		/a/	
	Arredondadas		Não-arredondadas

**Fonte:** Câmara Jr. (1999).

No quadro nº 06, temos a distribuição dos fonemas vocálicos da Língua Portuguesa falada no Brasil, considerando-se as vogais em sílaba tônica. A primeira coluna indica a classificação obtida através da elevação gradual da língua. Segundo esse critério, as vogais recebem a seguinte classificação:

- 1. Altas:** implicam elevação da língua: /u/, /i/;
- 2. Médias fechadas:** /o/, /e/;
- 3. Médias abertas:** /ɔ/, /ɛ/;
- 4. Baixa:** /a/.

Na primeira linha do quadro nº 06, temos a classificação obtida pelo critério elevação do dorso da língua, conforme se segue:

**1. Posteriores** – em sua articulação, a metade posterior da língua eleva-se em direção ao veu palatino, enquanto os lábios se vão arredondando progressivamente: /□/, /o/, /u/, como se observa nos vocábulos /soco, sôco e suco/.

**2. Anteriores** – em sua articulação, a metade dianteira da língua levanta-se em direção à parte anterior do palato: /i/, /e/, /ε/, observáveis nos vocábulos /vide, vêde, vede/.

**3. Central** – produzida com o veu palatino levantado, o que impede a passagem de ar pelas fossas nasais: /a/, observada no vocábulo /bate/.

As cavidades bucal e nasal determinam se o som ressoará ou não nas fossas nasais. Se o veu palatino levanta-se, as fossas nasais ficam fechadas e a corrente sonora ressoa apenas na boca, o que caracteriza as vogais **orais**: /a/, /ε/, /e/, /i/, /□/, /o/, /u/, observáveis na série: /laço, pele, rede, frio, foco, esforço, mudo/, e **nasais**: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ũ/, representados nos vocábulos /manhã, campo, tempo, frente, fim, tinta, bom, onde, um, fundo/.

Na articulação das consoantes, por sua vez, a corrente de ar vinda dos pulmões passa mais livremente pela glote, mas encontra obstáculos na boca, por parte dos órgãos articuladores, gerando assim a sua classificação. Os critérios utilizados para classificá-las são o **modo** e o **ponto de articulação**, o **papel das cordas vocais** e das **cavidades bucal e nasal**. Utilizaremos aqui um modelo, adaptado de Lima (2009), com os símbolos e os critérios usados no AFI.

O modo de articulação é a forma como a corrente de ar é interceptada. Quando são de prolação momentânea, ou seja, quando a corrente de ar é totalmente interceptada, temos as consoantes **oclusivas (ou momentâneas)**: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ /; quando a passagem de ar é contínua e veloz, resultando o som em ruído correspondente a uma fricção, temos as consoantes **fricativas**: /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ / (chapéu, xixi), /ʒ / (janela); quando a cavidade bucal fica totalmente obstruída e o ar pulmonar escoia livremente, temos as consoantes **líquidas**, as quais subdividem-se em duas classes: **laterais**: /l/, /ʎ / (palha), produzidas através da passagem do ar pelos dois lados da língua e **vibrantes**: /r / (vibrante simples = caro), /R/ (vibrante múltipla = carro).

O segundo critério observado para a classificação das consoantes são os pontos ou órgãos onde e com que elas se articulam – os dentes, lábios, língua e palato. Conforme os órgãos, temos a seguinte classificação:

1. **bilabiais** – lábio contra lábio: /p/, /b/, /m/.
2. **labiodentais** – lábio inferior contra dentes superiores: /f/, /v/.
3. **alveolares** – língua contra alvéolos dos dentes: /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /l/, /r /, /R/.
4. **pós-alveolares** – aproximação da coroa da língua à região palato-alveolar: /ʃ /, /ʒ /.
5. **palatais** – dorso da língua contra palato: /ɲ /, /ʎ /;
6. **velares** – raiz da língua contra veu palatino: /k/, /g/.

O papel das cordas vocais, na produção das consoantes, não é tão relevante quanto na produção das vogais. Com as consoantes, geralmente a corrente de ar passa livre pela glote; no entanto, na articulação de algumas delas, as cordas vocais aproximam-se, do que resulta uma leve vibração que atribui sonoridade aos fonemas assim produzidos. A ocorrência ou não desse traço gera as consoantes sonoras ou surdas, respectivamente. O traço [+ sonoridade] é o único diferencial dos pares b/p, d/t, g/k, v/f, z/s e ʒ /ʃ como sonoras/surdas. As demais consoantes sonoras: /l/, /ʎ /, /r /, /R/, /m/, /n/, /ɲ / não tem oponentes surdas.

As cavidades bucal e nasal conferem o traço [+ nasalidade] às consoantes /m/, /n/, /ɲ /, pois em sua articulação a corrente de ar escapa pelas fossas nasais.

O quadro a seguir mostra o resumo do sistema consonântico, em Língua Portuguesa, com as classificações e símbolos usados no AFI.

**Quadro 07** – Consoantes da Língua Portuguesa

	Bilabial		Labiodental		Alveolar		P.alveolar		Palatal	Velar	
	son	sur	son	sur	son	sur	son	sur		son	sur
<b>Oclus. Orais</b>	b	p			d	t				g	k
<b>Oclus. Nasais</b>	m				n				ɲ		
<b>Fricativas</b>			v	f	z	s	ʒ	ʃ			
<b>Líq./ laterais</b>					l				ʎ		
<b>Líq./ vibrante</b>					R, r						

**Fonte:** Adaptado de Lima (2009).

Os fonemas organizam-se em sequências, formando sílabas. Em Língua Portuguesa, uma sílaba pode ser formada por três elementos: *onset*, *núcleo* e *coda* dos quais, apenas o núcleo é elemento obrigatório, ocupado sempre por uma vogal (Matzenauer, 2004). Na palavra «caros» [kar os], por exemplo, as consoantes ocupam as seguintes posições: [k] – *onset* absoluto, [r] – *onset* medial, [s] – *coda* final.

Das consoantes que formam a Língua Portuguesa, apenas /r/, /ɲ/ e /ʎ/ não ocupam a posição de *onset* absoluto. A posição de *coda* é ocupada pelos fonemas /l/, /r/, /s/, /N/ (Câmara Jr., 1999).

A posição de *onset* pode ser preenchida por um só elemento, denominado *onset* simples, como em «pato» [patu], ou por dois elementos, denominado *onset* complexo «prato» [pɾatu]. Em Língua Portuguesa, apenas as consoantes /l/ e /r/ podem ocupar a segunda posição do *onset* complexo, independentemente da sílaba ocorrer no início ou no meio da palavra, como se vê em «placa», «dupla» [plaka, dupla], «prato», «compra» [pratu, kōpra] (Matzenauer, 2004).

Neste estudo, para descrever a aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa, recorreremos a uma análise fonética, que foi aplicada a todos os dados obtidos. Com ela, buscamos os fonemas que compõem as primeiras palavras, a sequência de surgimento, os fonemas de difícil pronúncia e as estratégias utilizadas no percurso, até que a palavra atinja o modelo adulto.

Uma vez que a realização fonética de alguns fonemas apresenta variações, conforme a região do Brasil, é importante destacar aqui as principais características da fala do interior da Paraíba, local onde se realizou esta investigação.

- 1. Não palatalização de /t/ e /d/ diante de /i/:** tia [tia], dia [dia];
- 2. Elevação das vogais médias fechadas /e/ para [i] e /o/ para [u], em determinados contextos:** menino [mininu], colher [kuʎ ε];
- 3. Semivocalização da lateral, quando em posição de coda:** sol [s□w], alma [awma];
- 4. Produção da fricativa em coda como alveolar (sem palatalização):** mosca [moska], lápis [lápis];
- 5. Produção do r-fraco /r/ como tap e do r-forte /R/ como fricativa velar:** parede [paɾ edĩ], rato [xatu].

Estudos realizados por Gerken (1994) indicam algumas das diferenças entre as primeiras palavras das crianças e as palavras do adulto. De modo geral são simplificações quanto ao número e tipo de fonemas, tais como:

- 1. Substituições** – quando a criança substitui um som da palavra adulta por outro;
- 2. Omissões** – a criança omite sons da palavra adulta;
- 3. Metátese** – a criança inverte a ordem de produção de alguns sons;
- 4. Assimilação** – a criança muda a pronúncia de uma parte da palavra introduzindo um fonema de outra parte da palavra.

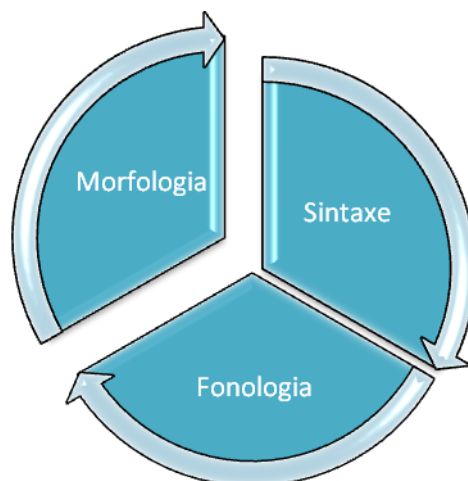
Vários autores (Ferguson & Farwell, 1975; Waterson, 1978; Leonard, Rowan, Morris & Fey, 1982; Gerken, 1994) indicam também o fenômeno da variabilidade na produção de uma mesma palavra por um só sujeito durante o mesmo período de observação.

Para compreendermos os estádios de desenvolvimento e a evolução do domínio fonológico, assinalamos 3 momentos distintos, no decorrer do processo de aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa, a saber:

- 1. Os precedentes ou os antecedentes** – fonemas que, conforme percepção auditiva, ainda não são pronunciados tal qual no modelo adulto. Estes sons são indicados pelo sinal (\*), logo após a representação gráfica do fonema a que se assemelha.
- 2. A primeira aparição e a fase de aprendizagem** – este momento inicia-se com o primeiro registro do fonema, pronunciado conforme o modelo adulto, permanece durante o tempo de uso não regular dos fonemas e do uso de estratégias de aproximação à pronúncia do modelo adulto.
- 3. Aquisição ou a consolidação** – caracterizada pelo uso regular do fonema, ou seja, sua pronúncia conforme o modelo convencional adulto em, no mínimo, 90% das vezes em que aparece durante o período.

### 3.10.2. Morfologia

Figura 07 –Morfologia



A morfologia ocupa-se do aspecto formal das palavras de uma língua, tais como a estrutura e formação, classificação e flexão (Luft et. al., 1996). Distinguem-se duas partes na área da morfologia: uma voltada ao estudo de problemas gramaticais como as classes de palavras, categorias gramaticais e mecanismos de flexão, variações de gênero, e outra que trata de problemas referentes ao léxico, tais como a sua estrutura, processos de formação e sentido (Luft et. al., 1996).

A nossa análise, nesta área, concentrou-se na primeira parte, em função dos objetivos de nosso estudo. Buscamos, assim, pelo surgimento, uso e consolidação dos mecanismos de flexão de gênero e número, com os nomes e de flexão de tempo, modo, pessoa e número, com os verbos, bem como pelo surgimento e uso das classes gramaticais: substantivo, adjetivo, pronome, artigo, numeral, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

Do mesmo modo que na Fonologia, indicamos, no processo de aquisição das marcas morfológicas, 3 momentos distintos:

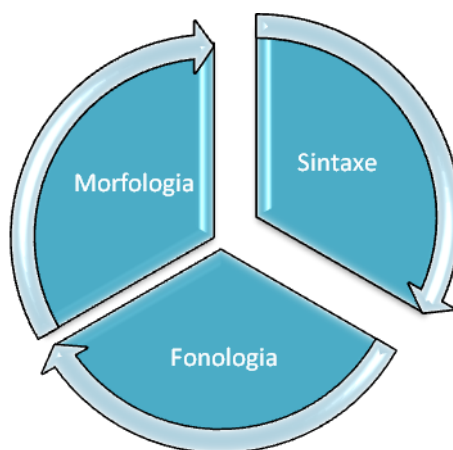
- 1. A primeira aparição** – a primeira vez em que aparece uma palavra, pertencente a cada uma das classes gramaticais, com as características do modelo adulto, como também a primeira vez em que se registram os seus mecanismos de flexão;
- 2. Fase de aprendizagem** - caracterizada pelo uso semelhante ao convencional adulto, mas que ainda não apresenta produtividade;

**3. A aquisição ou a consolidação** – caracterizada pelo uso produtivo dos morfemas de flexão. Consideramos adquirido um morfema quando aparece em, no mínimo, duas raízes diferentes: como/canto; menina/pata; e apresenta mais de uma variante morfológica para a mesma raíz ou lexema: bebo/bebemos; menina/menino.

Estes critérios de produtividade são usados, atualmente, por diversos investigadores (López Ornat, 1994b; Fernández, 1994; Gallo, 1994; Serrat, 1997).

### 3.10.3. Sintaxe

Figura 08 –Sintaxe



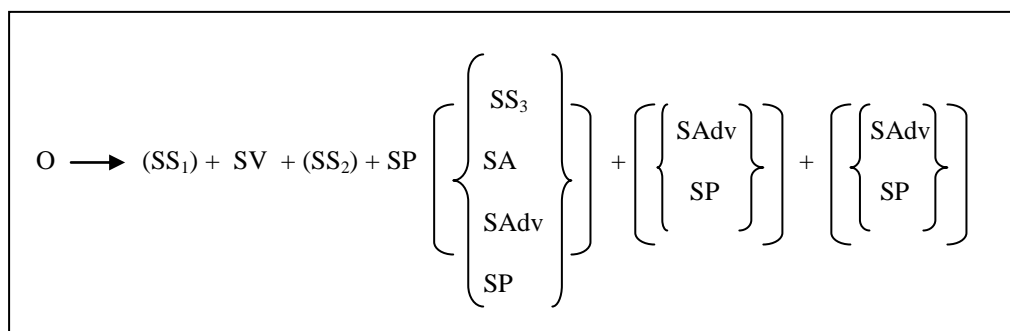
A sintaxe é a parte da gramática que estuda as relações estabelecidas pelas palavras no âmbito da frase; preocupa-se com a sua estrutura, a dependência existente entre as palavras que formam os enunciados, a sua ordem, disposição e ajustes formais. Em outras palavras, a sintaxe estuda o condicionamento das palavras na frase, a sua ordenação e formas de flexão (Luft et. al., 1996). Esta tríplice abrangência justifica a divisão da sintaxe em: colocação, regência e concordância.

No âmbito da colocação, estuda-se a distribuição dos sintagmas: sintagma substantivo (SS), sintagma verbal (SV), sintagma adjetivo (SA), sintagma adverbial (SAdv), e sintagma preposicional (SPP) ) na oração (O). No interior dos sintagmas, ordenam-se as palavras, seus

constituintes imediatos. Os sintagmas ocupam posições sintáticas, conforme os padrões oracionais da língua.

Na Língua Portuguesa, temos uma ordenação básica, mas não fixa, de distribuição dos sintagmas na oração, cuja formulação geral pode ser assim definida:

**Quadro 08** – Distribuição Básica dos Sintagmas na Oração, em Língua Portuguesa



**Fonte:** Adaptado de Luft et. al., (1996).

A figura acima apresenta a ordenação básica dos sintagmas na oração, na Língua Portuguesa, com as diversas combinações a partir do sintagma preposicional (SP). Esta seria uma fórmula geral, em que todos os sintagmas apareçam em sua ordenação básica. Como dissemos, na nossa língua, não há uma ordem fixa; os sintagmas podem aparecer em posições diferentes das propostas na figura, caracterizando assim a ordem inversa ou indireta.

No interior de cada sintagma, as palavras exercem funções, chamadas funções sintáticas. Nos períodos simples, temos as seguintes funções ou termos da oração: sujeito, predicado, complemento verbal, complemento nominal, predicativo, adjunto adverbial, adjunto adnominal, aposto e vocativo.

A regência, por sua vez, é o princípio que orienta a estrutura da frase, dando-lhe sentido, equilíbrio e perspectiva; é a função subordinativa de alguns termos (regentes) sobre outros (regidos). É estabelecida através da posição dos termos na oração, dos conectivos, pronomes relativos e da concordância dos termos regidos com os termos regentes (Luft et. al., 1996).

Já a concordância é o princípio de organização da frase, segundo o qual alguns termos se adaptam às categorias gramaticais de outros. Divide-se em concordância nominal e concordância verbal, conforme atue sobre os nomes ou os verbos (Luft et. al., 1996).

Nessa área, a nossa análise concentrou-se na parte da colocação; descrevemos o caminho percorrido pela criança, desde a fase de duas palavras à formação do período composto. Em cada período de tempo analisado buscamos os tipos de frases produzidas, os modelos usados pela criança, na construção das orações, a formação dos vários tipos de período composto (por coordenação e por subordinação) e os tipos de orações produzidas em cada período. Procuramos, enfim, conhecer o percurso que faz a criança até alcançar o modelo adulto.

Para compreendermos o percurso que faz a criança, na construção das orações e dos períodos, procuramos, no decorrer de todo o estudo, marcar os mesmos 3 momentos que delimitamos nas categorias anteriores (fonologia e morfologia), adaptando os critérios de produtividade usados por López Ornat et. al. (1994), a saber:

- 1. Os precedentes ou os antecedentes** – caracterizado pelo uso correto, mas não produtivo, de uma estrutura sintática, geralmente decorrente da repetição de um modelo adulto memorizado;
- 2. Fase de aprendizagem** – marcada pela alternância entre uso correto e incorreto de uma determinada estrutura; nesta fase, há erros de omissão de termos obrigatórios e dificuldades em lidar com as estruturas em aprendizagem.
- 3. Aquisição ou a consolidação** – uso produtivo, marcado pela ausência de erros na produção de uma estrutura.

A sintaxe, embora tenha regras fixas de construção, é a área da linguagem mais aberta às variações do meio, no sentido em que é através dela que expressamos nosso modo de entender e organizar o mundo à nossa volta. Ela 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 que conectamos ideias, expressas desde uma palavra, passando por frases simples até chegar às construções complexas para comunicar pensamentos, criar sentenças nunca ditas antes.

## **CAPÍTULO IV**

# **RESULTADOS**

## IV - Resultados

Os resultados aqui apresentados aparecem divididos em 2 blocos, compostos por grupos de idade de 3 meses cada. O critério «idade» foi usado apenas com finalidade didática; para organizar a distribuição dos dados e o seguimento das análises. O objetivo principal é descrever os passos no percurso da aquisição da Língua Portuguesa e não a idade em que aparece cada uma das marcas, uma vez que o desenvolvimento linguístico varia individualmente.

O primeiro bloco é formado por 4 grupos de idade. Dele fazem parte os dados obtidos através das gravações do bebê Joaquim Neto. O segundo bloco contém 14 grupos de idade; nele estão analisadas as falas da Luísa, conforme especificado a seguir:

### BLOCO I

- ✓ Grupo de idade 1 (G1) - inclui 1:00, 1:01 e 1:02;
- ✓ Grupo de idade 2 (G2) - inclui 1:03, 1:04 e 1:05;
- ✓ Grupo de idade 3 (G3) - inclui 1:06, 1:07 e 1:08;
- ✓ Grupo de idade 4 (G4) – inclui 1:09, 1:10, 1:11;

### BLOCO II

- ✓ Grupo de idade 5 (G5) - inclui 1:07, 1:08 e 1:09;
- ✓ Grupo de idade 6 (G6) - inclui 1:10, 1:11 e 2:00;
- ✓ Grupo de idade 7 (G7) - inclui 2:01, 2:02 e 2:03;
- ✓ Grupo de idade 8 (G8) - inclui 2:04, 2:05 e 2:06;
- ✓ Grupo de idade 9 (G9) - inclui 2:07, 2:08 e 2:09;
- ✓ Grupo de idade 10 (G10) - inclui 2:10, 2:11 e 3:00;
- ✓ Grupo de idade 11 (G11) - inclui 3:01, 3:02 e 3:03;
- ✓ Grupo de idade 12 (G12) - inclui 3:04, 3:05 e 3:06;
- ✓ Grupo de idade 13 (G13) - inclui 3:07, 3:08 e 3:09;
- ✓ Grupo de idade 14 (G14) - inclui 3:10, 3:11 e 4:00;

- ✓ Grupo de idade 15 (G15) - inclui 4:01, 4:02 e 4:03;
- ✓ Grupo de idade 16 (G16) - inclui 4:04, 4:05 e 4:06;
- ✓ Grupo de idade 17 (G17) - inclui 4:07, 4:08 e 4:09;
- ✓ Grupo de idade 18 (G18) - inclui 4:10, 4:11 e 5:00.

Os grupos do Bloco I (G1, G2, G3 e G4) receberam apenas análise na área da fonologia, uma vez que os dados observados nesses períodos ainda não possibilitavam análise gramatical completa, como especificamos no capítulo anterior.

Os grupos do Bloco II (G5 a G18) foram submetidos, cada um, à análises nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe.

Na fonologia, apresentamos o percurso percorrido pelas crianças na aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa, desde os seus antecedentes ou precedentes, entendidos aqui como os fonemas que ainda não são pronunciados conforme o modelo adulto, a primeira articulação adequada de um fonema, a sua fase de aprendizagem e a sua aquisição ou consolidação. Neste processo, analisamos detalhadamente os fonemas de difícil pronúncia e as estratégias usadas pelas crianças até que a palavra atinja o modelo convencional.

A análise morfológica mostra todos os passos dados pela criança no processo de gramaticalização da sua língua, ou seja, a aprendizagem dos mecanismos de flexão de gênero e número, para os nomes e de pessoa, número, tempo e modo para os verbos, desde a primeira flexão correta, o uso não produtivo até alcançar a produtividade mínima e, com isto, a consolidação das diversas regras de flexão gramatical.

Com a análise sintática, descrevemos o caminho percorrido pela criança na formação da frase simples até a produção do período composto. Nosso percurso descreve desde a primeira aparição das diversas estruturas, a sua fase de aprendizagem até a consolidação dos modelos, conforme os critérios estabelecidos para cada uma destas fases.

## **BLOCO I**

O bloco I contém os resultados dos dados referentes ao bebê Joaquim Neto, coletados durante o intervalo de 1:00 a 1:11. O bloco aparece dividido em 4 grupos formados, cada um, por 3 meses de idade. Os dados que compõem este bloco foram analisados apenas

na área da fonologia. Pela natureza das produções linguísticas, as análises morfológica e sintática ainda não se fizeram aplicáveis.

## **4.1. Grupo 1 – (1;00, 1;01, 1;02)**

### **4.1.1. Fonologia**

Os dados que formam o G1, quando analisados foneticamente, mostraram-nos os primeiros passos na aquisição do sistema fonológico da Língua Portuguesa. No decorrer dos três meses cobertos pelo G1, notamos mudanças qualitativas significantes, por isso indicamos aqui a idade exata em que foram registradas, de modo a não perder de vista nenhum passo na evolução da aquisição da Língua Portuguesa.

Ao analisarmos os dados, observamos que grande parte dos fonemas ainda não apresentava as características da pronúncia convencional. Assim, marcamos com o sinal (\*) e os denominamos precedentes ou antecedentes dos respectivos fonemas.

Os precedentes de fonemas e os primeiros fonemas produzidos por nosso sujeito foram vogais, como há muito já se conhece no processo de aquisição da língua materna.

Entre as vogais, a primeira e a mais pronunciada durante este período foi a vogal central /a/. Esta apareceu, por vezes, isoladamente: [a], outras vezes, combinada com fonemas semelhantes à vogais: [ao\*o\*], [e\*a] e também agrupada à consoantes: [ta], [pa]. A sua pronúncia se deu, em alguns casos, de forma imperfeita, ou seja, o som produzido não apresentava todos os traços acústicos equivalentes ao fonema /a\*/: [a\* a], [aa pa\*]. No entanto, a pronúncia conforme o modelo adulto predominou em todo o grupo, ultrapassando a marca de 90% de pronúncias convencionais, estabelecida neste estudo como critério de aquisição. Estes resultados vão de encontro ao que afirma Rangel (2002), sobre a aquisição do sistema vocálico do português falado no Brasil.

Durante os dois primeiros meses de observação, foram produzidos fonemas semelhantes à forma nasal /ã\*/: [ã\* ã\*], [ã\*b\*u]. A sua primeira produção adequada só se deu no terceiro mês: [mã], [mãi\*], sem que, com isso, desaparecessem os precedentes do referido fonema.

Registramos, igualmente, as vogais anteriores /e/, /ε /, /i/. Os seus precedentes /e\*/: [e\*pa], [de\*] e /ε \*/: [ε \*aka], [dε \*] apareceram com intensidade no decorrer de todo o

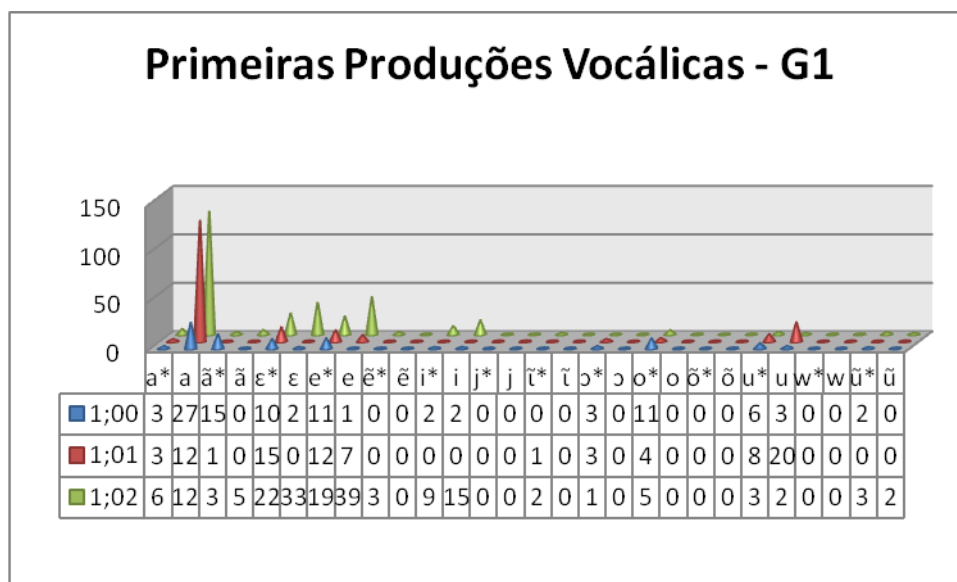
período. A sua primeira realização convencional foi registrada a 1;00: [e], [ε ], não houve registro a 1;01, no caso do /ε / e se tornou um pouco mais intensa a 1;02, para ambos os fonemas: [dε ], [d\*ε da\*da\*], [eit\*] ,[eee]. O antecedente da forma nasal /ẽ\*/ apareceu raras vezes, a 1;02: [ẽ\*ẽ\*ẽ], não se registrando nenhuma pronúncia adequada durante o período.

Dentre as vogais anteriores, o /i/ foi a menos produzida neste intervalo. Observamos os seus precedentes /i\*/: [aaai\*], [i\*ε ], a sua pronúncia adequada, a 1;00: [ε \*e\*i], [ε \*e\*i], o não registro a 1;01 e o uso de ambas as formas a 1;02: [obai], [ε \*o\*ika], [ei\*], [i\*taɾ \*]. O antecedente da vogal nasal /ĩ \*/ foi registrado somente a 1;02: [ãĩ \*], sem nenhuma pronúncia convencional.

Por último, seguindo o percurso da produção, notamos os antecedentes das vogais posteriores /□\*/: [k□\*], [k□\*a]; /o\*/: [o\*tu\*tu], [o\*ka]; /u\*/: [ε \*tu\*du\*], [aku\*], das quais, apenas /u/ apareceu pronunciado corretamente durante o período: [pu], [tu]. Nenhum precedente da forma nasal /õ\*/ nem a sua pronúncia adequada foram registrados no intervalo em análise. A nasal /ũ/ foi produzida sob a forma de precedente /ũ\*/: [ũ\*kaaiũ\*], [ũ\*ka] e também convencionalmente /ũ/: [ε \*t\*ũ t\*ũ], [ũũ].

O gráfico a seguir apresenta um resumo dos primeiros passos, na produção das vogais.

**Gráfico 01 – Primeiras Produções Vocálicas**



Para usarmos uma metáfora, tomemos o gráfico nº 01 como «terreno» fonológico onde se desenvolvem os fonemas, no caso, fonemas da Língua Portuguesa. Note-se que é a

vogal central /a/, certamente por ser a que apresenta movimento articulatorio mais simples, a primeira a ser usada e a que mais cresce na produção, principalmente a partir do segundo mês de observação (1;01). Destaque-se também o trabalho da criança na aquisição dos fonemas, aqui inferido das tentativas de adaptação dos fonemas /ε /, /e/, /i/, /o/, /u/ ao modelo adulto. Recordemos que o asterisco (\*), usado depois da representação gráfica de um fonema, representa um antecedente do referido fonema. Observe-se que só no terceiro mês de observação (1;02), as vogais anteriores ou frontais /ε /, /e/ começam a elevar-se em produção, depois de várias tentativas de adaptação ao modelo convencional. As demais vogais parecem estar em processo de «germinação».

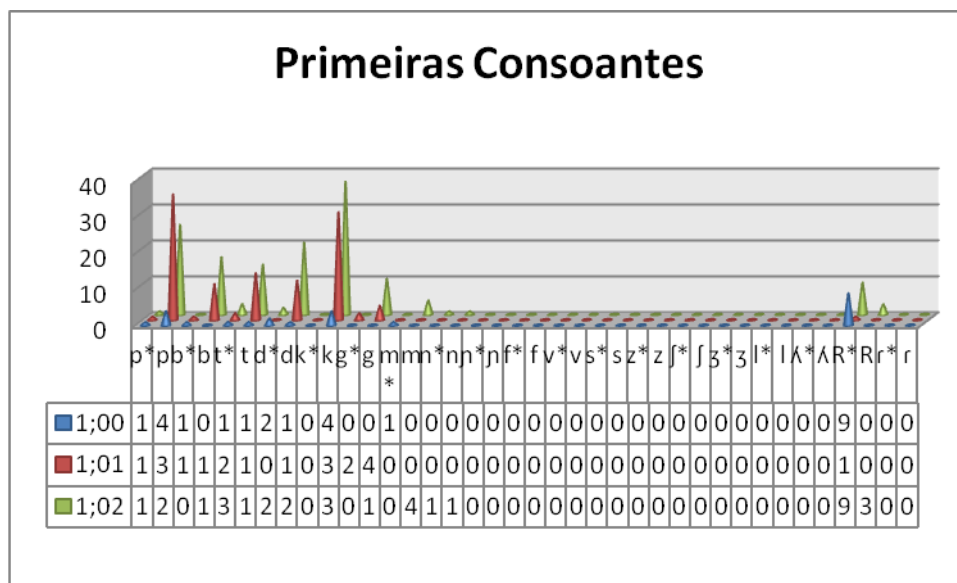
Quanto às consoantes, encontramos antecedentes das oclusivas /p\*/: [p\*a], /b\*/: [b\*u], [ã\*b\*u], /t\*/: [t\*u], /d\*/: [d\*e\*]; /g\*/: [ag\*u], [ε \*g\*u], /m\*/: [u\*ã\*m\*], da líquida /R\*/: [ax\*] e as primeiras formas fonéticas convencionais das seguintes consoantes oclusivas:

- /p/ - [pa], [e\*e\*pa]
- /b/ - [ba], [baba]
- /t/ - [ta], [tatatata]
- /d/ - [ε \*tu\*du\*], [da]
- /k/ - [k□\*], [ka]
- /g/ - [ga], [gaga]

Destas consoantes, a oclusiva velar /k/ parece ser a de articulação mais simples, quer pela sua alta produtividade quer por não apresentar desvios em relação à forma convencional, durante o período em análise. As consoantes /p/, /b/, /d/, /k/, /g/, /m/ foram pronunciadas de modo convencional em mais de 90% das vezes em que apareceram, o que caracteriza a sua aquisição.

O gráfico a seguir apresenta um resumo das primeiras consoantes produzidas por nosso sujeito, observadas durante o período em análise.

Gráfico 02 – Primeiras Consoantes



No «terreno» fonológico das consoantes, simbolizado pelo gráfico nº 02, notamos o «despontar» dos primeiros «brotos» e muitos que ainda se encontram sob a «terra». Observe-se que as consoantes pronunciadas de modo convencional durante o período são todas membros do grupo das oclusivas, cuja articulação é caracterizada pelo impedimento total da corrente de ar pelos órgãos bucais, ou seja, os movimentos articulatorios mais simples de realizar.

Outros estudos sobre a aquisição das consoantes na Língua Portuguesa (Hernandorena, 1990; Lamprecht, 1990) e na Língua Inglesa (Robb & Bleile, 1994) afirmam igualmente que são as consoantes oclusivas as primeiras a se consolidar.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo com o panorama da aprendizagem de cada fonema da Língua Portuguesa, observado em nosso sujeito, até a idade de 1;02.

Quadro 09 – Aprendizagem Linguística até 1;02

Área	Marcas de aprendizagem			Momento de aprendizagem		
				1	2	3
Fonologia	Vogais	C	/a/			
		Ant.	/ε /			
			/e/			

		Post.	/i/			
			/ɨ/			
			/o/			
			/u/			
		Nasais	/ã/			
			/ẽ/			
			/ĩ /			
			/õ/			
			/ũ/			
		Sem.	/j/			
	/w/					
	Consoantes	Oclusivas	/p/			
			/b/			
			/t/			
			/d/			
			/k/			
			/g/			
			/m/			
			/n/			
			/ɲ /			
Fricativas		/f/				
		/v/				
		/s/				
		/z/				
		/ʃ /				
		/ʒ /				
Líquidas	/ʒ /					
	/l/					
	/ʎ /					
	/r /					
	/R/					

O quadro nº 09 traz um resumo da aprendizagem dos diversos fonemas da Língua Portuguesa. O campo «momento de aprendizagem» corresponde aos 3 momentos por nós delimitados para acompanhar minuciosamente o processo de aquisição, a designar: **1-** os precedentes ou antecedentes de um fonema; **2-** a primeira pronúncia convencional e o uso

não regular; 3- a aquisição ou consolidação, caracterizada pela pronúncia convencional em, no mínimo, 90% dos casos registrados.

Como vemos, pela leitura do quadro nº 09, entre as vogais, apenas a central /a/ está consolidada a 1;02. As vogais anteriores encontram-se, ao mesmo tempo, nos momentos 1 e 2, conforme descrevemos anteriormente, isto é, paralelamente à pronúncia convencional, permanecem as pronúncias semelhantes aos fonemas, os seus antecedentes. Com as vogais posteriores, observamos /ɔ/ e /o/ situadas um passo atrás, no processo de aprendizagem, no momento 1, com registro apenas de seus antecedentes, enquanto a vogal /u/ encontra-se já no momento 2. As nasais /ã/, /ẽ/, /ũ/ encontram-se, igualmente, nos momentos 1 e 2, enquanto /ĩ / aparece apenas como antecedente. Não houve registro da nasal /õ/ nem das semivogais /j/, /w/.

Entre as consoantes, observamos a consolidação das oclusivas, exceto /t/, /n/, /ɲ / e os antecedentes da líquida vibrante múltipla /R/.

Estes primeiros resultados são surpreendentes, no sentido em que apontam para a aquisição de um grupo de consoantes antes da aquisição das vogais.

---

## 4.2. Grupo 2 – (1;03, 1;04, 1;05)

### 4.2.1. Fonologia

Durante o intervalo coberto pelo G2, continuamos a seguir os passos na aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa.

Entre as vogais, a central /a/ está já adquirida, uma vez que, a sua pronúncia se deu de modo convencional na maioria absoluta das vezes em que apareceu (97%): [kaka], [ta].

Na sequência, registramos uma redução nos antecedentes da forma nasal /ã\*/: [kɔ\*g\*ua\*], [ã\*], das vogais anteriores /ɛ \*/: [tɛ \*], [ɛ \*]; /e\*/: [e\*e\*], [mãbãe\*]; /i\*/: [i\*aa], [kak\*i\*], paralelamente a um aumento da pronúncia adequada dos referidos fonemas, como se observa a seguir:

- /ã/ - [nã], [mãã].

- /ɛ / - [tɛ ], [tɛ y].
- /e/ - [ee eia], [ie].
- /i/ - [ia], [kiɛ ].

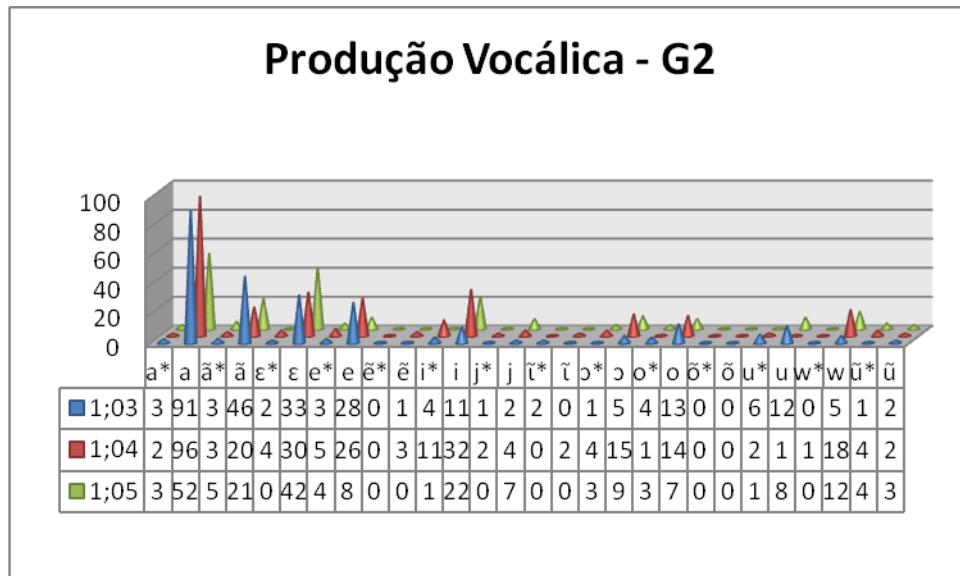
As formas nasais das vogais anteriores /ẽ/, /ĩ / e da semivogal /j/ apareceram pronunciadas adequadamente pela primeira vez: [mãmẽj], [mẽmãmã], [nãĩ ], [e\*bi ã ã ã ta], [i\*ɛ ja], [mãmẽj], sem nenhuma ocorrência do precedente /ẽ\*/ e poucas do /ĩ \*/: [ĩ \*tõ] e do /j\*/: [tɛ j\*], [papaj\*].

Observamos também a primeira pronúncia convencional das vogais posteriores /o/: [koo□r \*], [p□d\*] /o/: [ta\*to], [ka\*kow\*] e uma redução na produção dos seus antecedentes. A vogal /u/ apareceu tanto sob a forma de precedente /u\*/: [pu\*p\*ou\*], [u\*ke\*i], quanto de forma convencional: [ua], [pu]. Quanto às formas nasais /õ/, /ũ/, não encontramos nenhum antecedente ou pronúncia adequada da primeira, enquanto da segunda apareceram os precedentes: [tab\*ũ\*], [mab\*ũ\*] e algumas produções convencionais: [tũtũw], [pũ].

Neste período, confirmamos a aquisição da vogal /a/, observada no período anterior (G1) e registramos a consolidação das vogais /ɛ /, /ẽ/ e da semivogal /w/.

O gráfico a seguir apresenta a produção vocal do período em análise.

**Gráfico 03 – Produção Vocálica – G2**



A leitura do gráfico nº 03 evidencia o momento em que se encontra a criança, no processo de aquisição do sistema vocálico da Língua Portuguesa. Observe-se que, a este ponto, a pronúncia convencional das vogais anteriores /ε /, /e/, /i/, começa a elevar-se, enquanto decresce a produção de seus precedentes. Em proporções menores, o mesmo ocorre com as vogais posteriores /□/, /o/, /u/. Ao nível de articulação, estes resultados apontam para um aprimoramento e domínio crescente dos órgãos articuladores, como por exemplo o fechamento gradativo da abertura bucal, necessário à produção da sequência /a/, /ε /, /□/, /e/, /o/, /i/, /u/. Ao nível fonológico, os resultados mostram um aprimoramento dos fonemas vocálicos, marcados pelo aumento na produção convencional.

A respeito das consoantes, a produção concentrou-se no grupo das oclusivas. Registramos, em pequenas quantidades, os antecedentes de /p\*/: [ap\*], [ap\*a]; /b\*/: [b\*eit\*], [u\*b\*ei\*]; /t\*/: [t\*eei\*], [t\*aã]; /d\*/: [d\*ed\*ea], [ed\*uped\*ej], /k\*/: [k\*□\*ε □], [kak\*i\*] /g\*/: [g\*aet\*a], [ag\*ũ] e /m\*/: [nãm\*], paralelamente à pronúncia convencional das seguintes consoantes:

- /p/ - [pa], [papa]
- /b/ - [ba], [bey]
- /t/ - [ta], [tε ]
- /d/ - [dε d], [idia]
- /k/ - [kakaka], [k□k]
- /m/ - [mãmã], [mêmãmã]
- /n/ - [nãw], [nã]

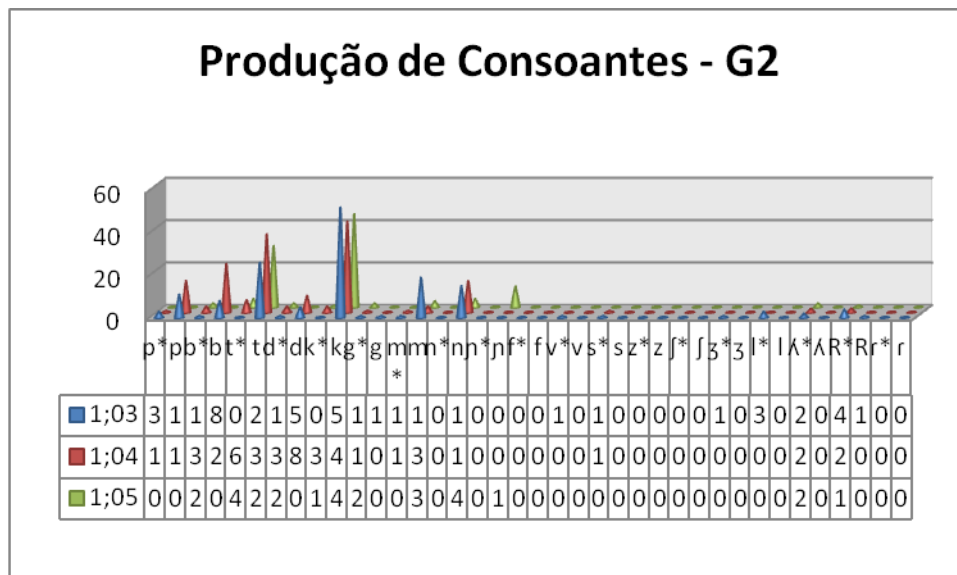
Entre as consoantes oclusivas, apareceu pela primeira vez a palatal /ɲ /: [ɲ ã], [ɲ ãw], pronunciada convencionalmente, sem nenhum registro de seu antecedente /ɲ \*/. É possível que seu processo de aprendizagem seja facilitado pelo domínio já conseguido da alveolar /n/, pela semelhança fonológica e articulatória entre ambas.

Registramos, nesse período, a aquisição das consoantes oclusivas /t/, /n/, /ɲ /, somando-se às também oclusivas /p/, /b/, /d/, /k/, /g/, /m/, já consolidadas no período anterior (G1). Com essas novas aquisições, o grupo das oclusivas figura como o primeiro a ser adquirido.

No grupo das consoantes fricativas, notamos apenas sons semelhantes às consoantes /v\*/: [kuv\*]; /s\*/: [es\*]; /ʒ \*/: [ʒ \*a]. O mesmo ocorreu com as líquidas /l\*/: [bũ\*m\*l\*uuji]; /ʎ \*/: [tiʎ \*a] e /R\*/: [x\*ewãadε dε de].

Apresentamos, no gráfico abaixo, a produção de consoantes observada durante o período em análise.

**Gráfico 04 – Produção de Consoantes – G2**



O gráfico nº 04 nos mostra uma concentração na produção de consoantes oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ /), reafirmando o que encontramos no período anterior (G1) e, de modo ainda não relevante, os primeiros movimentos no campo das consoantes fricativas (/v\*/, /s\*/, /ʒ \*/) e das líquidas (/l\*/, /ʎ \*/, /R\*/). Estes movimentos merecem destaque por se configurarem como os primeiros indícios do que serão, provavelmente, as respectivas consoantes, o que verificaremos nos períodos seguintes, como a sinalizarem um indício de avanço na capacidade articulatória, necessária à pronúncia das consoantes fricativas e líquidas.

O quadro a seguir apresenta um resumo do «estado do conhecimento fonológico», observado até 1;05.

**Quadro 10 – Aprendizagem Linguística até 1;05**

Área	Marcas de aprendizagem			Momento de aprendizagem		
				1	2	3
Fonologia	Vogais	C	/a/			
		Ant.	/ɛ /			
			/e/			

<b>Consoantes</b>	<b>Post.</b>	/i/				
		/□/				
		/o/				
		/u/				
		<b>Nasais</b>	/ã/			
			/ẽ/			
			/ĩ /			
			/õ/			
			/ũ/			
		<b>Sem.</b>	/j/			
			/w/			
		<b>Oclusivas</b>	/p/			
	/b/					
	/t/					
	/d/					
	/k/					
	/g/					
	/m/					
	/n/					
	/ɲ /					
	<b>Fricativas</b>		/f/			
			/v/			
			/s/			
			/z/			
			/ʃ /			
			/ʒ /			
	<b>Líquidas</b>		/l/			
			/ʎ /			
			/r /			
		/R/				

A leitura do quadro nº 10 permite-nos observar o momento em que se encontra a aprendizagem de cada um dos fonemas da Língua Portuguesa, como também a evolução do processo de aprendizagem. Neste grupo (G2), registramos a consolidação da vogal anterior /ε /, da nasal /ẽ/ e da semivogal /w/, como também um passo à frente na aprendizagem das vogais posteriores /□/, /o/ e da nasal /ĩ /.

Com as consoantes, destacamos a consolidação de /t/, /n/, /ɲ /, fechando assim o grupo das oclusivas, os precedentes das fricativas /v/, /s/, /ʒ / e das líquidas /l/, /ʎ /, /R/.

---

### 4.3. Grupo 3 – (1;06, 1;07; 1;08)

#### 4.3.1. Fonologia

A observação e a análise dos dados que compõem o G3 nos mostraram mais um passo, no percurso de aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa.

No campo das vogais, a central /a/ se manteve como uma das mais produzidas, convencionalmente, durante o período: [upa], [paj]. Destaque-se que seu antecedente /a\*/ também apareceu durante os três meses que formam o G3: [uda\*], [a\*papaj]. A sua forma nasal /ã/ foi pronunciada adequadamente em 96% das vezes em que apareceu durante o período: [nãw], [mãj], o que indica que a sua aquisição é definitiva.

Como já registrado no período anterior (G2), confirmamos um decréscimo cada vez mais acentado na produção dos antecedentes das vogais anteriores /ε \*/: [akε \*] /e\*/: [ε de\*], [e\*jɾ \*] /i\*/: [ki\*a], [□d\*i\*], paralelo a um aumento da pronúncia adequada dos referidos fonemas, conforme se observa a seguir:

- /ε / - [ε tε ju], [bε w]
- /e/ - [ε de], [de]
- /i/ - [tia], [ε dibε ]

A forma nasal /ẽ/, assim como no período anterior, foi pronunciada adequadamente em todas as suas aparições, o que indica que a sua aquisição tem carácter definitivo. Precisamos, contudo, confirmar esta informação, por meio das análises do período posterior (G4). A nasal /ĩ / não foi registrada; tampouco seu antecedente /ĩ \*/. Já a semivogal /j/ foi produzida tanto como antecedente /j\*/: [kε j\*u], [bε ε j\*], como do modo convencional adulto /j/: [boj], [mãj], alcançando a marca dos 96%, o que caracteriza sua aquisição.

Quanto às vogais posteriores, notamos uma redução na produção dos precedentes de /□ \*/: [k\*□\*ε □], [k□\*k□\*], o qual só apareceu durante 1;06. Ainda entre as posteriores,

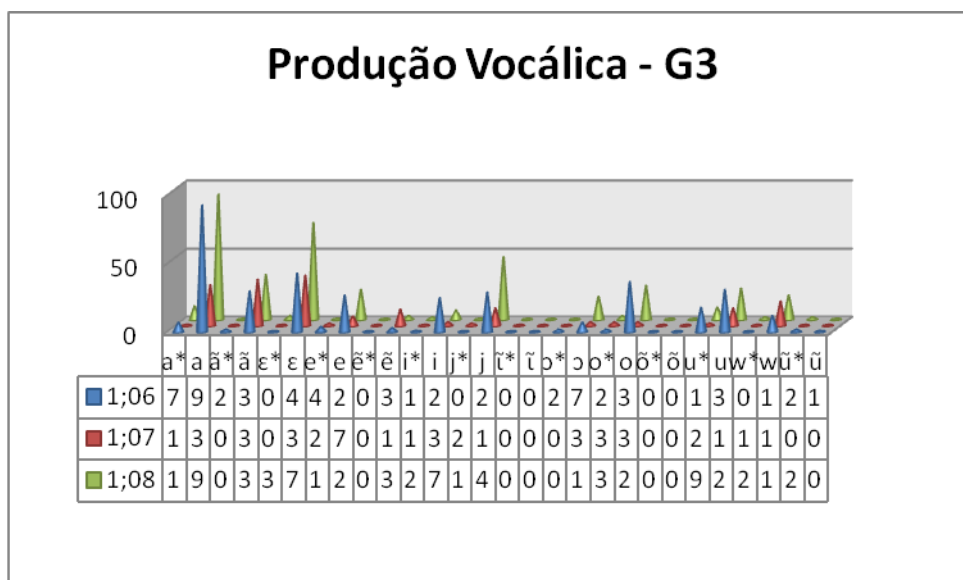
registramos antecedentes das vogais /o\*/: [ko\*y<sub>r</sub>\*], [o\*au]; /u\*/: [u\*da\*], [otu\*] e da semivogal /w\*/: [bε ε w\*], [ẽɲ ãw\*]. As suas formas convencionais também foram produzidas, como se exemplifica a seguir:

- /□/ - [k□k□], [ε d□]
- /o/ - [to], [oobj]
- /u/ - [ou], [bui]
- /w/ - [uakaw], [obobow]

Destacamos, nesse período de observação, a aquisição das vogais /ã/, /e/, /i/, /□/, /o/ e da semivogal /j/.

Para uma melhor compreensão da produção vocálica registrada durante o período, apresentamos o gráfico a seguir, onde se resume os resultados encontrados.

Gráfico 05 – Produção Vocálica – G3



Pela leitura do gráfico nº 05, observamos um avanço na aquisição das vogais, marcado pela redução dos antecedentes das vogais anteriores /ε\*/, /e\*/, /i\*/, paralelo ao aumento da pronúncia adequada das mesmas e pela elevação na produção das vogais posteriores /o/, /u/ e das semivogais /j/, /w/, iniciada no período anterior (G2). A dificuldade de pronúncia, no momento, está direcionada às vogais nasais /ã/, /õ/, /ũ/, certamente pela complexidade articulatória necessária à produção destes fonemas.

A esta idade estão já consolidadas as vogais /a/, /ã/, /ε /, /e/, /ê/, /i/, /□/, /o/ e as semivogais /j/, /w/.

Quanto às consoantes, a produção concentrou-se no grupo das oclusivas, já adquiridas no período anterior (G2). Registramos precedentes de /p\*/: [kup\*], [ip\*]; /b\*/: [b\*uu], [b\*ou]; /t\*/: [ap□t\*], [eyt\*]; /d\*/: [d\*a\*], [□d\*i\*]; /k\*/: [k\*iwa], [k\*□y]; /g\*/: [gat\*] e /n\*/: [mãn\*ên\*ê] e a pronúnciação convencional das seguintes consoantes:

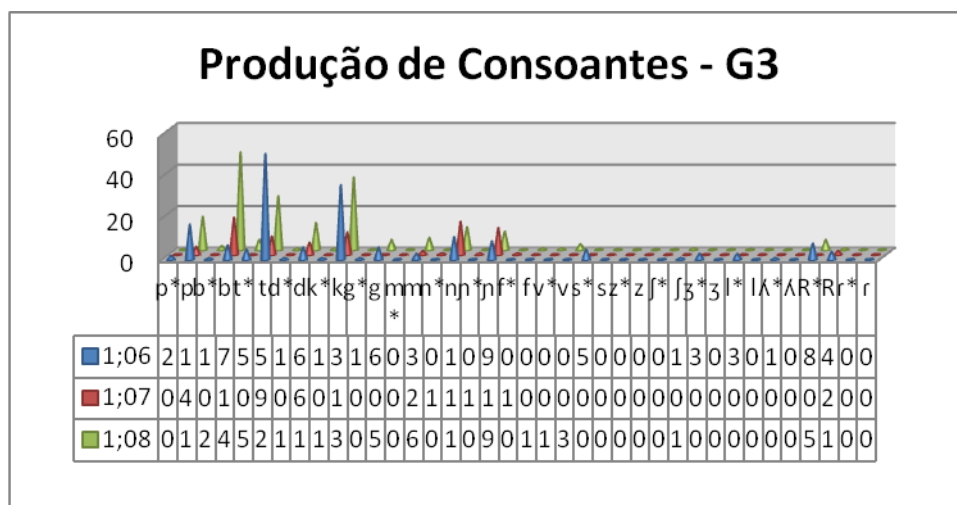
- /p/ - [pu], [pay]
- /b/ - [boy], [ab□y]
- /t/ - [tε ], [tia]
- /d/ - [dey], [ε d□]
- /k/ - [akatu], [kayu]
- /g/ - [goo], [agat]
- /m/ - [mãy], [mãmãy]
- /n/ - [nênê], [ε nãw]
- /ɲ / - [ɲ ã], [ɲ ãw]

No grupo das fricativas, encontramos poucos antecedentes de /f\*/: [f\*uko\*u]; /v\*/: [v\*aw], /s\*/: [ejs\*], [es\*i]; /ʒ \*/: [iʒ \*], [eiʒ \*]. Destacamos aqui a primeira pronúnciação adequada das consoantes /f/: [ubuf]; /v/: [uv], [uva\*] e /ʃ /: [deiʃ ].

Entre as consoantes líquidas, registramos os precedentes de /l\*/: [el\*i], [uul\*u\*]; /λ \*/: [iλ \*]; /R\*/: [ix\*], [e\*yx\*]. A única vogal líquida pronúnciação convencionalmente foi a vibrante múltipla /R/: [xã], no entanto, esta não foi ainda adquirida.

O gráfico a seguir traz um resumo da produção das consoantes durante o período.

Gráfico 06 – Produção de Consoantes – G3



Pela leitura do gráfico nº 06, e em comparação com o período anterior (G2), notamos um predomínio na pronúncia das consoantes oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/) e as dificuldades sentidas na produção das fricativas (/f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/) e das líquidas (/l/, /ʎ/, /r/, /R/), aqui inferidas da pequena quantidade de seus precedentes e quase ausência de pronúncia convencional, à exceção da líquida vibrante múltipla /R/.

À continuação, apresentamos um quadro-resumo com o ponto da situação, ou seja, o momento em que se encontra a aprendizagem de cada um dos fonemas da Língua Portuguesa, observado em nosso sujeito, até a idade de 1;08.

Quadro 11 – Aprendizagem Linguística até 1;08

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais	C	/a/			
		Ant.	/ɛ/			
			/e/			
			/i/			
		Post.	/ɔ/			
			/o/			
			/u/			
		Nasais	/ã/			
			/ẽ/			

<b>Consoantes</b>	<b>Sem.</b>	/ĩ /			
		/õ/			
		/ũ/			
		/j/			
		/w/			
	<b>Oclusivas</b>	/p/			
		/b/			
		/t/			
		/d/			
		/k/			
		/g/			
		/m/			
		/n/			
		/ɲ /			
	<b>Fricativas</b>	/f/			
		/v/			
		/s/			
		/z/			
		/ʃ /			
		/ʒ /			
	<b>Líquidas</b>	/l/			
		/ʎ /			
		/r /			
		/R/			

Como vemos por meio da leitura do quadro nº 11, com a idade de 1;08, estão consolidadas a vogal central, as anteriores e as posteriores, à exceção de /u/, as nasais /ã/, /ẽ/ e as semivogais.

Quanto às consoantes, destacamos um passo à frente na aprendizagem das fricativas /f/, /v/, /ʃ / e da líquida vibrante múltipla /R/ que, neste grupo, entraram para o momento 2, caracterizado pela primeira pronúncia convencional.

#### 4.4. Grupo 4 – (1;09, 1;10, 1;11)

#### 4.4.1. Fonologia

Com o quarto grupo de dados, continuamos a observar a evolução da aprendizagem dos fonemas da Língua Portuguesa.

Quanto às vogais, confirmamos um decréscimo cada vez mais acentuado nos antecedentes da central /a\*/: [segodoa\*ti], [rãsa\*b□ja] e a sua pronúncia adequada em 98% das vezes em que apareceu durante o período: [tiati], [bika]. A sua forma nasal /ã/ também está consolidada, uma vez que foi pronunciada convencionalmente em 95% dos casos: [nãw], [feʃ adã].

Na produção das vogais anteriores /ε/, /e/, /i/ confirmamos, igualmente, um decréscimo dos seus precedentes, dos quais só apareceram formas de: /ε\*/: [pε \*dadε dε tu], [ε \*dε]; e /e\*/: [se\*ku], e a aquisição das suas pronúncias convencionais, como exemplificado a seguir:

- /ε / - [ε ese], [ufutε ]
- /e/ - [pego], [segodo]
- /i/ - [oti], [mazi]

Todas as vogais anteriores apresentaram índice de pronúncia adequada superior aos 90%, estabelecido, neste estudo, como índice de aquisição. A forma nasal /ẽ/: [uʃ ika tẽ], [ε sênipesi], assim como no período anterior, apareceu como consolidada, atingindo 94% de produções convencionais. Registramos a pronúncia adequada da forma nasal /ĩ / em 100% das ocorrências, durante o período em análise: [esĩ ], [sĩ ku].

Com as vogais posteriores, verificamos um decréscimo dos seus antecedentes: /□\*/: [□\*deze tu], [ap□\*ta]; /o\*/: [xε ʒ eʒ o\*], [o\*b□tε ã]; /u\*/: [ε dε dε tu\*], [siku\*] e a aquisição dos referidos fonemas, como se segue:

- /□/ - [p□dε tudu], [ap□ta]
- /o/ - [pε godo], [boy]
- /u/ - [igu], [katu]

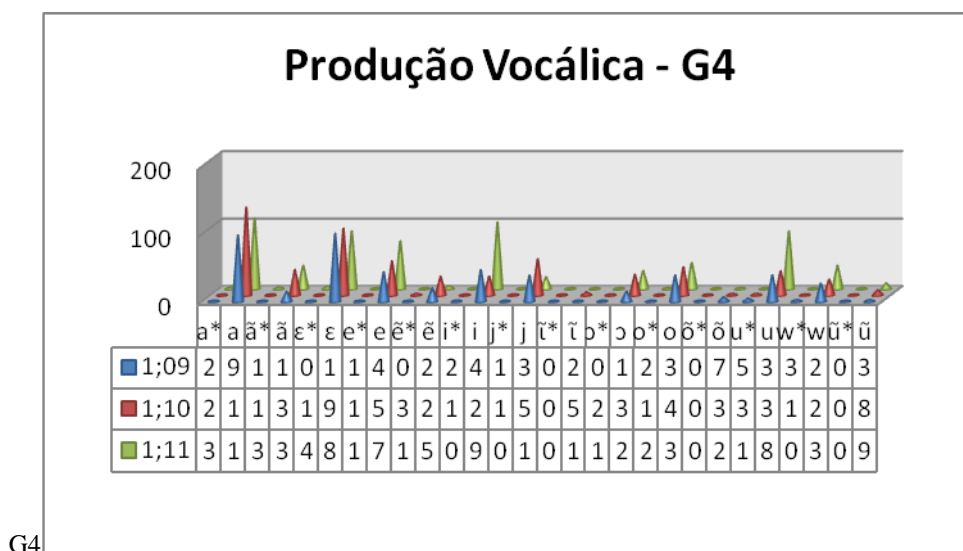
As formas nasais /õ/: [ãũõm], [õr □y] e /ũ/: [upate ã], [ũã] apareceram com pronúncia convencional em 100% dos registros do período.

Observamos a pronúncia, em poucos casos, dos antecedentes das semivogais /j\*/: [ejb□j\*], [ʃ oj\*] e /w\*/: [ε ogojã\*w\*], [nãw\*] e a sua aquisição definitiva, com índices de

98% e 96% respectivamente, o que fecha a aquisição do sistema vocálico da Língua Portuguesa.

O gráfico a seguir apresenta um resumo da produção dos fonemas vocálicos, observados durante o período em análise.

Gráfico 07 – Produção Vocálica –



A leitura do gráfico nº 07 nos mostra a produção de todos os fonemas vocálicos da Língua Portuguesa, com reduzido número de seus precedentes, marcados pelo sinal (\*), ao lado do fonema. A leitura nos mostra igualmente o predomínio das formas convencionais das vogais e semivogais que compõem o sistema vocálico da língua em estudo. A este momento, conforme o critério por nós estabelecido, podemos afirmar que todos os fonemas vocálicos estão adquiridos. As formas de antecedentes que ainda apareceram durante o período em análise (G4), provavelmente desaparecerão, uma vez que a sua frequência se vem reduzindo gradativamente, desde o início dos dados registrados. Esse movimento evidencia o esforço empreendido pela criança, na aprendizagem de um grupo importante de fonemas da sua língua, como o é o grupo das vogais.

À continuação, apresentamos um resumo da aquisição das vogais e semivogais, observadas em nosso sujeito.

**Gráfico 08** – Evolução da Aquisição das Vogais e



No gráfico nº 08, temos um resumo da evolução da aquisição das vogais e das semivogais, com pronúncia convencional, observada em nosso sujeito.

Durante o primeiro período de observação (G1 – 1;00, 1;01, 1;02), a única vogal a atingir os 90% de pronúncias convencionais e, portanto, que consideramos adquirida, foi a vogal central /a/. No segundo período (G2 – 1;03, 1;04, 1;05), encontramos a consolidação da vogal aberta /ε/, da nasal /ẽ/ e da semivogal /w/. Durante o terceiro período (G3 – 1;06, 1;07, 1;08), registramos a aquisição das vogais anteriores /e/, /i/, das posteriores /o/, /□/, da nasal /ã/ e da semivogal /j/. No quarto período (G4 – 1;09, 1;10, 1;11), confirmamos a consolidação da vogal posterior /u/ e das nasais /ũ/, /õ/, /ĩ/.

Como se pode notar pela observação da linha indicadora do G1, as primeiras vogais mais pronunciadas são as que compõem o triângulo básico: /a/, /i/, /u/, como referido por outros estudos com falantes de Língua Portuguesa (Rangel, 2002; Bonilha, 2000) e castelhano (Serra et. al., 2008). Na sequência, seguindo a linha indicativa do G2, se excluirmos as formas nasais e as semivogais – segmentos não abordados pelos estudos citados – temos como as vogais mais pronunciadas a aberta /ε/, a anterior /e/ e a posterior /o/. Por último, no G3, aparece a vogal aberta /□/, completando assim a sequência encontrada pelas pesquisas anteriores. Desse modo, a diferença na sequência de aquisição inicial entre o nosso estudo e os já referidos pode decorrer apenas dos critérios adotados nos diferentes estudos como percentual mínimo de pronúncias corretas. É possível também que a diferença represente uma variação individual, uma vez que se trata de um caso único, comparado com resultados de estudos feitos com amostras representativas.

No que se refere às consoantes, encontramos poucos antecedentes das formas /p\*/: [xap\*a], /b\*/: [ε tiwb\*u] /t\*/: [t\*eis] /d\*/: [x\*ε yd\*] /k\*/: [apok\*a] e /m\*/: [m\*ε w]. As suas pronúncias de acordo com o modelo adulto superaram o índice dos 90%, como já encontrado no período anterior (G3), o que nos leva a reafirmar a aquisição das mesmas, conforme se exemplifica a seguir:

- /p/ - [pε pε w], [pa]
- /b/ - [ε ba], [ãbusitu]
- /t/ - [eta], [batatudu]
- /d/ - [gada], [segodo]
- /k/ - [kewpa], [ũka]
- /g/ - [igu], [naago]
- /m/ - [m□t], [tãgamaz]
- /n/ - [no], [ẽnãw]
- /ɲ / - [ɲ ãw], [ɲ õ□d]

No grupo das fricativas, registramos os antecedentes dos fonemas /f\*/: [f\*aj], [ãf\*edid\*]; /v\*/: [v\*o], [v\*etae]; /ʃ \*/: [baʃ \*u], [teʃ \*]; /ʒ \*/: [ʒ \*aj], e a aquisição dos seguintes fonemas:

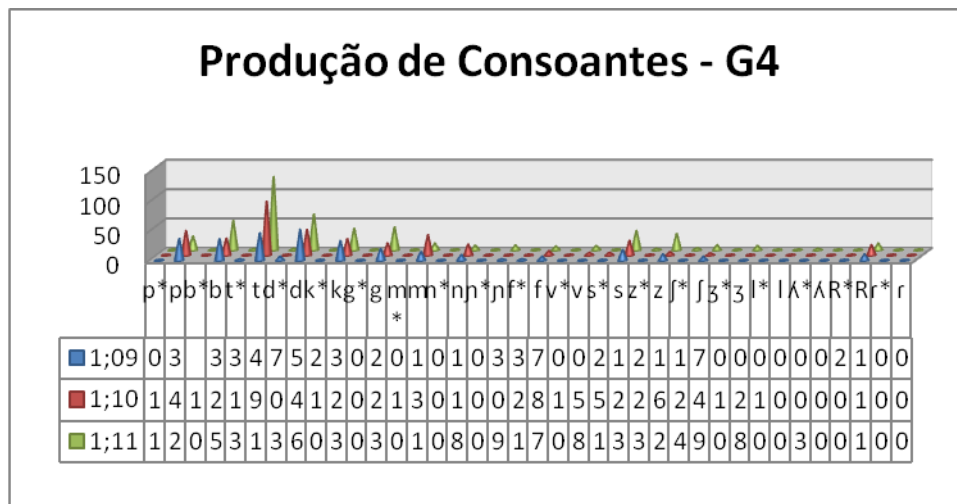
- /v/ - [ɲ □vu], [avopa]
- /s/ - [sε da], [seka]
- /ʒ / - [b□jʒ □ga], [voʒ □ga]

As três últimas consoantes membros do grupo das fricativas: /f/, /z/, /ʃ / não atingiram o índice de pronúnciação convencional característico de aquisição, delimitado para este estudo. Embora façam parte do mesmo grupo, ou seja, apresentem as mesmas características básicas de articulação, as referidas consoantes não alcançaram a marca da aquisição estabelecida neste estudo. Pesquisas feitas com falantes do português falado no Brasil (Savio, 2001; Oliveira, 2002) indicam as idades de 1;09, 2;00 e 2;10 como médias para a aquisição dos fonemas /f/, /z/, /ʃ /, respectivamente.

No grupo das consoantes líquidas, encontramos antecedentes das laterais /l\*/: [r atade l\*]; /ʎ \*/: [eteʎ \*a], [t\*iʎ \*eti] e da vibrante múltipla /R\*/: [x\*ε jd\*], [f\*oex\*ũtu]. Com esta consoante, registramos o índice de 95% de pronúncias convencionais, o que caracteriza a sua aquisição: [xãna], [ubε xãw].

O gráfico a seguir traz um demonstrativo da produção de consoantes, no grupo em análise.

Gráfico 09 – Produção de Consoantes - G4



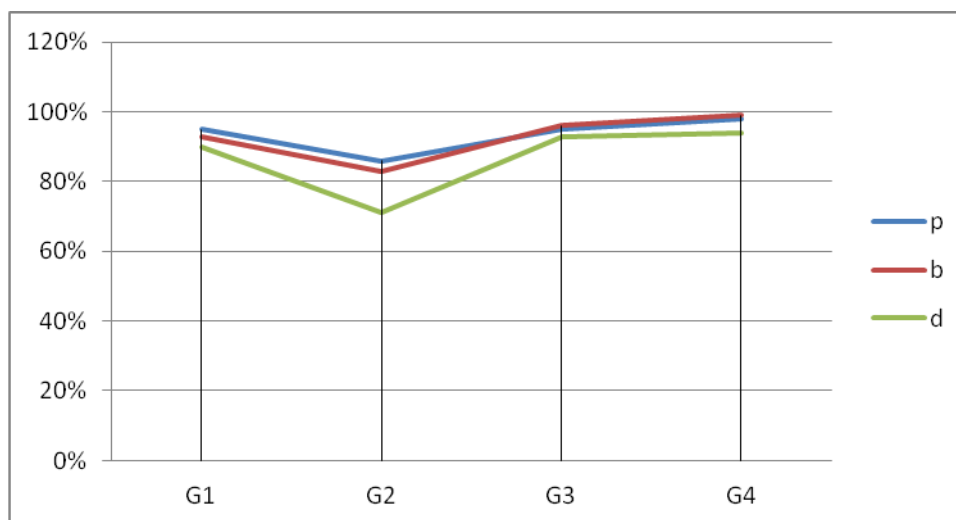
Como se pode deprender da leitura do gráfico nº 09, a produção de consoantes concentra-se com mais intensidade no grupo das oclusivas (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ /), todas já adquiridas desde o período anterior (G3). No G4, observamos uma distribuição mais uniforme na produção das consoantes oclusivas e a redução nas formas de seus precedentes. Destaque-se aqui as primeiras produções convencionais das consoantes fricativas /s/, /z/, /ʒ / e a relativa rapidez na aquisição dos fonemas /v/, /s/, /ʒ /. Parece, pois, que o domínio dos fonemas já adquiridos facilita a aprendizagem dos demais.

A este momento, estão adquiridas todas as consoantes oclusivas, as fricativas /v/, /s/, /ʒ / e a líquida vibrante múltipla /R/.

Estes resultados vão de encontro ao que afirmam Fikkert (1994) e Freitas (1997) a respeito das consoantes fricativas. Tanto em inglês (Fikkert, 1994) quanto em português europeu (Freitas, 1997) a aquisição das fricativas segue a aquisição das oclusivas.

Durante o percurso de aprendizagem das consoantes oclusivas, notamos um período de regressão na produção convencional de alguns fonemas, como se apresenta no gráfico que se segue.

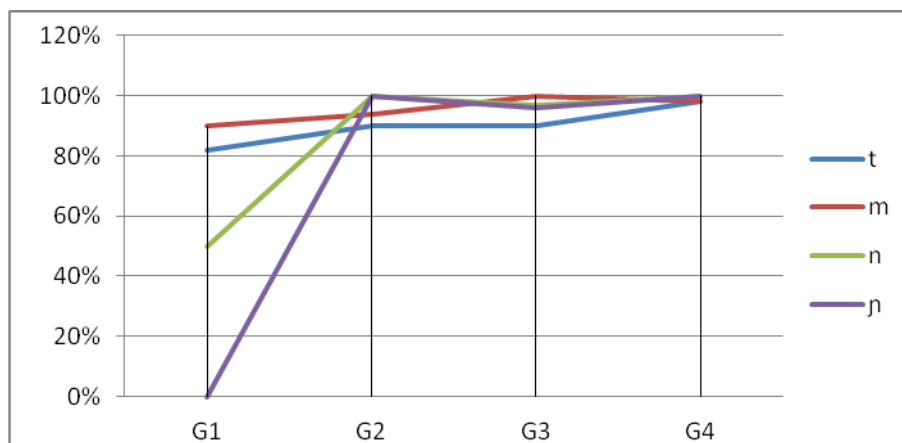
**Gráfico 10** – Regressão na Pronúncia Convencional das Consoantes /p/, /b/, /d/.



No gráfico nº 10, podemos observar um decréscimo na pronúncia convencional das consoantes /p/, /b/, /d/, registrado durante o G2 (1;03, 1;04, 1;05). Outros estudos sobre a aquisição da fonologia da Língua Portuguesa (Miranda, 1996; Azambuja, 1998; Ribas, 2002) indicam, igualmente, momentos de regressão, seguidos de novo crescimento até a estabilização, o que é conhecido na literatura como “Aprendizagem em U” ou “curva em U” (Strauss, 1982). Em etapas anteriores ao período linguístico (Karousou, 2003) também se aponta para um desenvolvimento gradual, mas não linear das primeiras vocalizações. Os períodos de regressão são entendidos como momentos de realinhamento do sistema linguístico ou da entrada de uma nova aprendizagem no sistema (Crystal, 1987).

Esta hipótese pode ser confirmada com os nossos dados, como se observa no gráfico nº 11.

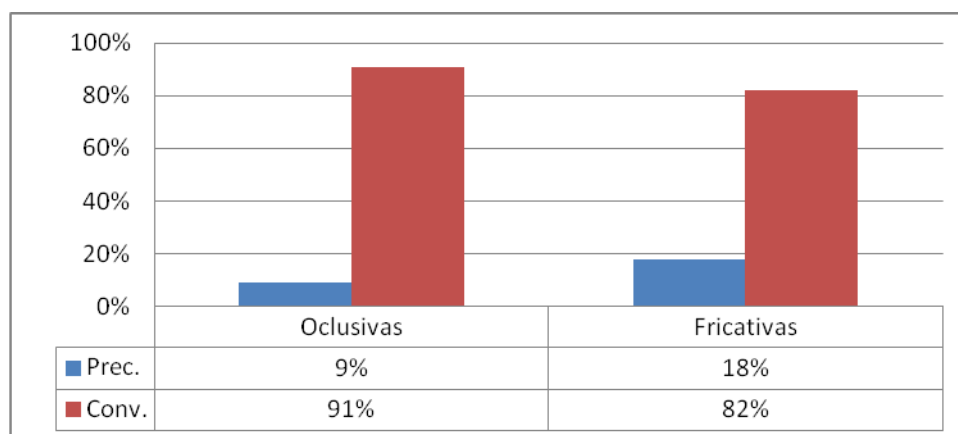
**Gráfico 11** – Aumento na Produção das Consoantes /t/, /m/, /n/, /ɲ/



Como se vê, pela leitura do gráfico nº 11, durante o G2 aumenta a pronúncia convencional das consoantes oclusivas /t/, /m/, /n/, /ɲ /, exatamente ao mesmo tempo em que decresce a pronúncia das demais oclusivas /p/, /b/, /d/. Parece, pois, que, a nível linguístico, se desenvolvem mecanismos de adaptação, ou seja, o sistema recua na produção de uma marca já consolidada para ceder espaço às novas aprendizagens. Ao nível fonológico, estes resultados permitem-nos precisar a natureza das novas aprendizagens que entram no sistema linguístico da criança: a esta altura e neste caso específico são, pois, as consoantes oclusivas /t/, /m/, /n/, /ɲ /.

No nosso estudo, notamos que durante a aprendizagem das consoantes fricativas o número de antecedentes ou precedentes das mesmas foi maior do que na aprendizagem das consoantes oclusivas, como se lê no gráfico nº 12.

**Gráfico nº 12** – Presença de Antecedentes e Pronúncia Convencional na Aprendizagem das Consoantes Oclusivas e Fricativas



Podemos observar pela leitura do gráfico nº 12 uma duplicação na quantidade de precedentes (Prec.), ao lado da pronúncia convencional (Conv.) das consoantes fricativas, em relação às oclusivas. Enquanto com estas a pronúncia de antecedentes correspondeu a 9%, desde os primeiros surgimentos até a aquisição definitiva (G1, G2), com as consoantes fricativas, encontramos o índice de 18% de precedentes, registrados durante o G2, G3 e G4, momento em que, como vimos, ainda não estão consolidados todos os fonemas do grupo das fricativas. Os resultados chamam a atenção para a dificuldade em articular este grupo de fonemas assim como para o trabalho da criança em igualar a sua pronúncia ao modelo adulto.

O quadro a seguir, apresenta um resumo do ponto de aprendizagem dos fonemas da Língua Portuguesa, observado em nosso sujeito, até a idade de 1;11.

**Quadro 12** – Aprendizagem Linguística até 1;11

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais	C	/a/			
		Ant.	/ɛ /			
			/e/			
			/i/			
		Post.	/ɔ/			
			/o/			
			/u/			
		Nasais	/ã/			
			/ẽ/			
			/ĩ /			
			/õ/			
			/ũ/			
		Sem.	/j/			
			/w/			
		Consoantes	Oclusivas	/p/		
	/b/					
	/t/					
	/d/					
	/k/					
	/g/					
	/m/					
	/n/					
	/ɲ /					
	Fricativas		/f/			
			/v/			
			/s/			
			/z/			
			/ʃ /			
			/ʒ /			

---

		Líquidas	/l/			
			/k/			
			/r/			
			/R/			

O quadro nº 12 mostra-nos um panorama das aprendizagens fonológicas registradas até 1;11. A esta idade, podemos notar a consolidação de todo o sistema vocálico, das consoantes oclusivas, de parte das fricativas e os primeiros movimentos na aquisição das líquidas.

Estes movimentos sugerem um amadurecimento e um refinamento crescentes na capacidade articulatória, fruto do desenvolvimento cognitivo típico desse período da vida dos bebês.

No segundo bloco de dados, seguiremos os passos que dá a criança, na aprendizagem/aquisição das demais consoantes líquidas (/l/, /k/, /r/), conhecidas na literatura como as mais tardias e difíceis de aprender. Não faremos o mesmo em relação às fricativas /f/, /z/ e /ʃ/, uma vez que, neste período de análise (G4), encontramos todos os indícios dos movimentos articulatorios necessários à pronúncia convencional das mesmas, quer nas demais consoantes fricativas já adquiridas (/v/, /s/, /ʒ/), quer na pronúncia adequada das próprias consoantes (/f/, /z/, /ʃ/), como exemplificado anteriormente.

---

## BLOCO II

Nesta parte, descrevemos os resultados obtidos com a análise dos dados observados nas produções da Luísa, durante o período de 1;07 a 5;00. O bloco está dividido em 14 grupos de idade, formados, cada um, por intervalos de 3 meses. Cada grupo é analisado separadamente, sob os aspectos fonológico, morfológico e sintático. As marcas encontradas são seguidas de dois exemplos, retirados dos dados observados.

### 4.5. Grupo 5 – (1;07, 1;08, 1;09)

### 4.5.1. Fonologia

Nossa análise dos dados que formam o bloco II, na área da fonologia, restringiu-se apenas à busca pela aquisição das consoantes líquidas (/l/, /ʎ/, /r/), uma vez que a aquisição dos demais fonemas consonantais e vocálicos que formam a Língua Portuguesa está descrita no bloco I.

Lembramos que os dados que formam o bloco II receberam transcrição ortográfica, uma vez que atendem também aos objetivos de análises morfológica e sintática e não mais de ordem estritamente fonológica, como o foram os dados do bloco I.

Ao analisarmos os dados que formam o G5, observamos que a criança não pronuncia a consoante **líquida lateral alveolar**: /l/: “iá” (= lá), “boia” (= bola); a **pós-alveolar**: /ʎ/: “atapaiá” (= atrapalhar), e a **líquida vibrante simples**: /r/: “choie” (= chore), “tiiá” (= tirar).

Para substituir esses sons, observamos 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 e a omissão de fonemas.

Na estratégia de substituição de fonemas, encontramos:

- 1. Substituição da consoante líquida vibrante simples alveolar /r/ pela semivogal /j/:** “Choie (= chore) não!”, “Agoia (= agora) butá (= botar) minha fazenda”.
- 2. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/ pela vogal /i/ ou pela semivogal /j/:** “Se iemba (= lembra)?”, “Eie choiô (= Ele chorou)”;
- 3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ/ pela semivogal /j/:** “Dome fiinho (= dorme filhinho)”;

Compõem a estratégia de omissão de fonemas:

- 1. Omissão da consoante líquida vibrante simples alveolar /r/:** “Ponto (= pronto). Paiou (= parou)!”; “De Gazieie (= Graziele). Canta! De Gazieie (= Graziele)”.
- 2. Omissão da consoante líquida alveolar vibrante múltipla /R/ em coda medial e final:** “Esse cadeno (= caderno) é de tia Ciana”, “Vai fecha (= fechar) a gaiage (= garagem)”.

Estes resultados vão de encontro ao que propôs Gerken (1994) sobre as diferenças entre as primeiras palavras das crianças e as dos adultos.

O uso destas estratégias, usadas por nosso sujeito, 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 à consoante /r/, chamaram-nos atenção, visto que em alguns casos ela é substituída por /j/ e em outros é simplesmente omitida. 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 na sílaba: quando ocupa a posição de *onset* medial, ou seja, quando a consoante /r/ aparece no início de uma sílaba, no interior da palavra, é substituída por /j/: “Vai fechá (= fechar) a gaiage (= garagem)”, “Agoia (= agora) butá (= botar) minha fazenda”. Quando aparece em *onset* complexo, isto é, depois de outra consoante, é omitido: “Ponto (= pronto)”, “Quato (= quatro)”. Encontrado o critério determinante, outras questões surgiram: Por que omitir o /r/ em *onset* complexo e o substituir em *onset* medial? Por que não omitir sempre ou substituir sempre por /i/?

Para responder a essas indagações, lembremos que a consoante /r/ pertence ao grupo das líquidas vibrantes, ou seja, a sua articulação exige um esforço maior dos órgãos articuladores, especificamente da posição língua em relação aos alvéolos superiores, fazendo vibrar o ar. Outro ponto importante a ser lembrado é que o aparelho fonador é responsável apenas pela produção dos fonemas; a sua regulação se dá no cérebro. Assim, o uso de tais estratégias parece ir no sentido do que Chomsky (1965) chama de busca pela regularidade e semelhança, pois nas palavras com /r/ em *onset* medial: «agora» o som que mais se aproxima do /r/, entre os que Luísa já domina, é o /j/: “agoia”. No entanto, quando o /r/ aparece em *onset* complexo: «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 /ʎ/ por /j/ 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.

#### 4.5.2. Morfologia

A morfologia é um campo onde interagem diferentes níveis da linguagem, como a semântica e a sintaxe. É através da combinação de uma parte fixa que detém o significado básico da palavra – o lexema ou a raiz – com diferenciadas desinências, que as palavras se gramaticalizam e adquirem novos significados. Por outro lado, as unidades de processamento e significação – as palavras – são produzidas numa determinada ordem, seguindo critérios de organização e hierarquização, conforme a língua a ser aprendida. Por apresentar esta diversidade de funções semânticas e gramaticais, alguns autores consideram a morfologia uma categoria intermediária, entre o léxico e a sintaxe (Serra et. al., 2008).

Neste trabalho, a aquisição da morfologia será apresentada de modo individualizado, em relação às demais áreas. A opção por este tipo de apresentação obedece apenas a critérios de ordem analítica; de nenhum modo sugere-se que esta aprendizagem se dê separada dos demais aspectos da língua.

Para efeito de análise e descrição, adotamos a distinção entre os termos «uso» e «aquisição» dos morfemas. O «uso» de um morfema caracteriza-se pela presença do mesmo nas produções da criança, sem que a regra gramatical a ele inerente se aplique aos demais casos necessários. O «uso» de um morfema pode estar ligado a um modelo memorizado ou imitado do contexto linguístico. Para definirmos a «aquisição» de um morfema, recorreremos a critérios com base na generalização da marca morfológica, como o fazem os estudos mais recentes (López Ornat, 1994b; Fernández, 1994; Gallo, 1994; Serrat, 1997). Será, pois, considerado «adquirido» um morfema quando apresentar as seguintes características combinadas entre si:

1. aparecer com, no mínimo, duas raízes diferentes: **como/canto**; **menina/pata**;
2. apresentar mais de uma variante morfológica para a mesma raiz ou lexema: **bebo/bebemos**; **menina/menino**.

Feitos estes esclarecimentos, apresentamos os resultados dos dados observados no G5 (1;07, 1;08, 1;09).

Quanto às classes gramaticais, tomando por base o modelo adulto, registramos o uso dos seguintes tipos:

1. **Substantivos:** “Oie (=olhe) o *cavain* (= cavalinho)!”; “Cante do *sapin* (= sapinho).”
2. **Adjetivos:** “E tava (= estava) *vaiante* (= valente)”; “*Fei* (= feio) não. É *budito* (= bonito) e *bom*” [em referência ao avô];
3. **Artigos definidos:** “A fazenda”; “Ievá (= levar) o boi” e **indefinidos:** “*Uma* buié (= mulher) com bebezín (= bebezinho)”; “*Iu* (= Lu) vai oiá (= olhar) *um*”;
4. **Pronomes pessoais retos**, em substituição clara ao nome de pessoas: “Esse cadeno (= caderno) é de tia Ciana. Deixe eu desenhá (= desenhar) *eia* (= ela)”; **oblíquos:** “Ajude a *mim*”; “*Se* iemba (= lembra) *aquéia* (= aquela)”; **demonstrativos:** “*Esse* é o carro”; “*Essa* é deie (= dele)”; **interrogativos:** “*Quem* é *aqueia* (= aquela)?”; “*Como* é o nome *déia* (= dela)?”; **possessivos:** “Pegou o curral *deie* (= dele)”; “Deixe eu bostá (= mostrar) que *minha* menininha tá aqui”;
5. **Numerais:** “*Um* pa (= para) mamãe, *um* pa (= para) mim”; “Um, dua (= duas), tia. Esse é quato (= quatro)”;
6. **Verbos:** “*Vou muntá* (= montar). Esse cachorrín (= cachorrinho)”; “*Agoia* (= agora) *escutá* (= escutar)”;
7. **Advérbios indicativos de tempo:** “*Pinte iogo* (= logo)!”; “Eu vou muntá (= montar) *agoia* (= agora)” e de **lugar:** “*Vou tiiá* (= tirar) esse *aqui*”; “*Iguinho*, você tá *aqui*?”
8. **Preposições:** “*Pibeio* (= primeiro) *com* essa *aqui*”; “*Tiiá* (= tirar) o bubu *pa* fazê (= fazer) a cabana”;
9. **Conjunções:** “*Xeu* (= deixe eu) bostá (= mostrar) *que* minha menininha tá aqui”; “*Se* iemba (= lembra) *aquéia* (= aquela) *que* me conte?”;
10. **Interjeições:** “*Êh* boi!”, “*Aaahh!* Ééééé! Muito bem!”

No que diz respeito aos morfemas flexivos, durante esse período (G5), não foi registrada nenhuma produção do morfema indicativo de número (s). A flexão de gênero apresentou as características básicas da aquisição, ou seja, o morfema indicativo de gênero apareceu em duas raízes diferentes: “Tome, *budeca* (= boneca), um”, “Dome *minina* que a *cuca* *pegá*” e uma mesma raiz apresentou mais de um morfema indicativo de gênero: “É o *budeco*”, “Tome, *budeca* (= boneca), um”. É importante destacar que a concordância entre o determinate e o nome se fez de modo adequado: “*Pocuiá* (= procurar) *uma* menininha”, “Oie

(= olhe) *a* menina com *o* sapato”, exceto nos casos de palavras cuja concordância apresenta dificuldade: “Tem  *muito* boinha (= bolinha). Uma boinha (= bolinha)”.

No uso dos verbos, observamos o predomínio de um modelo formado por verbos no infinito: “Faze (= fazer) a cabana”, “Tiia (= tirar) essa chave”. Quanto aos tempos, notamos flexões no presente: “Aqui  *é* o curral”, “E  *corre*”; pretérito perfeito: “Eie  *choio* (= ele chorou)”, “ *Pegou* o curral deie (= dele)” e uma locução verbal equivalente ao futuro, formada por um verbo auxiliar no presente e o verbo principal no infinitivo: “ *Vou faze* (= fazer) também”, “ *Vou canta* (= cantar) uma música pa (= para) eie (= ele) dumi (= dormir)”. Para nenhum dos tempos verbais encontramos os critérios de aquisição dos morfemas temporais por nós estabelecidos.

Durante o período em análise, as ações descritas pela criança se passam em um tempo sempre próximo ao presente, quer antecedendo-o, ao narrar um passado que acaba de acontecer: “Oie (= olhe), que Iu (= Lu)  *pinto* (= pintou)”, “ *Achei* a baba (= barba)”; quer ao anunciar um futuro que se faz presente logo em seguida: “ *Vou munta* (= montar)”, “ *Vou faze* (= fazer) a cabana”. As orações em que apareceram as marcas flexivas do tempo presente, na maioria das vezes, foram imitações da fala de um adulto, como se observa a seguir:

### Trecho 1

[*Luísa olha um livro e diz procurar nomes dos familiares*]

M \_ **Tem** o nome de vovô aí também? Procure aí.

L \_ **Tem**. Vo-vô.

### Trecho 2

[*Luísa retira enfeites de uma estante, na casa de uma tia*]

M \_ Tia Ciana, venha brigar com essa menina que está mexendo nas suas coisas! De quem são essas flores?

L \_ De tia Ciana.

M \_ É. De tia Ciana. Tia Ciana **está** onde?

L \_ **Tá** (= está) em São Pauio (= Paulo).

No trecho 1, a flexão verbal do verbo *ter* é repetida do modelo adulto anterior, assim como o verbo *estar*, no trecho 2. Essa repetição da fala do interlocutor, no que diz respeito às

flexões verbais de tempo, só se deu com o tempo presente; com o pretérito e o futuro não se observou o mesmo, embora a repetição, com esses tempos, possa ser de modelos ouvidos no contexto e memorizados.

Entre os modos verbais, o indicativo e o imperativo foram os mais usados. Para este último, encontramos os critérios de aquisição, ou seja, uma mesma raiz com mais de um morfema: “*Pegue a chavinha meu (= para eu) ajeita (= ajeitar)*”, “*Pego (= pegou) o curral deie (= dele)*” e o mesmo morfema em mais de uma raiz: “*Pinte iogo (= logo)*!”.

No modo indicativo, a flexão de pessoa e número foi empregue em vários momentos, embora não tenha apresentado os critérios característicos da aquisição. Registramos flexões na 1ª pessoa do singular: “*Ivei (= levei) pa (= para a) cidade*”, “*Eu vo (= vou) faze (= fazer) também*”, 3ª do singular: “*Eie choio (= ele chorou)*”, “*Papai, o boi tava (= estava) comeno (= comendo) capim*” e 1ª do plural: “*Vamo muntá (= vamos montar)*”, “*Vamo canta (= vamos cantar) de novo*”. Foram usados verbos no gerúndio: “*O boi tava (= estava)...comendo capim*”, “*Muntando (= montando)*” e participio: “*Muntado (= montado)*”.

A primeira pessoa do singular foi usada frequentemente nas falas registradas, tendo-se verificado a sua primeira ocorrência já na primeira gravação das falas da Luísa, aos 1;07: “*Xeu (= deixe eu) arrubá (= arrumar) a caenda (= fazenda)*”, “*Ivei (= levei) pa (= para a) cidade*”, como também aos 1;08: “*Vou tiiá (= tirar) pa (= para) você*”, “*Eu qué (= quero)*” e 1;09: “*Xeu (= deixe eu) contá (= 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 (= Lu) arruba (= arruma) a fazenda deie (= 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**

[*Luísa brinca com o irmão*]

I \_ Oh Lu!

L \_ Iu ta bincano (= Lu está brincando).

I \_ De quê?

L \_ De quê? Não Guin!

I \_ Deixe Guin fazer um castelo.

L \_ Vou faze (= fazer) também. Eu vou faze (= fazer) também. Não Guin! Não faça isso não!  
É o curral do boin (= boizinho).

## **Trecho 2**

[*Luísa e a mãe conversam*]

M \_ Você ainda se lembra da música do sol?

L \_ Se iemba (= lembra).

No trecho 1, 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, 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 os morfemas indicativos de pessoa e número ainda não foram adquiridos, mas que provavelmente o seu processo de aprendizagem já esteja iniciado.

Esta hipótese é reforçada pela presença de erros, ao flexionar verbos no passado. Este fenômeno, comum entre muitas crianças no período de aquisição da sua língua materna, é indicativo da busca por regularidades: “Pa (= para) eu desenha (= desenhar). *Desei* (= desenhei)”, “*Solti* (= soltei)”. Em alguns casos, a busca pela forma considerada correta pelo adulto é notada através da auto-correção, sem presença de um modelo, como se pode observar nas passagens que se seguem, quando Luísa e eu montávamos um quebra-cabeça:

## **Trecho 1.**

M \_ Vamos lá! Vou conseguir!

L \_ O budeco (= boneco) vai consiaga (= consigar = conseguir).

[...]

L \_ Vou consiga (= conseguir)!

M \_ Vai consigar?

L \_ Consigá (= consigar)... Consegui!

M \_ Muito bem!

L \_ Vou consegui (= conseguir).

No trecho 1, 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 à terceira pessoa, no futuro: “O boneco 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”.

#### 4.5.3. Sintaxe

A Língua Portuguesa, como referimos no capítulo anterior, não apresenta uma ordem fixa de distribuição dos sintagmas na oração. Assim como o espanhol, o português é uma língua *pro-drop*, cujas principais características são a possibilidade de omitir o sujeito da oração: «Quero mais doce» e mudar a ordem dos seus componentes: «Eu quero mais doce», «Mais doce quero eu». Além destas variações, outros modelos podem ser elaborados, conforme o contexto comunicativo, sem que a compreensão seja afetada. Não há, pois, um modelo fixo a ser aprendido e construído pela criança; no entanto, nem todas as variações são aceites. Não se aceita, por exemplo, uma construção do tipo: «Doce eu mais quero». No interior de cada sintagma e entre os sintagmas, há regras de distribuição, como a posição do determinante em relação ao nome e a ligação do adjunto adverbial ao verbo.

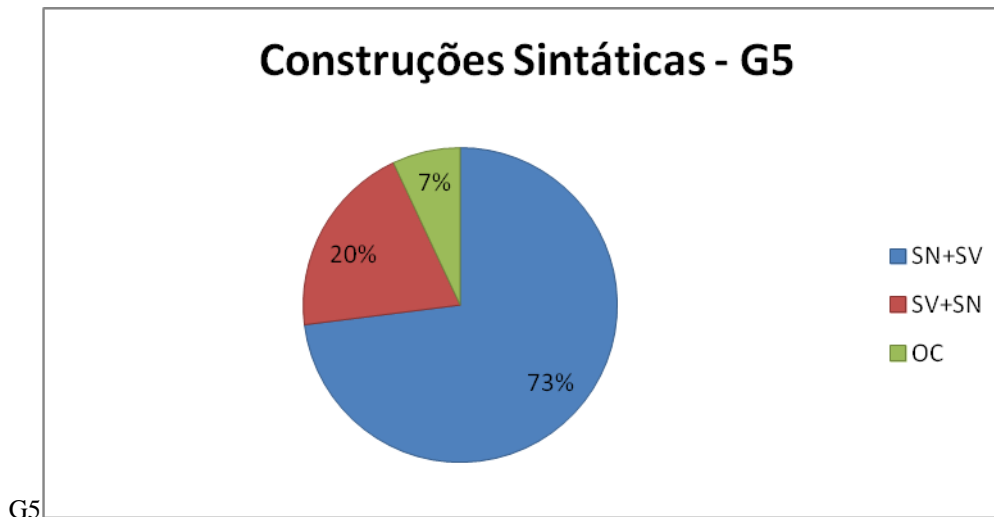
Diante da ampla flexibilidade característica da sintaxe, mas também de suas restrições, optamos, pois, pela descrição dos caminhos percorridos pela criança, na construção das orações. Em cada período, apresentamos os modelos gerais usados, a sua constituição, os termos que se expressam, os que se omitem e a evolução dos modelos, até que assemelhem ao modelo adulto.

Feitas estas observações, passemos aos resultados observados no G5 (1;07 a 1;09).

A análise das construções sintáticas observadas durante o período nos revelou uma série de modelos oracionais; uma ampla variedade de distribuição dos constituintes imediatos no interior dos sintagmas, mas uma pequena variação na ordem geral de distribuição dos

sintagmas na oração. O gráfico a seguir apresenta os blocos de modelos usados pela criança, no decorrer do período.

Gráfico 13 – Construções Sintáticas –



No gráfico nº 13, observamos três blocos gerais de modelos usados na construção das orações. O primeiro bloco (SN+SV) reúne todas as orações iniciadas pelo sintagma nominal (SN), seguido do sintagma verbal (SV); corresponde ao modelo básico de construção das orações em Língua Portuguesa e representa 73% das orações afirmativas registradas. O segundo bloco (SV+SN) agrupa todos os submodelos de orações iniciadas pelo sintagma verbal (SV), seguido pelo sintagma nominal (SN) e corresponde a 20% das orações registradas durante o período de análise. O terceiro bloco (OC) é formado pelas primeiras construções das orações compostas; representa 7% da produção de orações observadas.

No interior de cada um desses três blocos, observamos modelos variados de distribuição dos constituintes imediatos, os quais passamos a descrever e analisar.

#### 4.5.3.1. Bloco I (SN+SV)

O bloco I apresentou os seguintes modelos de organização interna:

1. **Sujeito + Verbo (SV)** – “Eie choio (= Ele chorou)”, “Iu ta bincano (= Lu está brincando)”;
2. **Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)** – “Eu vou aba (= abrir) a tomba (=?)”, “Vou pocua (= procurar) outa (= outra) nenenzinha”.

As orações construídas com esse modelo nem sempre tiveram todos os seus constituintes imediatos expressos. Em muitos casos se omitiu o sujeito: “Cooça (= coloca) o rabinho” (Luísa monta um puzzle em forma de cãozinho. Ela é o sujeito que realiza a ação de colocar a peça), “Tiia (= tirar) um pabalzin (= papelzinho)” (a criança retira uma folha de papel de um caderno); o objeto: “Eu vou ajeita (= ajeitar)” (brinca a consertar uma moto de brinquedo), “Eu que (= quero)”; ou o sujeito e o objeto: “Vou ajeitá (= ajeitar)” (brinca a consertar uma moto), “Vamo munta (= vamos montar)” (= convida para montar o puzzle). Em todos estes casos, o termo omitido estava presente fisicamente no contexto ou nas falas anteriores.

**3. Sujeito + Verbo + Objeto + complementos (SVOCComp.)** – “Pegou o curral deie (= dele)”, “Bebeu água do açude”.

Assim como no modelo anterior, nem todos os constituintes imediatos desse modelo apareceram explicitados. Em alguns casos, omitiu-se o sujeito, como exemplificado acima, em outros casos, o objeto: “Eu vou munta agoia (= montar agora)” (a criança monta o puzzle), “Eu vou mota (= mostrar), Iguin, você” (Luísa mostra ao irmão uma gravura); ou ainda o sujeito e o objeto ao mesmo tempo: “Ivei pa (= levei para a) cidade” (Luísa brinca com carros e os leva de um lugar para outro, na sala), “Tiia (= vou tirar) um pa (= para) mamãe” (Luísa retira peças de um puzzle de dentro de um saco). Os termos não enunciados estavam presentes no contexto físico ou linguístico.

**4. Sujeito + Verbo + Predicativo (SVPred.)** – “Esse aqui é a vaca”, “Esse é o carro”.

A alta concentração de submodelos produzidos no bloco I (SN+SV), 73%, é um indício de que a criança procura adequar as suas construções ao modelo adulto, em que essa organização básica (SN+SV) é predominante. No entanto, os casos de omissão de um ou mais termos obrigatórios sugerem que a organização interna desses constituintes da oração não está definida.

#### 4.5.3.2. Bloco II (SV+SN)

No bloco II, agrupamos os seguintes modelos de organização:

**1. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto (VSVO)** – “Dexe (= deixe) eu arruba (= arrumar) a caenda (= fazenda)”, “Dexe (= deixe) eu tiia (= tirar) um pabelzin (= papelzinho)”.

Neste submodelo, apareceu uma vez mais a omissão de um de seus constituintes imediatos; desta vez, o objeto, presente no contexto ou na fala anterior: “Dexe (= deixe) eu arruba (= arrumar)” (arrumar a fazenda; expressão pronunciada na frase anterior da criança), “Dexe eu pega (= pegar)” (um brinquedo).

**2. Verbo + Sujeito + Objeto + Complementos (VSOCComp.)** - “Dexe (= deixe) eu ajeita (= ajeitar) o carro do boin (= boizinho)”, “Dexe eu tia pa sioia (= tirar para a senhora)”.

Neste último exemplo, observamos a omissão do objeto (um papelzinho, presente no contexto e na fala anterior da criança).

**3. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Objeto (Adj.Adv.SVO)** - “Agoia bota (= agora botar) minha fazenda”, “Agoia escuta (= agora escutar)”. Nos dois exemplos, notamos a omissão do sujeito – a própria criança – e do objeto – a voz gravada – no segundo caso.

A frequência de uso destes modelos (20%) pode ser sugestiva tanto de adaptação a uma estrutura mais clara e eficiente (SN+SV) como apenas a repetição de um modelo adulto memorizado ou os primeiros passos na aprendizagem da ordem inversa da oração, mecanismo possível na Língua Portuguesa. Os erros de omissão são um indício de que o modelo está em fase de aprendizagem.

#### 4.5.3.3. Bloco III (OC)

O bloco III reúne os primeiros passos na construção de orações compostas. Tomando por base uma classificação do modelo adulto, registramos modelos semelhantes às seguintes construções:

**1. Orações coordenadas aditivas:** “O boi tava (= estava) comeno (= comendo) capim, bebeu água do açude *e tava (= estava) vaiante (= valente), vaiante (= valente), vaiante (= valente)*”, “O bezin (= carneirinho) iá (= lá) de vovó Quinha tava (= estava) bebeno (= bebendo) água do açude *e comeu capim.*”

Durante o período em análise, as duas orações acima citadas foram as únicas produzidas com as características de orações coordenadas aditivas. Note-se que ambas tem estruturas semelhantes, narram ações praticadas por sujeitos-personagens de histórias que a criança inventa: «O boi estava comendo capim, bebeu água do açude e estava valente», «O carneirinho estava bebendo água do açude e comeu capim». As ações narradas, embora sejam interligadas pela conjunção aditiva «e», não seguem a sequência lógica das orações

aditivas. Estas indicam uma sequência de ações que se somam: Pedro estuda e trabalha. Na primeira oração produzida pela criança, a informação «e estava valente» não é uma ação do boi, mas sim uma descrição do seu estado, no momento da ação «O boi estava comendo capim, bebeu água do açude. Enquanto comia e bebia, o boi estava valente». Na segunda oração, a conjunção aditiva «e» igualmente não expressa ideia de soma; sugere uma sequência temporal: «O carneirinho estava bebendo água e depois comeu capim».

A tentativa de ordenar ações, juntamente com a baixa frequência desses modelos e as lacunas na lógica sequencial das ações podem indicar os primeiros passos na aprendizagem das orações aditivas.

**2. Orações subordinadas adverbiais finais:** “Pegue a chavinha *pa* (=para) *eu ajeitá* (=ajeitar)”, “Tiiá (= tirar) o bubu *pa* (= para) *fazê* (= fazer) *a cabana*”.

Aqui, tanto a estrutura das orações quanto a sequência lógica das ações aparecem devidamente feitas. No entanto, observaremos os períodos seguintes para constatar se essa forma de construção está já adquirida ou se reflete um modelo adulto memorizado e repetido.

**3. Orações subordinadas substantivas objetivas diretas:** “Xeu bostá (= deixe eu mostrar) *que a menininha tá* (= está) *aqui*. Deixe eu bostá (= mostrar) *que minha menininha tá* (= está) *aqui!* Xeu (= deixe eu) *mostá* (= mostrar) *a minininha ta* (= está) *aqui!*”.

As orações citadas foram as únicas, com essa estrutura, registradas durante o período. Podemos observar que nos dois primeiros casos a conjunção típica de introdução de uma oração objetiva direta «que» é usada devidamente, bem como a lógica sequencial das ações «Deixe-me mostrar que a menininha está aqui», «Deixe-me mostrar que a minha menininha está aqui». No terceiro caso, a conjunção não aparece, o que sugere um modelo ainda não adquirido, mas, provavelmente, em fase de aprendizagem. A análise dos períodos seguintes confirmará ou anulará essa hipótese.

O quadro a seguir apresenta um resumo do ponto da situação, na aquisição da língua portuguesa, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe até 1;09.

**Quadro 13** – Aprendizagem Linguística até 1;09

Área	Marcas de aprendizagem	Momento de aprendizagem		
		1	2	3

Fonologia	Vogais						
	Consoantes	Oclusivas					
		Fricativas					
Líquidas							
Morfologia	Nomes	Gênero					
		Número					
	Verbos	Tempo	Presente				
			Pretérito				
			Futuro				
		Modo	Indicativo				
			Subjuntivo				
			Imperativo				
		Pessoa/ Número	1ª S				
			2ª S				
			3ª S				
			1ª P				
			2ª P				
			3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV					
		SV+SN					
	PC	Coord.	Aditivas				
		Subord.	Subst. objetiva direta				
			Adv. final				

O quadro nº 13 apresenta um resumo do nível de conhecimento linguístico nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, observado nos sujeitos desse estudo, até a idade de 1;09.

A leitura do quadro nos mostra a interdependência entre as áreas e o desenvolvimento do conhecimento em cada uma delas. O que vemos são os primeiros passos na aprendizagem do sistema linguístico português. Neste momento, os únicos conhecimentos linguísticos adquiridos são as vogais, as consoantes oclusivas e fricativas, a nível fonológico e a flexão de gênero, a nível morfológico.

#### 4.6. G6 – (1;10, 1;11, 2;00)

#### 4.6.1. Fonologia

Com a análise dos dados que compõem o G6, reafirmamos a não articulação das consoantes **líquidas laterais: alveolar /l/**: “iápis (= lápis)”, “eia (= ela)”; **pós-alveolar /ʎ/**: “tabaiá (= trabalhar)”, “oinhos (= olhinhos)” e das **líquidas vibrante múltipla: /r/**: (em coda final) “dumi (= dormir)”, “contá (= contar) e **vibrante simples /r/**: “passainho (= passarinho)”, “eia (= era).

As estratégias usadas para aproximar a pronúncia infantil da adulta foram 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 da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset absoluto e medial, pela semivogal /j/**: “Mamãe, me dê um *iápis* (= lápis)”, “É, papai ta (= está) *faiano* (= falando)”;
- 2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pelo fonema /j/**: “Deixe eu *tiiá* (= tirar)”, “Buto (= boto, coloco) o pé na *paiede* (= parede)”;
- 3. Substituição da vogal /e/ seguida de /s/ pela vogal /i/**: “Vou *iquevê* (= escrever) o nome do meu irmãozin (= irmãozinho)”, “Mamãe, cadê a *tisôia*... (= 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 /j/, como se exemplifica nas estratégias 1 e 2, pois os fonemas referidos não são pronunciados em nenhuma palavra, durante o período em análise nem no anterior (G5). A substituição do /e/ por /i/, a que refere a estratégia 3, ao contrário, não parece ocorrer por dificuldade articulatória, visto que em outras palavras tal fonema aparece: “Iguinho, me dê”, “Iêia (= leia) esse nome aqui...” parece sim ser uma adaptação fonológica.

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

- 1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo e medial**: “*Pocuiá* (= procurar), Guin, sua *modeia* (= massa de modelar)”, ““Você é minha *dotoia* (= doutora)”.

**2. Omissão da consoante líquida vibrante múltipla /R/, em coda final:** “*Pocuiá* (= procurar), Guin, sua *modeia* (= massa de modelar)”, “Você *que* (= quer) *dumi* (= dormir)?”;

#### 4.6.2. Morfologia

Na área da morfologia, observamos o uso de várias classes gramaticais, dentre elas:

**1. Substantivos:** “É a minha *massinha*”, “*Vovô*, vamo binca (= vamos brincar) de *cico* (= circo)!”.

**2. Adjetivos:** “Deixe eu butá (= botar) pa (= para) ficá (= ficar) *iinda* (= linda)...”, “Papai é bem *fote* (= forte)”;

**3. Artigos definidos:** “Iu ta fazeno *a* taiefa (= Lu está fazendo a tarefa)”, “O nome de vovô: vovô Ra-mun-do (= Raimundo)” e **indefinidos:** “Peguei *um* iivo (= livro)”, “Iu (= Lu) vai fazê (= fazer) *uma* cobinha (= cobrinha)”;

**4. Pronomes pessoais retos:** “*Eu* vou pegá (= pegar) uma e uma pa (= para) *você*”, “De *eu*”, **possessivos:** “É a *minha* massinha”, “*Pocuiá* (= procurar), Guin, *sua* modeiá (= massa de modelar)”, **demonstrativos:** “*Esse* aqui é o seu iivin (= livrinho)?”, “*Esse* aqui peta (= presta) não” e **interrogativos:** “Vai pa (= para) *onde*?”, “*Mais quem*?”;

**5. Advérbios de lugar:** “A serra é *aqui* não, papai”, “Papai, *cê* (= você) tem um meu *ai*?” e de **intensidade:** “Mamãe vai ficá (= ficar) *bem* alta”, “Vou ficá (= ficar) *bem* fote (= forte)”;

**6. Preposições:** “Vou pegá (= pegar) uma uvinha *pa* (= para) mim”, “Vamo bincá (= vamos brincar) *de* cico (= circo)!”;

**7. Conjunções:** “*Cê* (= você) não *dizeu* (= disse) *que* não *fazi* (= fiz) nem nada com vovô!”, “Mamãe, *cadê* a *tisôia* (= tesoura) *pá* (=para) *cotá* (= cortar) o *iivin* (= livrinho) de Iu (= Lu)?”.

Quanto aos nomes, registramos os precedentes da aquisição da flexão de número, observados através do uso do morfema indicativo de número (s): “*Pinta* (= pintar) *os* *oinho* deie (= olhinhos dele)”, “Deixe eu *pinta* (= pintar) *os* *oio* (= olhos) de Iu (= Lu)”.

No que respeita aos verbos, observamos uma vez mais construções no infinitivo: “*Guada* a budequinha (= guardar a bonequinha)”, “*Entega* pa (= entregar para) mamãe” e destacamos a consolidação ou aquisição da regra flexiva da 1ª pessoa do singular do tempo presente, observada tanto pela presença de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “*Eu* *pometo* (= prometo)”, “*Queio* ituda (= quero estudar) também”; como pela presença de uma

mesma raiz com mais um morfema: ““Eia (= ela) *vai* pa (= para) onde?”, “Não, *vou* paí (= para aí)”, “Vovô, *vamo* bincá de cico (= vamos brincar de circo)!”. Um outro indício de aquisição da regra flexiva do presente pode ser notado nos erros de sobregeneralização, observados na flexão incorreta dos verbos irregulares, como se observa a seguir:

### Trecho 1

[*A mãe prepara a ceia de Natal e Luísa lhe pede queijo por muitas vezes seguidas*]

L \_ Mamãe, me dê mais um quejin (= queijinho).

M \_ Só esse! É o último, viu?

L \_ Sim, mamãe. O último (= último).

[*Instantes depois*]

L \_ Mamãe, me dê mais um! Só o último (= último)! O último (= último)! Eu prometo (= prometo).

B \_ Não; você vai pedir mais. Você não é menina boa!

L \_ Eu sou. Eu não *pid*o mais não!

B \_ Pede sim. Você fica só dizendo: o último, o último.

L \_ Não *pid*o não!

No trecho acima, destacamos a forma verbal «*pid*o» como indício de aquisição das regras morfológicas do tempo presente, embora este não seja um dos critérios por nós escolhido para definir a aquisição de um morfema. Esta forma verbal não pode ter sido memorizada, pois é uma das palavras que não se escuta na linguagem adulta falada no entorno da criança nem no modelo adulto português, de modo geral. Desse modo, a sobregeneralização, na flexão do verbo «*pedir*» no presente: “Eu não *pid*o mais não!”, “Não *pid*o não!” nos mostra que a criança aplica o morfema «*o*», indicativo do tempo presente, na 1ª pessoa do singular, para verbos de 1ª e 2ª conjugações, como cantar «*canto*» e beber «*bebo*», a um verbo irregular de 3ª conjugação «*pid*o».

Além do tempo presente, registramos a consolidação ou a aquisição da regra flexiva do pretérito perfeito: “Eu *ajeitei* a mão deia (= dela)”, “Oie (= olhe) papai, que eu *achei*”, “Chamei o cavain (= cavalinho) de vovô Joda: chegue cavain (= cavalinho)!”, “Eu (= Lu) chamou o cavain (= cavalinho): chegue cavain (= cavalinho)! Chegue cavain (= cavalinho)!”.

Assim como ocorreu com o tempo presente, a presença de erros de sobregeneralização pode também reforçar nossa afirmação, como se observa no trecho que se segue:

## Trecho 2

[Luísa brinca com papéis e tenta convencer a mãe a dar-lhe uma tesoura]

L \_ Cê (= você) não *dizeu* (= disse) que não *fazi* (= fiz) nem nada com vovô Ramundo? Mamãe, cadê a tisoia (= tesoura), pa cota o iivin de Iu (= para cortar o livrinho de Lu)? Não tem tisoia (= tesoura). Pa ragá (= para rasgar). Iu (= Lu) nem choia (= chora)!

No trecho acima, o que temos é a aplicação dos morfemas «u» e «i», característicos da 3ª e 1ª pessoas do singular, nos verbos regulares de 2ª conjugação, como comer: «você comeu», «eu cormi» aos verbos irregulares «dizer»: “Cê (= você) não *dizeu*” e «fazer»: “... que eu não *fazi*...”. Estas formas verbais não podem ter sido igualmente memorizadas, uma vez que não fazem parte do modelo adulto de linguagem.

A aquisição das regras flexivas dos tempos presente e pretérito perfeito, observadas durante o período em análise, aplicaram-se, portanto, apenas aos verbos regulares.

Ainda sobre os tempos verbais, registramos o uso de uma locução verbal equivalente ao futuro: “*Vou pega* (= pegar) uma amufadinha (= almofadinha)”, “Iu (= Lu) *vai faze* (= fazer) uma cobinha (= cobrinha)”.

Quanto aos modos do verbo, encontramos uso predominante do modo indicativo, como referem os exemplos acima citados. Notamos o uso do modo imperativo, nas formas afirmativa: “Mamãe, *dê* um iápis (= lápis)”, “Mamãe, *cante* Noite Feiz (= feliz)” e negativa: “Papai, *não vá abi* (= *abrir*) não!”, e as primeiras produções no modo subjuntivo: “Iu (= Lu), qué (= quer) *que eu compe* (= compre) uma garrotinha pa (= para) você cuidá (= cuidar)?”, “Qué (= quer) *que eu conte* a itóia (= estória) quando eu eia (= era) piquinininha?”.

Para referir-se à 2ª pessoa do singular, Luísa usou o pronome *você*: “Mamãe, *cê* (= você) tá fazeno (= está fazendo) o quê?”, “Papai, *cê* (= você) tem um meu aí?”. Vale ressaltar que o uso deste pronome, em substituição à 2ª pessoa «tu» é frequente nas falas dos outros membros da família, bem como na região onde vivem. A 3ª terceira pessoa do singular foi

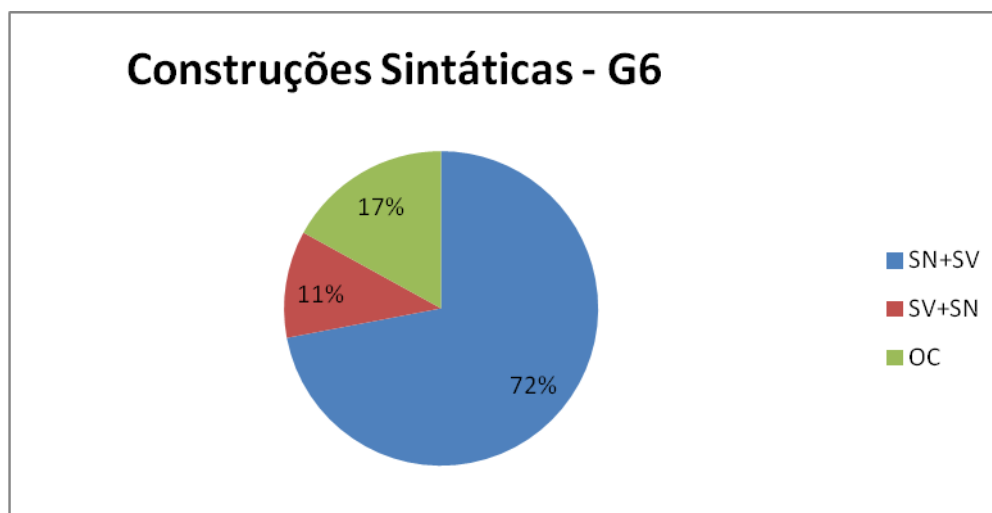
usada na auto-referência: “Mãe, deixe *Iu* (= Lu) *pocuiá* (= procurar) um *iápi* (= lápis). Peguei um *iápi* (= lápis)!”, “*Iu* (= Lu) pegou um *dinein* (= dinheirinho)”.

O uso da 1ª pessoa do plural também foi notado: “Vamo *convesá* (= vamos conversar) nós dois”, “Vamo *convesá* (= vamos conversar)”, porém não regularmente nem com todos os morfemas característicos.

#### 4.6.3. Sintaxe

No plano sintático, observamos, assim como no período anterior (G5), uma ampla gama de modelos; uma série de formas de distribuição dos constituintes imediatos da oração, porém, um reduzido número de organização dos sintagmas da oração. O gráfico a seguir apresenta a distribuição geral dos modelos oracionais produzidos durante o período em análise.

Gráfico 14 – Construções Sintáticas – G6



Pela leitura do gráfico nº 14, notamos uma maior concentração no bloco de orações com a estrutura sintagma nominal (SN) seguido de sintagma verbal (SV), modelo típico de formação das orações em Língua Portuguesa. Em relação ao período anterior (G5) o índice se mantém estável. O segundo bloco de organização, cujas orações se iniciam pelo sintagma verbal (SV) seguido do sintagma nominal (SN) apresenta índice de 11% das orações afirmativas produzidas no intervalo em análise, o que representa uma queda de 9 pontos percentuais, em relação ao período anterior (G5), quando a sua produção correspondia a 20%

das produções da criança. Já o terceiro bloco, formado por todas as orações compostas (OC), representa 17% das construções sintáticas. Em relação ao período anterior, registramos um aumento de 10 pontos percentuais, na produção desse tipo de orações.

Passemos agora à análise dos diversos submodelos que compõem cada bloco.

#### 4.6.3.1. Bloco I (SN+SV)

Neste bloco, registramos os seguintes modelos de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Sujeito + Verbo (SV)** – “Papai tá faiano (= está falando)”, “Um iivo (= livro) pa ituda (= para estudar)”.

**2. Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)** – “Iu (= Lu) chamou o cavain (= cavalinho)”, “Iu (= Lu) pegou um dinhein (= dinheirinho)”.

Neste submodelo, nem sempre todos os constituintes imediatos apareceram expressos; em alguns casos se omitiu o sujeito: “Peguei um iápi (= lápis)”, “Queio oto piuito (= quero outro pirulito)”; ou o objeto: “O boi achou”, (a criança brincava a levar um boi até uma montanha e dizia: “A serra é aqui não, papai. É aqui a serra. Boi vai pa serra. Éhhhh! O boin achou”), “Iu (= Lu) vai arruma (= arrumar)” (Luísa brinca com DVDs espalhados sobre a cama). Os termos não pronunciados «a serra» e «os DVDs» estavam presentes no contexto linguístico anterior e no contexto físico, respectivamente.

**3. Sujeito + Verbo + Predicativo (SVPredic.)** – “Eu so (= sou) o cavain (= cavalinho)”, “Papai é bem fote (= forte)”.

Com este submodelo, não registramos omissão de constituintes imediatos, exceto o sujeito «eu», oculto na oração: “Vo (= vou) fica (= ficar) bem fote (= forte)”, o que não constitui exatamente um erro de omissão, uma vez que é possível a não realização do sujeito na língua em estudo.

**4. Sujeito + Verbo + Objeto + Complementos (SVOCComp.)** – “Vo pega (= vou pegar) uma uvinha pa (= para) mim”, “Queio (= quero) um cadenin (= caderninho) bem piquinin (= pequenininho)”.

Observamos, uma vez mais, a omissão de alguns constituintes imediatos, como o sujeito e o objeto: “Entega pa (= entregar para) mamãe” (Luísa pega alguns DVDs e sai para

entregar-me), “Pega (= pegar) um peto (= preto)” (Luísa brinca com lápis de cor e pega um que não é preto). Aqui, tanto o sujeito quanto o objeto estão presentes no contexto físico, o que dispensa, para a criança, a necessidade de enunciá-los nas suas construções sintáticas.

A manutenção do mesmo índice de produção sintática sob o modelo SN + SV pode ser um indício da afirmação do modelo, provavelmente o mais ouvido no meio linguístico da criança, por ser característico da ordem direta de construção das orações, em Língua Portuguesa.

#### 4.6.3.2. Bloco II (SV+SN)

Com esse modelo de distribuição, encontramos poucas produções - 11% - uma redução de 9 pontos, em relação ao período anterior. Registramos os seguintes submodelos:

**1. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto (VSVO)** – “Deixe eu oia (= olhar) você”. Neste submodelo, encontramos, em um caso, a omissão do objeto: “Deixe eu tiia (= tirar)” (Luísa brinca com o irmão e pede para retirar um brinquedo do lugar). Como nos demais casos, o objeto «brinquedo» estava presente no contexto físico.

**2. Verbo + Sujeito + Objeto + Complementos (VSVOCOMP.)** – “Deixe eu pinta (= pintar) os oio (= olhos) de Iu (= Lu)”, “Deixe eu ve (= ver) aqui um negoço (= negócio) nessa, mamãe”. Com esse submodelo, não houve casos de omissão de constituintes.

**3. Verbo + Adjunto Adverbial + Sujeito (VAdj.Adv.S)** – “Dá pa fica (= para ficar) nesse iivin (= livrinho) aqui meu nome”. Este foi o único caso registrado com o submodelo em análise; representa um caso correto da ordem inversa de construção de orações, cuja ordem direta seria «Meu nome dá para ficar nesse livrinho aqui».

O baixo índice de produções com o modelo SV + SN pode ser um indicativo das dificuldades encontradas pela criança, na produção de orações com essa sequência ou apenas um reflexo do modelo adulto, em que predomina a ordem direta de distribuição dos sintagmas da oração.

#### 4.6.3.3. Bloco III (OC)

O bloco das orações compostas apresentou um aumento de 10 pontos percentuais, em relação ao período anterior (G5). Nele, observamos os seguintes tipos de orações:

**1. Oração subordinada adverbial final** – “Vo buca (= vou buscar) uma amufadinha (= amofadinha) *pa senta* (= *para sentar*) *aqui*”, “Deixe eu senta (= sentar) no outo (= outro) sofá *pa* (= *para*) *nós convesa* (= *conversarmos*)”.

Esse tipo de construção apareceu, por vezes, com omissão do objeto direto da oração principal, presente no contexto linguístico ou físico, como se observa nas orações: “Vo buca (= vou buscar) *pa* (= *para*) *ocê vê* (= *ver*)”, (Luísa conversava com o avô, a dizer que a mãe lhe havia comprado uma sela para o seu cavalo: “Mamãe cumpo (= comprou) uma seinha (= selinha). Vô buca (= vou buscar) *pa* (= *para*) *ocê vê* (= *ver*)”); “Deixe eu bota (= botar) *pa* *fica iinda* (= *para ficar linda*)” (a criança tenta colocar um brinco na mãe).

**2. Oração coordenada sindética explicativa** – “Iguinho, me dê mais um pedaço *que eu não tenho*”, “Deixe aí, mamãe, que é minha coieção (= coleção)”.

As orações explicativas não apresentaram nenhum tipo de erro de omissão, o que não significa que estejam adquiridas. A ausência de erros nas primeiras construções, como afirma López Ornat (1994b) pode indicar apenas um processo de imitação, ou seja, pode ser que a criança esteja a repetir um modelo adulto memorizado. Aguardaremos os resultados dos períodos seguintes para testar essa hipótese.

**3. Oração subordinada substantiva objetiva direta** – “Ce (= você) não dizeu (= disse) *que não fazi* (= *fiz*) *nem nada com vovô Ramundo!*”, “Conte *que vovô Ramundo foi pega* (= *pegar*) *o cavaim* (= *cavalinho*)”.

Com as orações substantivas objetivas diretas não registramos, igualmente, erros de omissão, o que sugere a aquisição das suas regras de construção. Estudos realizados com dados do inglês (Limber, 1973; Bloom, Tackeff & Lahey, 1984), indicaram que as orações substantivas completivas de objeto e as orações coordenadas aditivas são as primeiras orações compostas adquiridas pelos falantes daquela língua. Neste estudo, por medida de precaução, aguardaremos os resultados dos períodos seguintes, antes de afirmarmos a aquisição dessa complexa estrutura.

A seguir, apresentamos um quadro, com o resumo do que ocorreu durante o período em análise e os passos dados pela criança até a idade de 2;00.

**Quadro 14** – Aprendizagem Linguística até 2;00

Área	Marcas de aprendizagem	Momento de aprendizagem
------	------------------------	-------------------------

		1	2	3		
<b>Fonologia</b>	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
		Líquidas				
<b>Morfologia</b>	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
		Pessoa/ Número o	1ª S			
			2ª S			
			3ª S			
			1ª P			
		2ª P				
		3ª P				
<b>Sintaxe</b>	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	PC	Coord.	Aditivas			
			Explicativas			
		Subord.	Subst. objetiva direta			
			Adv. final			

Pela leitura do quadro nº 14, notamos, na área da fonologia, a continuação do processo de aprendizagem das consoantes líquidas; na morfologia, a consolidação das regras de gramaticalização do presente e do pretérito perfeito - na 1ª pessoa do singular – bem como os primeiros indícios de aprendizagem do tempo futuro e do modo indicativo, o «uso» da 2ª e 3ª pessoas do singular e da 1ª do plural. Na área da sintaxe, destaque-se os indícios de aprendizagem da preposição, a ausência de períodos compostos por coordenação, presentes no período anterior e os movimentos de aprendizagem do período composto por subordinação.

## 4.7. Grupo 7 – (2;01, 2;02, 2;03)

### 4.7.1. Fonologia

Com a análise dos dados que compõem o G7, observamos que as consoantes **líquidas laterais: alveolar: /l/**: “eie (= ele), “iugá (= lugar)” e **pós-alveolar: /ʎ/**: “meió (= melhor), “Oie (= olhe)”, bem como a **líquida vibrante simples /r/**: “tia (= tirar), “banco (= branco)” não foram ainda articuladas.

Para reparar essa ausência, a criança usou estratégias fonológicas, como a substituição de um fonema por outro mais facilmente articulado e a omissão de fonemas.

As estratégias de substituição de um fonema por outro de pronúncia mais fácil foram:

**1. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset absoluto ou medial, pela semivogal /j/**: “É minha, e essas duas *iapisêia* (= *lapiseiras*) é (= são) de Guin”, “Mamãe, me dê mais *chocoiate* (= *chocolate*)”.

Excessão a esta regra ocorreu com o verbo colocar, no qual houve omissão da consoante /l/: “*Coocá* (= *colocar*) as pena (= pernas) aqui, nesse iugazinho (= lugarzinho)?”, “Pá *coocá* ieite (= para colocar leite)” e não a substituição pela vogal /i/, como nos demais casos em que aparece a consoante /l/.

**2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pelo fonema /j/**: “*Agoia* (= *agora*) dê um negócio aí!”, “Eu sei *tiiá* (= *tirar*) esse aqui, viu mamãe!”.

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

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/ em onset complexo e da líquida vibrante múltipla /R/ em coda final**: “Vamo *bincá* (= *brincar*) com essa aqui agoia (= agora)!”; “É...quando eu eia (= era) *gande* (= *grande*)”;

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* (= não é) uma casinha não”, “Aí quando vovô vié (= vier), aí vai pegá (= pegar) um *gande* (= grande) pa (= para) eie (= ele) butá (= botar). Vovô, *néia* (= não era)?”.

#### 4.7.2. Morfologia

Na componente morfológica, observamos o uso das seguintes classes de palavras:

1. **Substantivos:** “A *cabana* fica assim.”, “Deixe aqui uma *pate* (= *parte*); *cooca* (= *coloca*) a *cabeça* aqui, *papai*”;
2. **Adjetivos:** “Não. Só *bonita* (= *bonita*)”, “Oie (= *olhe*) a *torrinha* (= *torrezinha*) bem *pequeninha*!”;
3. **Artigos definidos:** “Não, *a* escada não. *A* escadinha”, “*Iguinho* eia (= *era*) *o* home (= *homem*)” e **indefinidos:** “...*Um* sito (= *sítio*)! *Uma* roça! *Uma* rocinha!”, “...Eu tinha *um...um...uns* capinzinho *pa* (= *para*) *da* (= *dar*) *a* meu *bezinho*”;
4. **Pronomes pessoais retos:** “É *pa* (= *para*) *nós* duas”, “Uma fazendinha *eu* vou *fazê* (= *fazer*)”, **oblíquos:** “Vou *botá* (= *botar*) aqui *pa* (= *para*) *mim* *comê* (= *comer*)”, “Me *dê* *pa* (= *para*) *mim* *ievá* (= *levar*) *o* *ieite* (= *leite*) *da* *vaca*!”, **possessivos:** “E as *minhas* *amiga*, *mamãe*, *quem* *é*?”, “É *o* *meu* *binquedo* (= *brinquedo*)”, **demonstrativos:** “*Vai* *entá* (= *entrar*) *pó* (= *por*) *esse*”, “*Aí* *essa* aqui *é* *a* *cadeia* (= *cadeira*) *de* *vovô*”, **interrogativos:** “*Onde* *é* *o* *açude*?”, “*Qual* *é* *a* *minha* *janta*?”, **indefinidos:** “*Isso* aqui *é* *outa* (= *outra*) *foinha* (= *folhinha*)”, “Eu vou *tiiá* (= *tirar*) *os* *outo* (= *outros*)” e **relativos:** “É *o* *aviãozinho* *que* *eu* *tinha*”, “Não, *é* *eu* *que* *coioco* (= *coloco*) *agoia* (= *agora*)!”.
5. **Numerais:** “Vou *contá* as *duas* *estoinha* (= *estorinhas*)”, “*Duas* *cane* (= *carnes*) *no* *fogo*. *Uma* *gande* (= *grande*) *aqui* *peto* (= *perto*) *da* *outa* (= *outra*)”;
6. **Verbos:** “*Minha* *fiia* (= *filha*) *estava* *com* *sua* *vovozinha*”, “*Vai*, *agoia* (= *agora*) *eu* *não* *queio* (= *quero*) *essa* *aqui* *não*”;
7. **Preposições:** “*Aí* *eu* *vou* *com* *um* *baldinho* *meu* *pegá* (= *pegar*) *água* *do* *açude*”, “*Agoia* (= *agora*) *um* *pa* (= *para* *a*) *sinhoia* (= *senhora*), *pa* (= *para* *a*) *sinhoia* (= *senhora*) *rezá* (= *rezar*)”;
8. **Conjunções:** “...*E* *esse* *aqui* *é* *o* *de* *quem*?”, “*Tou* (= *estou*) *dizeno* *que* *é* *eite* (= *leite*)”;
9. **Interjeições:** “*Ah!* *Uma* *cadeinha* (= *cadeirinha*) *pa* *eia* *sentá* (= *para* *ela* *sentar*)!”, “*Ah!* *Já* *teminou* (= *terminou*)!”;
10. **Advérbios:** “*Agoia* (= *agora*) *tem* *outa* (= *outra*) *estóia* (= *estória*)”, “*Mamãe*, *me* *dê* *mais* *chocoiate* (= *chocolate*)!”.

Com os nomes, observamos que o morfema flexivo (s), indicativo de número apareceu em muitas situações, durante o período em análise, porém a flexão foi feita com erros, usando-se o (s) apenas nos determinantes e não nos substantivos: “*Mamãe*, *quantos*

amigo Iguinho tem?”, “E as *minhas* amiga, mamãe, quem é?”. Estes erros de omissão sugerem que a regra de flexão de número está em processo de aprendizagem.

Quanto aos verbos, registramos uma vez mais construções no infinitivo: “Deixe eu faze (= fazer)”, “Vou consegui (= conseguir)” e a confirmação da consolidação da regra flexiva do tempo presente, inferida da presença de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “Eu iavo (= lavo)”, “Eu ajudo irmão (= irmão)” e da mesma raiz com mais de uma variante: “Eu tiio (= tiro) a minha, você tiia (= tira) a sua”.

Os verbos irregulares que apareceram flexionados no tempo presente não apresentaram erros: “Aí eu *digo* um iugar (= lugar) que eie (= ele) fica, viu?”, “Aí *faço* uma cabaninha, assim”. No entanto, observaremos os períodos seguintes, antes de afirmarmos o domínio de tais regras.

Com o pretérito perfeito, confirmamos igualmente a consolidação das regras de flexão, observada na presença de um morfema em mais de uma raiz: “Eu já *teminei* (= terminei) o meu”, “Eu *ganhei* outro baião (= outro balão)” e de uma raiz com mais de um morfema: “A *sioia* (= senhora) já *teminou* (= terminou)?”, “Eu já *teminei* (= terminei) o meu”.

Encontramos, neste período de análise, os primeiros casos de uso do pretérito imperfeito: “Vovó, eu não *modia* (= mordia) não”, “Mamãe, quando eu fui *iá* (= lá) *aí* (= ali) *tinha* uma coisa de faze (= fazer) cabana”.

A indicação de tempo futuro apareceu, uma vez mais, sob a forma de locução verbal, formada por um verbo auxiliar flexionado no presente e um verbo principal no infinitivo: “*Vo pocuia* (= vou procurar) uma *itoia* (= estória)”, “Eu *vou bebe* (= beber) água”, a designar uma ação realizada imediatamente após a enunciação da mesma. Este modelo foi usado frequentemente durante o intervalo em análise.

Em relação aos modos verbais, predominou o modo indicativo, como descrito nos exemplos anteriores, seguido do imperativo: “*Diga* pa (= para) os *bezerrin oia* (= bezerrinhos olharem) po *senho* (= para o senhor), *papai!*”, “Mamãe, *agoia* (= agora) *faça* do jeito dessa!” e alguns casos de uso do subjuntivo: “Quando *chega* (= chegar) *iá* (= lá) eu *digo* o *iuga* (= lugar) que *eie* (= ele) *fica*”, “Só se *tive* (= tiver) *pequeninha*”.

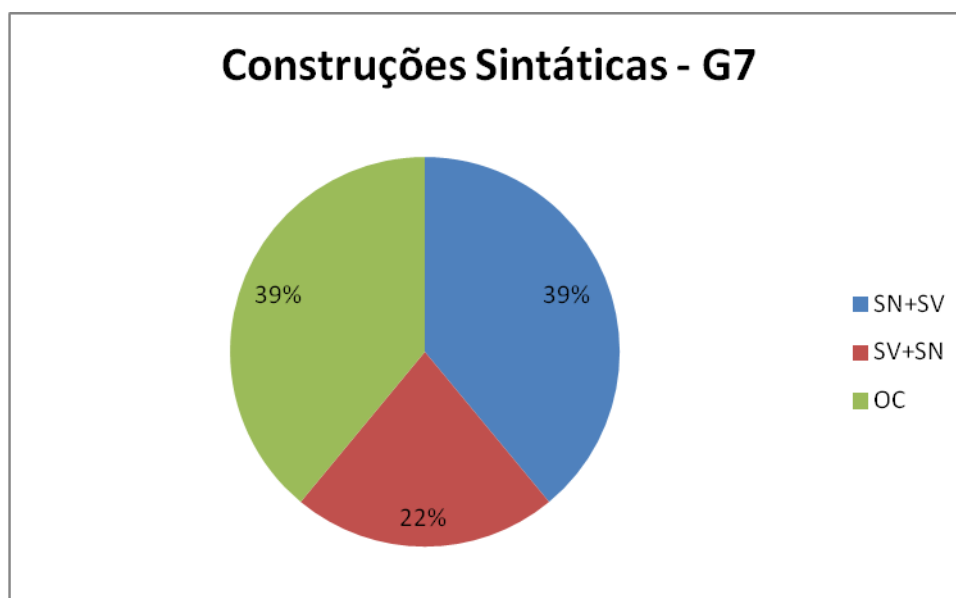
No modo indicativo, as flexões de pessoa e número foram também registradas. No singular, confirmamos a aquisição da 1ª pessoa e registramos o uso da 2ª: “Mamãe, po que (= por que) *você se deitou* em cima do *iivo* (= livro)?”, “Iguin, *você consegue* *iiga* (= ligar)?”; e 3ª: “*Eie ta evano* (= ele está levando) esse *baldin* (= baldezinho) *pa* (= para) *quê?*”, “A

bonequinha, *eia* (= ela) *comeu* no meu coio (= colo)”. No plural, encontramos uso da 1ª pessoa: “*Nós vamo faze* (= vamos fazer) a escadinha, a escada”, “Agoia *vamo cooca* (= agora vamos colocar) as vaca po (= vacas para o) sítio”; e os primeiros indícios de uso da 3ª pessoa: “*Eias disse* (= elas disseram) tá (= está) bem”.

#### 4.7.3. Sintaxe

A análise sintática dos dados que formam o G7 (2;01, 2;02; 2;03) nos revelou uma alteração significativa na distribuição das formas de composição das orações, como podemos ver no gráfico a seguir.

Gráfico 15 – Construções Sintáticas – G7



No gráfico nº 15, notamos uma redução significativa no bloco de orações formadas pelo sintagma nominal seguido do sintagma verbal (SN+SV), equivalente a 33 pontos percentuais. No bloco formado pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal (SV+SN), observamos um aumento de 11 pontos percentuais em relação ao período anterior (G6). O bloco das orações compostas (OC) apresentou o aumento mais significativo: de 17% das produções registradas no G6 passou agora para 39% das construções sintáticas, o que significa 22 pontos percentuais de diferença.

Para compreendermos essa evolução, passemos à análise dos submodelos que apareceram em cada bloco.

#### 4.7.3.1. Bloco I (SN+SV)

Neste bloco, registramos os seguintes submodelos de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Sujeito + Verbo (SV)** – “A cobinha tá saino (= cobrinha está saindo)”, “Toda gente vai passano (= passando)”.

**2. Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)** – “Vamos continua (= continuar) a bincadeia (= brincadeira)”, “Eu ganhei outro baião (= outro balão)”.

As orações produzidas com este submodelo apresentaram poucos erros de omissão de seus constituintes. Encontramos omissão do objeto: “Eu vou bebe (= beber)” (oração dita depois de: “Eu vou bebe (= beber) água”), “Eu vou puxa (= puxar), viu?” (um brinquedo) e um caso de omissão total do sujeito, ou seja, quando a sua identificação só pode ocorrer através de informações do contexto: “Fazeno (= fazendo) essa pontinha” (a criança brinca com um apontador e lápis de cor. A mãe pergunta: “Está fazendo o quê, mamãe?”). Os demais casos de omissão do sujeito não podem ser considerados erros, uma vez que, na Língua Portuguesa, é possível a identificação do sujeito através da flexão verbal: “Vamo faze (= vamos fazer) um cico (= circo)!”; “Vou tiia (= tirar) o ieite (= leite) da vaca”.

**3. Sujeito + Verbo + Objeto + Complemento (SVOCComp.)** – “Eu queio gagau (= quero mingau) de uva”, “Eu vou faze (= fazer) a cadeinha (= cadeirinha) de vov...da bonequinha”.

Com este submodelo, encontramos um erro de omissão do objeto, presente no contexto linguístico: “Pintei amaieio (= amarelo)” (Luísa brinca, a pintar um desenho. A mãe pergunta: “Pintou que cor?”).

**4. Sujeito + Verbo + Objeto + Adjunto Adverbial (SVOAdj.Adv.)** – “Vamos continua (= continuar) a bincadeia (= brincadeira) na cama”, “Cooqui (= coloquei) meu dedo aqui”.

Nas orações construídas com este submodelo, destacamos algumas dificuldades na distribuição dos constituintes, tais como tentativas de ligação entre as orações: “Vamos continua (= continuar) a bincadeia (= brincadeira) na cama. Vamos continua (= continuar). Bincadeia (= brincadeira) na cama”; erros de omissão do objeto: “Eu tem outa (= tenho outra), mamãe, também”, (a criança mostra à mãe folhas de árvore), “A gente pega agoia (= agora)”

(Luísa escolhe um livro para que a mãe leia); e do sujeito e objeto: “Vai enta po (= entrar por) esse” (Luísa manipula uma cobra de brinquedo, a entrar por um lado de um brinquedo e sair por outro).

**5. Sujeito + Verbo + Adjunto Adverbial (SVAdj.Adv.)** - “Eu vou com eie (= ele)”, “A cabana fica assim”.

Aqui, registramos apenas um caso de erro de omissão do sujeito, presente no contexto linguístico: “Já tá ia (= está lá) no sítio deie (= dele)” (a criança falava sobre o sítio – fazenda – do avô).

**6. Sujeito + Verbo + Predicativo (SVPred.)** - “Eu sou o bezerrinho”, As minha pena (= minhas pernas) são gande (= grandes) também”.

Neste subgrupo, encontramos omissão do sujeito da oração, geralmente presente no contexto linguístico ou físico: “Tá (= está) quente” (Luísa brinca, a fazer comida), “É os tabaiado (= trabalhadores) do sítio (= sítio – fazenda)” (a criança e a mãe brincam com bonecos, a trabalharem numa fazenda).

O bloco I, embora tenha reduzido seu índice de aparição em 33 pontos percentuais em relação ao período anterior, apresentou uma melhoria na sua composição interna, inferida da redução nos erros de omissão e do surgimento de novos submodelos de distribuição dos constituintes imediatos (submodelos 4 e 5). Parece, pois, haver um melhor domínio, um avanço na aprendizagem dessa estrutura geral (SN+SV), característica da ordem direta de construção das orações em Língua Portuguesa.

#### 4.7.3.2. Bloco II (SV+SN)

No bloco formado pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal, encontramos os seguintes submodelos de distribuição dos constituintes:

**1. Verbo (V)** – “Chegamos!”, “Teminei (= terminei)”.

**2. Verbo + Objeto (VO)** – “Falta outa (= outra) vaca”, “Pingou em mim”.

**3. Verbo + Sujeito + Verbo (VSV)** – “Deixe eu faze (= fazer)”, “Deixe eu pega (= pegar)”.

**4. Verbo + Sujeito + Objeto + Complementos (VSOCComp.)** – “Deixe eu faze (= fazer) uma escadinha pa (= para) você”, “Deixe eu canta (= cantar) uma música bem bonita”.

**5. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Objeto (Adj.Adv.SVO)** – “Agoia vamo pega (= agora vamos pegar) os dois”, “Agoia vai faze (= fazer) as banda (= bandas)”.

Este submodelo apresentou apenas um erro de omissão do objeto: “Agoia (= agora) vou puxa (= puxar)” (a criança brinca com a mãe e diz: “Cooqui (= coloquei) meu dedo aqui. Agoia (= agora) vou puxa (= puxar)”; em todas as construções desse tipo o sujeito não apareceu enunciado, mas referia-se sempre aos participantes, presentes no contexto físico, que executavam a ação descrita: “Agoia vamo calça (= agora vamos calçar) esse aqui” (Luísa e o irmão calçam seus chinelos), “Agoia toca outro vioião (= agora tocar outro violão)” (Luísa pega um violão).

**6. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Objeto + Adjunto Adverbial (Adj.Adv.SVOAdj.Adv)** - “Agoia (= agora) vou cooca (= colocar) o ieite aii (= leite ali)”, “Agoia vamo cooca (= agora vamos colocar) as vaca po síto (= vacas para o sítio)”.

Com este submodelo também o sujeito não é explicitado em todos os casos; como no modelo anterior, estava presente no contexto físico: “Agoia esqueve (= agora escrever) no computado (= computador)” (a criança finge escrever ao computador).

**7. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Predicativo (Adj.Adv.SVPred.)** - “Agoia (= agora) o caçado eia Iguin (= caçador era Iguinho)”, “Agoia (= agora) é o caião (= carão: um tipo de pássaro) bem gandão (= grandão)”. A última oração foi pronunciada enquanto Luísa brincava com o pai e o irmão, a imitar um pássaro. Portanto, é ela o sujeito da ação.

**8. Verbo + Adjunto Adverbial (VAdj.Adv.)** - “É iá peto (= lá perto) da outa (= outra) serra”, “É só de bincadeia (= brincadeira)”.

O aumento na produção das orações do bloco II sugere um avanço na capacidade de organização sintática, ou melhor, um esforço para o avanço, para a aprendizagem. O que vemos são tentativas de acrescentar cada vez mais informações às orações, tais como o tempo em que ocorreram (submodelos 5, 6, 7), o lugar e o modo (submodelo 8).

#### **4.7.3.3. Bloco III (OC)**

O bloco das orações compostas apresentou um crescimento surpreendente no período em análise: de 17% das produções sintáticas (G6) passou a 39% no G7. Como estamos a analisar um caso único, com dados não probabilísticos, é possível que este crescimento seja apenas um reflexo das condições metodológicas, no entanto, observemos atentamente os tipos de orações produzidas e a qualidade da sua construção:

**1. Oração coordenada aditiva** – “Eu eia (= era) a fiinha (= filhinha) e Igo eia (= Igor era) o home (= homem)”, “Vovó Nete eia (= era) a vovó e mamãe eia (= era) a mãe minha”.

Entre as orações compostas, as coordenadas aditivas ou «a ideia de adição» foi a mais produzida durante o período em análise. Dizemos «ideia de adição» porque nem sempre foram empregues as conjunções aditivas adequadas ou o modelo de sequência lógica da adição foi seguido.

A maioria das orações com ideia de adição foi ligada por um «protótipo» de conjunção, um conectivo semelhante a uma conjunção aditiva «aí»: “A cabana fica assim, aí se (= me) deito, aí cubo (= cubro), aí faz assim, assim”, “Aí eu pegui (= peguei) o pano , aí se... me cubi (= cobri), aí ficou a cabana”. Nesta sequência de orações, embora a conjunção não seja usada corretamente, a ideia de adição das ações segue uma sequência lógica, embora isso não tenha ocorrido em todas as tentativas de união de ações, como se observa nos exemplos a seguir:

1. “Deixe eu cooca (= colocar) a sua aí eu cooco (= coloco) os vioião (= violões), assim”;
2. “Eu tinha um, um... uns capinzinho pa da (= para dar) a meu bezinnho, aí eu fui dei a minha vaquinha, aí eu tazi pa (= trouxe para) casa meu bezinho”.

No primeiro caso, o conectivo «aí» indica não uma soma de ações, mas uma sequência temporal dos acontecimentos: primeiro é necessário colocar a sua (uma boneca com a criança brincava com a mãe) para «depois» colocar os violões. No segundo caso, embora o conectivo usado seja o mesmo que para os demais casos de adição, as ideias expressas são de 1. adversidade: a autora/personagem da estória narrada tinha capim para seu bezerrinho, no entanto, o deu para a sua vaca; e 2. tempo: depois de dar o capim à vaca, trouxe o bezerrinho para casa. Embora ainda não consiga dominar o modelo da adição, é notável o esforço da criança na aprendizagem dessa estrutura.

O mesmo fenômeno acontece em outras línguas, como no inglês (Jeremy, 1978; Peterson & McCabe, 1987; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980), no espanhol e catalão (Aparici, 1997), em que a conjunção aditiva «and», «y» é usada, inicialmente, com diversos valores semânticos, como de tempo, causa e adversidade.

**2. Oração subordinada adverbial final** – “Dê aqui pa (= para) mim acha (= achar) uma música”, “Faze (= fazer) uma escada bem gande (= grande) pa sioia passa (= para a senhora passar)”.

Este tipo de orações compostas foi o segundo mais produzido durante o período em análise. Não encontramos nele nenhum erro na sequência lógica de encadeamento dos fatos, apenas ausência da conjunção: “Vamo junta (= vamos juntar) essas aqui, nós faze (= fazemos) um negócio de Igo (= Igor)”, “Chame aí, Iguin fica (= ficar) aqui no meio”, facilmente identificável pelo modo de organização das orações.

**3. Oração subordinada adverbial temporal** – “*Quando chega iá (= chegar lá) eu digo o iugar (= lugar) que eie (= ele) fica*”, “Mamãe, *quando eu fui iá aií (= lá ali)*, tinha uma coisa de faze (= fazer) a cabana”.

Neste grupo de orações, a criança parece seguir um modelo geral, marcando temporalmente as ações, mesmo que não domine ainda as noções de tempo: “Quando eu eia gande (= era grande) eu fui estuda (= estudar)”, “Quando eu eia (= era) pequenininha eu fui ia po (= lá para o) sítio”.

**4. Oração subordinada adjetiva restritiva** – “É o vioiãzinho (= violãozinho) *que eu tinha*”, “Aí tem uns bezerrinho *que vai pa (= para) o sítio*”.

Com este modelo de composição, observamos construções corretas, como as descritas acima e tentativas de composição, indicativas de aprendizagem do modelo: “Vou tiia (= tirar) o ieite (= leite) da vaca. Que tem a das vaquinha, que tem ieite (= leite)”, “Oie (= olhe) a escadinha, Nana, que o meu imão (= irmão) tava fazeno (= estava fazendo). Que foi o meu imão (= irmão) tava fazeno (= estava fazendo)”.

**5. Oração coordenada assindética** – “Iguin eia (= Iguinho era) o home (= homem), eu eia (= era) a fiinha (= filhinha), mamãe eia (= era) a vovó”, “Eu tiio (= tiro) a minha, você tiia (= tira) a sua”.

Este tipo de construção não apresentou erros, o que é bastante compreensível, uma vez que não faz uso de conectivos, apenas emparelha as informações das orações.

**6. Oração subordinada objetiva direta** – “Deixe eu mosta (= mostrar) aqui onde é *a serra que eie moía (= ele mora)*”, “Mamãe, eu quiia (= queria) *vim pa (= vir para) casa*”.

O modelo não foi usado devidamente em todos os casos registrados: “Eias disse *tá bem* (= elas disseram que estão bem)”, nem com frequência durante o período observado, o que sugere que se encontra em processo de aprendizagem.

**7. Oração subordinada adverbial condicional** – “*Se eia vim sentá (= ela vier sentar) bem petinho (= pertinho), bem petinho (= pertinho)*. Eu vou da (= dar) o come (= a comida) a eia

(= ela)”, “O senho (= senhor) vai binca (= brincar) de cabaninha não, *só o senho (= senhor) quiser binca (= brincar) de cabaninha só*”.

Como vemos, nenhuma das duas orações citadas tem ainda todos os componentes obrigatórios da subordinação condicional. São estes, pois, os primeiros passos da criança, na tentativa de organizar ideias complexas entre as ações, como o é o processo de subordinação condicional. No primeiro par de orações, a falta de domínio da flexão verbal no modo infinito «se ela vim = vier», a pausa prolongada entre as orações – aqui marcada pelo ponto – são apenas as marcas linguísticas perceptíveis da dificuldade em lidar com esse tipo de relação, mas também do esforço em fazê-lo. No segundo caso, temos uma pausa breve a separar as duas orações – marcada pela vírgula – e uma ideia clara de condicionamento dos fatos; o que falta é apenas a conjunção «o pai só brincaria de cabaninha **se** quisesse brincar sozinho»; com a Luísa não brincaria.

**8. Oração coordenada sindética explicativa** – “Sai daí *que minha cadeia é essa*”, “Deixe esse aqui deia (= dela) *que eu siguiu (= seguro)*”.

Essas foram as únicas orações produzidas com o modelo. A ausência de erros e a pouca produção podem ser sugestivas de uma repetição de um modelo memorizado, o que caracteriza uma fase anterior ao processo de aprendizagem da estrutura.

Como vimos no quadro-resumo da análise sintática deste período (G7) o bloco das orações compostas apresentou um salto significativo em produção: de 17% das construções sintáticas produzidas no período anterior (G6) passou a 39% no intervalo em análise. A descrição pormenorizada dos vários tipos de orações que formam o bloco III nos mostrou que há sim um avanço na capacidade de agrupar e ordenar informações, aqui inferido dos novos tipos de oração produzidos (tipos 3, 4, 5, 7) e das tentativas de aperfeiçoamento de outros tipos já registrados anteriormente (1, 2, 6, 8). A elevada produção de orações compostas não se deve confundir, no entanto, com a consolidação das regras de composição; não significa que as produções sejam feitas corretamente em todos os casos, como vimos, mas sim que há um esforço maior na aprendizagem desse tipo de construção.

O quadro a seguir traz um resumo do ponto da situação, ou seja, do momento em que se encontra a aprendizagem nas diversas áreas em estudo até os 2;03.

**Quadro 15 – Aprendizagem Linguística até 2;03**

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
	Pessoa/ Número	1ª S				
		2ª S				
		3ª S				
		1ª P				
			2ª P			
		3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Explicativas			
		Subordinação	Adv. final			
			Adv. temporal			
			Adv. condicional			
			Adj. restritiva			
			Subst. Objetiva direta			

Como se pode notar pela leitura do quadro nº 15, na área da fonologia, quase todos os fonemas, exceto as consoantes líquidas, estão adquiridos, o que possibilita a produção na

morfologia e sintaxe. Na morfologia, observamos que a maior parte dos processos de gramaticalização encontra-se no momento 2, ou seja, em fase de aprendizagem: em relação aos nomes, a flexão de gênero está adquirida e aparecem os primeiros usos de flexão de número; com os verbos, a criança já adquiriu as regras mínimas de flexão dos tempos presente e pretérito, da 1ª pessoa do singular e faz seus primeiros ensaios com a flexão do tempo futuro, ao passo que usa as demais pessoas do singular e a 1ª do plural. O domínio parcial de todas estas estruturas, mesmo com as suas «falhas» peculiares ao processo, certamente são a base linguística para o avanço na produção de orações compostas, observado na área da sintaxe. As construções sintáticas, assim como os demais aspectos linguísticos são, no entanto, apenas os eventos externos, observáveis, do que provavelmente se passa a nível cognitivo e que não nos cabe aqui analisar.

## 4.8. Grupo 8 - (2;04, 2;05, 2;06)

### 4.8.1. Fonologia

Com a análise dos dados que compõem o G8 continuamos nossa busca pelo processo de aprendizagem das consoantes líquidas, as únicas não adquiridas até o momento.

Uma vez mais, observamos que não foram pronunciadas as **líquidas: lateral alveolar /l/**: “iá (= lá)”, “puia (= pula)”, **lateral pós-alveolar: /ʎ/**: “cavaieio (= cavalheiro)”, “veio (= velho)” e **vibrante simples: /r/**: “tiiá (= tirar)”, “pendeu (= prendeu)”.

Como nos períodos anteriores, observamos o uso de estratégias fonológicas, na 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 da consoante líquida lateral alveolar /l/, em *onset* medial, pelo fonema /j/:** “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 da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial, pelo fonema /j/:** “Agóia vamo pa festa” (Agora vamos para a festa), “...Maia! Ramus dumi!” (Maria! Vamos dormir!);

**3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ / pelo fonema /j/:** “Do meu cambaiota/sou fote demais” (Dou mil cambalhotas/ sou forte demais), “Você fica aqui, minha fia” (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 semivogal /j/, 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 /j/: “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 /j/ e não a omissão.

As estratégias de omissão de fonemas compreendem:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r / em onset complexo e medial:** “É o *bacinho?*” (É o bracinho?), “Puia *pa fente*, puia *pa táis!*” (Pula pra frente, pula pra trás!);

**2. Omissão da consoante líquida vibrante múltipla /R/ em coda final e medial:** “Vou *coioca* (= colocar) pa *dumi* (= para dormir)”, “Agoia (= agora) vou *guada* (= guardar) o de mamãe”.

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?).

#### 4.8.2. Morfologia

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

**1. Adjetivos:** “Mamãe, eu cooquei (= coloquei) essa bóia (= bola) aqui bem *baixinha*, oie (= olhe)!”; “Oh, mamãe, essa bóia (= bola) é *danada*”.

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

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

**4. Numerais:** “*Dois* bisoio (= besouros). Eu tenho só *um* bisoinho (= besourinho)”, “Essa aqui é *um* reais”.

**5. Preposições:** “Eia (= ela) gosta dum pedaço *de* bóio (= bolo)”, “Vou coiocá (= colocar) *pá* dumi (= para dormir)”.

**6. Interjeições:** “*Ah!* Agoia vamo pá (= agora vamos para a) festa?”, “*Hum!* Deixe eu da (= dar) um pedaço de bóio (= bolo) a bonequinha”.

**7. Conjunções:** “Mamãe, não diga a Iguin *que* eu sou mateada (=?) não, viu?”, “Baança (= balança) *só* na mão?”.

**8. aAvérbios de tempo:** “Guadei (= guardei). *Agoia* (= *agora*) vou guadá (= guardar) o de mamãe”, “*Agoia* (= *agora*) vamo (= vamos) escutá (= escutar) a música” de **lugar:** “Coma *aqui*, vovô, o seu”, “Coioque (= coloque) o cavaio (= cavalo) *aqui*”, de **modo e intensidade:** “*Assim*, bebendo...*muito!*”.

Nos nomes, a flexão de número apareceu algumas vezes, mas ainda não apresentou os critérios de aquisição. Em alguns casos o morfema indicativo de número é usado corretamente: “lavando (= lavando) *os* pezinhos...”, “Essas tem tudo, tem *todas* estóias (= estórias)”, em alguns é omitido: “*Eie* quiiam (= eles queriam) ir pa (= para) onde, agoia (= agora)?”, “Enxugá (= enxugar) aqui... os *pezinho*” e em outros, usado indevidamente: “Essa aqui é um *reais*”, “A *sinhóia* vai compá (= comprar) um *reais*?”, o que sugere que tal regra encontra-se em processo de aprendizagem.

Com os verbos, observamos uma redução no uso do infinitivo e uma maior concentração de orações com verbos flexionados. Além dos tempos presente e pretérito

perfeito, cujos morfemas gramaticais já estão adquiridos, encontramos flexões no pretérito imperfeito: “Eu *cantava* assim”, “E quem eia (= era) o cavaio (= cavalo) que *vivia* aqui?”, embora ainda não atendam aos seus critérios de aquisição definidos para este estudo.

As indicações de tempo futuro foram novamente marcadas por uma locução verbal formada por um verbo auxiliar flexionado no tempo presente e um verbo principal no infinito: “Eu *vou cooca* (= colocar) o nome deia (= dela) Ana Cistina (= Cristina)”, “O cavaio *vai pega* (= pegar) a raposa”. As ações designadas por essas orações sempre aconteceram imediatamente depois da enunciação das mesmas, ou seja, o futuro é imediato. Os tempos verbais usados para indicar uma ação futura imediata (presente + subjuntivo) estão já adquiridos pela criança; isso sugere que as aprendizagens consolidadas exercem papel importante na aquisição das demais. Parece, pois, que o «sistema que aprende» também aprende consigo próprio.

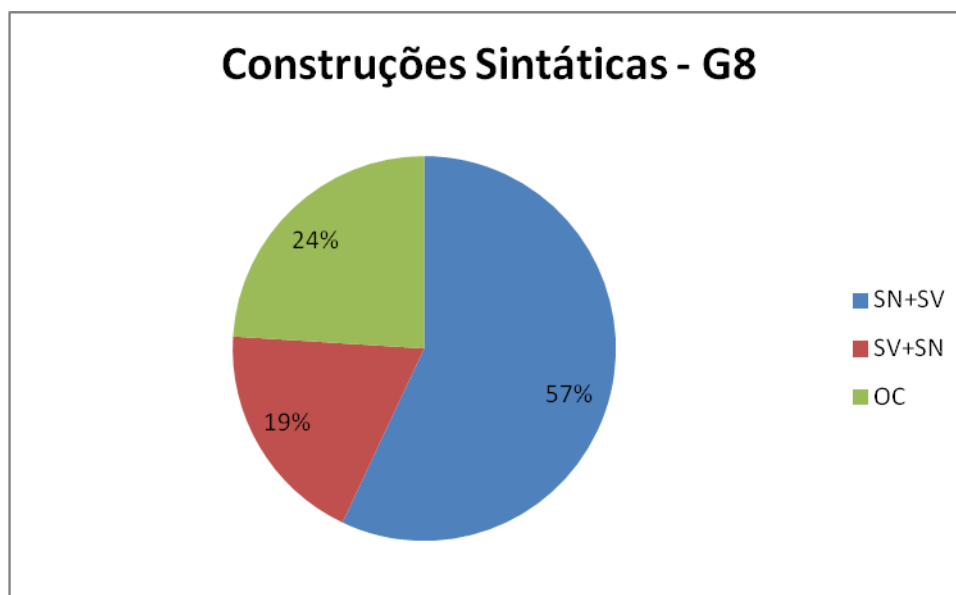
Quanto aos modos verbais, prevaleceu o uso do indicativo e do imperativo. Este apresentou desde ordens simples: “Não pode sai (= sair)!” , “*Guade* (= guarde) o seu!” a orações mais complexas: “*Cooque* (= *coloque*) a mão aqui pa pega (= para pegar) o anel!” , “*Paie* (= *pare*) se não eu ie (= lhe) pego!” , todas em 2ª pessoa do singular. O modo subjuntivo foi usado em poucas construções e de forma indevida: “*Se enta* (= *entrar*) alguma pessoa, a casa fica abeta (= aberta)” , “*Se fica abeta* (= *ficar aberta*), dento (= dentro) tem baiuio (= barulho) poque papai é o caçado (= caçador)”. O baixo índice de produção, a repetição do modelo e o não domínio da estrutura de dependência entre os fatos, expresso no segundo exemplo apontam para um modelo memorizado, um momento antecedente à entrada na gramaticalização da estrutura.

No que trata das flexões de pessoa e número do modo indicativo, registramos a consolidação da 2ª pessoa do singular (você): “Aí você *caía* de novo”, “Aí você *dizia* a rainha que (= quer)”, “A rainha diz como?”, da 3ª pessoa do singular: “*Eia puia* pa fente (= ela pula para frente)”, “*Eia* (= *ela*) *fica* assim, oie (= olhe)!” , “Eu *puio* pa fente (= pulo para frente)”, da 1ª pessoa do plural: “Ponto (= pronto) mãe. Já *teminamos* (= *terminamos*)”, “*Vamos começa* (= *começar*)”, “Não, *vou* pa (= para a) nossa casa” e o uso não produtivo da 3ª pessoa do plural: “Agoia *eies* (= agora eles) *vão* pa (= para) onde?”.

### 4.8.3. Sintaxe

Com a análise sintática dos dados que formam o G8 observamos, uma vez mais, modelos diversos de distribuição dos constituintes imediatos no interior dos sintagmas, mas as mesmas formas gerais de organização dos sintagmas, como vemos no gráfico que se segue.

Gráfico 16 – Construções Sintáticas – G8



O gráfico nº 16 nos mostra os três grandes blocos de organização das construções sintáticas produzidas no período em análise e nos chama atenção para as diferenças encontradas, em relação ao período anterior (G7). O bloco I, formado pela sequência sintagma nominal + sintagma verbal (SN+SV) comporta 57% das produções sintáticas da criança e apresentou um crescimento de 18 pontos percentuais, em relação ao G7. O bloco II, cujas produções seguem a ordem inversa de construção, caracterizada pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal (SV+SN) corresponde a 19% das orações simples registradas neste intervalo; seu índice se manteve estável, caindo 3 pontos percentuais em relação ao período anterior. Já o bloco III, formado pelas orações compostas (OC) corresponde a 24% das organizações sintáticas, o que representa uma redução de 15 pontos percentuais relativamente ao grupo anterior.

Para compreendermos como o processo caminha nos diversos blocos, passemos à análise minuciosa de cada um deles.

#### 4.8.3.1. Bloco I (SN+SV)

Encontramos, neste bloco, os seguintes submodelos de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Sujeito + Verbo + Adjunto Adverbial (SVAdj.Adv.)** – “Vovô tá (= está) aqui na nossa casa”, “A nossa casa é aqui”.

Com este submodelo, não registramos erros de omissão de seus constituintes, apenas omissão do sujeito, o que é permitido em Língua Portuguesa: “Vamos dumi (= dormir) na nossa cama”, “Vou binca (= brincar) ia ionge (= lá longe)”. A permanência e a progressiva aprimoração do modelo, registrado desde o primeiro período de análise, são indícios da aquisição definitiva da estrutura, o que confirmaremos com a análise dos períodos seguintes.

**2. Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)** – “Eu fechei a pota (= porta)”, “Eia (= ela) gosta dum (= de um) pedaço de boio (= bolo)”.

Encontramos, em algumas orações formadas com esta estrutura, erros de omissão de constituintes, como o objeto: “Eia engoiu (= ela engoliu)” (Luísa brincava, a dar bolo a uma boneca), “Vou guada (= guardar)” (um pouco do almoço que fingia preparar na sua brincadeira), o que nos leva a inferir que a regra encontra-se ainda em processo de aprendizagem.

**3. Sujeito + Verbo + Predicativo (SVPred.)** – “Essa boia (= bola) é danada!”, “O rei, a rainha, tudo é caçado (= caçador)”.

Neste submodelo, encontramos um caso raro de omissão do verbo: “E a pota (= porta) fechada agoia (= agora)”. A frase foi produzida enquanto a criança brincava com animais, a prendê-los numa casa, a portas fechadas. Quando abria a porta, algum animal poderia escapar, se conseguisse. Desse modo, mesmo não havendo verbo expresso, marca essencial da oração, percebe-se claramente que o verbo omitido é «estar»: A porta está fechada agora.

**4. Sujeito + Verbo + Objeto + Complemento (SVOCComp.)** – “Eu touxe (= trouxe) um pesente (= presente) pa eia (= para ela)”, “Eu vou cooca (= colocar) o nome deia (= dela) Ana Cistina (= Cristina)”.

Observamos aqui casos de omissão do objeto, presente no contexto físico ou linguístico: “Eu compei (= comprei) um vemeio (= vermelho)” (Luísa pinta com seus lápis de cor e pergunta a mãe onde os comprou), “Eu vou come (= comer) todinha” (a comida).

**5. Sujeito + Verbo (SV)** – “Esse boi sai”, “Todos dois vão domi (= dormir)”. Com este submodelo não houve registros de omissão de termos.

Quando comparada a formação do bloco I aos grupos anteriores, notamos que os submodelos aqui descritos aparecem desde o início das análises e permanecem até aqui, o que não ocorre com outros submodelos. Ao mesmo tempo, a qualidade das organizações internas parece melhorar gradativamente, o que sugere uma progressiva aprendizagem destas formas de organização sintática e da estrutura geral SN+SV.

#### **4.8.3.2. Bloco II (SV+SN)**

As orações construídas sob este modelo apresentaram um índice de 19% de todas as construções sintáticas registradas durante o período. Em relação ao período anterior (G7) o índice se manteve relativamente estável, com a uma redução de 3 pontos percentuais. Encontramos os seguintes submodelos de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Objeto (Adj.Adv.SVO)** – “Agoia vamo escuta (= agora vamos escutar) a música”, “Agoia vamo guada (= agora vamos guardar) suas itoia (= estórias)”.

As orações formadas por este submodelo quase sempre são iniciadas por uma demarcação do tempo em que ocorrem as ações, como vemos nos exemplos citados. Encontramos casos de omissão do objeto: “Agoia (= agora) vamos xuga (= enxugar)” (Luísa seca uma boneca que acabara de banhar) e do sujeito e objeto a um só tempo: “Agoia ta (= agora está) enxugando” (em que o sujeito é a própria criança e o objeto, a boneca).

**2. Verbo ou locução verbal (V)** – “Vamos passeia (= passear)!” , “Vamos puia (= pular)!”.

**3. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Adjunto Adverbial (Adj.Adv.SVAdj.Adv.)** – “Agoia vamo (= agora vamos) pa (= para a) festa?”, “Agoia (= agora) todo mundo indo pa (= para) casa”.

Neste submodelo, apenas os sujeitos não foram expressos, no entanto são identificáveis pela flexão verbal.

**4. Verbo + Objeto (VO)** – “Teminou (= terminou) o banho”, “Dá um bejin (= beijinho)!”.

**5. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto (VSVO)** – “Deixe eu come (= comer) a minha”, “Deixe eu da (= dar) um bejin (= beijinho)”.

**6. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto + Complemento (VSVOComp.)** – “Deixe eu baança eia (= balança-la)...petin (= pertinho) da pota (= porta)”, “Deixe eu cooca (= colocar) aqui”.

O submodelo apareceu poucas vezes durante o período em análise; nele encontramos apenas a omissão do objeto «a bola», na última oração citada.

Para além dos submodelos descritos, registramos outras combinações, como (VOAdj.Adv.), (VSPred.), (Adj.Adv.VS), (VAdj.Adv.), (VAdj.Adv.S), (Adj.Adv.VOAdj.Adv.), que não nos detivemos a analisar por aparecerem uma só vez durante o período analisado e por isso, provavelmente, não representarem modelos em processo de aprendizagem pela criança.

A análise dos vários submodelos que compõem o bloco II nos mostra as várias tentativas e as dificuldades em organizar as orações na ordem inversa, o que é reafirmado pelo índice de produção do modelo (SV+SN) - 19% - relativamente estável até o momento. Este índice pode indicar também o lugar ocupado pelo modelo no entorno linguístico da criança e na própria Língua Portuguesa. Quando comparamos aos grupos anteriores, não encontramos submodelos que permanecem desde o início da análise, como ocorreu com o bloco I (SN+SV), mas combinações que são usadas em um período e logo desaparecem.

#### **4.8.3.3. Bloco III (OC)**

O bloco das orações compostas, que no período anterior apresentou o índice de 39%, agora apareceu a representar 24% das organizações sintáticas produzidas pela criança. Se, no período anterior, nos perguntávamos por que aumentara, aqui nos perguntamos por que reduziu?

Para compreendermos, passemos à análise pormenorizada dos tipos e da qualidade das orações produzidas.

**1. Oração coordenada aditiva** – “Essa aqui é a mãe dessa *e eu sou a mãe dessa*”, “Pegou o cavaio (= cavalo) de vovô Joda, botou a seia (= sela) *e correu, correu, correu!*”.

Como no período anterior (G7), este tipo de composição das orações foi o mais produzido durante o G8. Notamos aqui uma melhoria qualitativa, representada pelo aumento de uso adequado da conjunção aditiva «e» e pela melhor organização lógica das orações, como se vê nos exemplos citados. Registramos ainda orações ligadas pelo conectivo «aí», encontrado no G7. Seu uso apareceu semelhante ao da conjunção aditiva «e», em alguns

casos: “Aí achou, aí eia (= ela) calçou e foi pa (= para)... e foi pa (= para) casa”, “Aí coioca dentro (= coloca dentro), aí fecha, bem fechadinho”; mas com valor explicativo em outros, como se vê nas orações que se seguem:

1. “Não, eia (= era) só cioajosa (= corajosa), aí ninguém foi dexa eia (= deixá-la) em casa”;
2. “Não, cooque (= coloque) aí com essa figuia (= figura), aí eu coioco (= coloco) nessa pontinha”.

As orações do exemplo 1 foram produzidas enquanto Luísa narrava O Mágico de Oz, a descrever a personagem Doroty. A menina não era medrosa, como o leão, outro personagem da estória; «Era só corajosa, então não necessitaria ninguém levá-la à casa; iria sozinha». No exemplo 2, a criança guardava seus livros de estórias com a mãe, a separá-los por tipos de estórias, identificadas pelas gravuras das capas. Assim, a segunda oração “aí eu coioco (= coloco) nessa pontinha” é, na verdade, uma explicação para a primeira: “Não, cooque (= coloque) aí com essa figuia (= figura)”, ou seja, a mãe não deveria colocar livros em um determinado lugar «nessa pontinha» porque ali estavam os livros empilhados pela Luísa; deveria coloca-los junto aos outros «com a mesma figura da capa».

**2. Oração subordinada adverbial final** - “Agoia (= agora) vamos entega (= entregar) *pa cooca (= para colocar) o anel*”, “Cooque (= coloque) a mão aqui *pa pega (= para pegar) o anel*”.

As orações finais foram o segundo tipo de orações compostas mais produzido no período em análise, como também o fora no G7. A sequência de encadeamento dos fatos, bem como as conjunções indicativas de finalidade foram empregues conforme o modelo adulto em todo o período observado, o que marca a consolidação de regras da sua construção.

**3. Oração subordinada substantiva objetiva direta** – “Eu pensi (= pensei) *que eia (= era) água*”, “Vamo ve (= vamos ver) se não é da mema cor”.

Com este tipo de construção, o terceiro mais produzido durante o G8, encontramos uso indevido dos tempos verbais e omissão da conjunção integrante «que», no seguinte caso: “Aí cê (= você) dizia a rainha *que (= quer)*”. No momento em que as orações foram produzidas, Luísa e a mãe brincavam de rei e rainha. Luísa era o rei, que se preparava para sair à caça, e perguntava à rainha se queria acompanhá-lo na viagem. Desse modo, a oração correta seria «Você dizia que a rainha queria».

**4. Oração coordenada adversativa** – “Pa Iguin (= para Iguinho) e pa (= para) você. Mais essa pate (= parte) não é não pa (= para) você, essa é feia”, “A estóia (= estória) de Pete (= Peter) Pan tem animal! Até um cachorro! Mais essa papai não sabe conta (= contar) não”.

Como se observa pela leitura, as construções acima não são ainda orações coordenadas adversativas como tais, mas sim os primeiros passos na construção desse modelo. Notemos que as orações são separadas por uma pausa longa, aqui marcada pela pontuação devida e a conjunção adversativa «mas» é trocada pela palavra foneticamente semelhante «mais», embora a ideia expressa não seja a de adição e sim a de adversidade, de oposição.

**5. Oração subordinada adverbial condicional** – “Paie (= pare) *se não eu ie (= lhe) pego!*”, “*Se enta (= entrar) alguma pessoa, a casa fica abeta (= aberta)*”.

O modelo apareceu algumas vezes durante o período, mas nem sempre apresentou o encadeamento lógico das ações característico da ideia de condicionalidade: “Se fica (= ficar) abeta (= aberta), dento (= dentro) tem baiuio (= barulho) poque (= porque) papai é o caçado (= caçador)”.

**6. Oração subordinada adjetiva restritiva** – “Você gosta de uma que não tem?”, “Oh, o caçado (= caçador)! Que matou o iobo (= lobo)”.

No primeiro exemplo, Luísa perguntava à mãe se esta gostava de estórias com ou sem princesas, logo, a oração correta seria «Você gosta de uma estória que não tem princesa?». No segundo exemplo, a pausa prolongada entre as orações, demarcada pela pontuação adequada, é mais um indicador de que o modelo está em processo de aprendizagem.

**7. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “É hoia (= hora) de canta (= cantar) paiabéns (= parabéns)!” , “É hoia (= hora) de da (= dar) o pesente (= presente)!”.

Além destes dois casos, apenas mais um apareceu durante o período observado, com a mesma estrutura, o que sugere a repetição de um modelo memorizado.

Encontramos ainda um caso de oração coordenada assindética: “Não bate, é bem baixin (= baixinho)” e as primeiras tentativas de construção de oração subordinada adjetiva explicativa: “Só o meu. Que é de menina... que não é menina, é só de homem” e de oração adverbial causal: “Eia (= ela) vai no cavaio deia (= cavalo dela). O rei! Poque (= porque) todo mundo é caçado (= caçador)”.

Como vimos no quadro que abre esta análise sintática, o bloco das orações compostas apresentou uma redução de 15 pontos percentuais. Ao analisarmos minuciosamente o bloco e o compararmos ao do período anterior, observamos uma melhoria na qualidade de alguns modelos (1, 3), mas com redução nos tipos de orações produzidas e no modelo (OC) como um todo. Esta queda na produção de orações compostas, bem como o aumento encontrado no grupo anterior, pode refletir apenas as condições em que foram coletados os dados que compõem o grupo, por se dar em contexto de fala espontânea. No entanto, vale ressaltar que, em outras áreas da linguagem, especificamente na aquisição da flexão irregular do passado, o fenômeno conhecido como desenvolvimento em U é comum. Com este processo de gramaticalização, aparecem inicialmente realizações corretas que decaem e depois tornam a elevar-se, o que explica a forma U. Alguns autores (Slobin, 1973; Bowerman, 1982a, 1982b) consideram o fenômeno como evidência de organizações sucessivas do sistema linguístico da criança. Para testarmos esta hipótese, aguardaremos os resultados dos períodos seguintes.

O quadro a seguir apresenta um resumo do ponto em que se encontra a aprendizagem, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, até os 2;06.

**Quadro 16** – Aprendizagem Linguística até 2;06

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem		
			1	2	3
Fonologia	Vogais				
	Consoantes	Oclusivas			
		Fricativas			
Líquidas					
Morfologia	Nomes	Gênero			
		Número			
	Tempo	Presente			
		Pretérito			
		Futuro			
	Modo	Indicativo			
		Subjuntivo			
Imperativo					
1ª S					

	Verbos	Pessoa/ Número	2ª S				
			3ª S				
			1ª P				
			2ª P				
			3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV					
		SV+SN					
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas				
			Aditivas				
			Adversativas				
		Subordinação	Explicativas				
			Adv. final				
			Adv. temporal				
			Adv. condicional				
			Adv. causal				
			Adj. restritiva				
			Subst. objetiva direta				
	Subst. completiva nominal						

Podemos observar, pela leitura do quadro nº 16, em que ponto se encontra o processo de aquisição, nas áreas analisadas por este estudo. Na fonologia, destaque-se a dificuldade com as consoantes líquidas, que se mantem no momento 2. Na morfologia, registre-se um passo à frente na aprendizagem da flexão de número, que entra no momento 2, a aquisição dos morfemas flexivos de 2ª e 3ª pessoas do singular e os primeiros usos da 3ª pessoa do plural. Na sintaxe, aparece consolidada a primeira estrutura composta das orações que, confirmando estudos anteriores com dados das línguas portuguesa (Dantas, 2010) e inglesa (Limber, 1973; Bloom, Tackeff & Lahey, 1984) se dá com a subordinação de orações e não com a coordenação. Observe-se ainda os primeiros casos de oração coordenada adversativa, subordinada objetiva indireta, completiva nominal, adjetiva explicativa e adverbial causal.

#### 4.9. Grupo 9 - (2;07, 2;08, 2;09)

#### 4.9.1. Fonologia

Com a análise dos dados que compõem o G9, não registramos a articulação da **consoante líquida vibrante múltipla: /R/**: “peto (= perto)”, “ve (= ver)”; da **vibrante simples: /r /**: “seguie (= segure)”, “pimeio (= primeiro)”, bem como da **líquida lateral alveolar: /l/**: “boia (= bola)”, “eia (= ela)” e da **pós-alveolar: /ʎ /**: “finha (= filhinha)”, “fio (= filho)”.

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

As estratégias de substituição de fonemas compreendem:

- 1. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset simples e medial, pela semivogal /j/**: “Eu queio *iava* (= *quero lavar*) essa *boia* (= *bola*)”, “*Eia* tava dumino (= ela estava dormindo)”.
- 2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset simples medial, pela semivogal /j/**: “Já *eia* (= *era*) o meu *anivesáio* (= *aniversário*), não *eia* (= *era*)?”, “A *senhoia* (= *senhora*) ia ver quem é”.
- 3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ / pela semivogal /j/**: “Eu *eia* (= *era*) o amigo... da *fia* (= *filha*)”, “Eu ia varreno (= varrendo) aqui... pa (= para) minha *finha* (= *filhinha*) não pisar no sujo”.

Quanto às omissões de fonemas, registramos:

- 1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset complexo**: “Oie (= olhe)! *Pesta* (= *presta*) pa (= para) Ana *Cistina* (= *Cristina*)”, “Aí eu coioquei (= coloquei) no *baço* (= *braço*) deia (= dela)”.
- 4. Omissão (em alguns casos) da consoante líquida vibrante múltipla /R/, em coda final e medial**: “A *sinhoia* (= *senhora*) ia *vê* (= ver) quem é”, “Eu cheguei *peto* (= perto) da sua *fia* (= filha)” e da **consoante fricativa alveolar /s/, em coda medial**: “Oie (= olhe)! A *chupeta* da *mema* (= mesma) cor”, “Do *memo* (= mesmo) jeitinho”.

#### 4.9.2. Morfologia

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

1. **Adjetivos:** “Sim, é *bonita. Linda* (= *linda*)!”, “É um home (= homem) que não é *mau*”.
2. **Artigos definidos:** “Oie (= olhe) *a* boca da boia (= bola) que eu peguei”, “Tá (= está) aqui! Achei! *O* pau, *o* pau da vassoia (= vassoura).” e **indefinidos:** “Só aqui, *um* negócio (= negócio)”, “Mamãe, compe (= compre) *uma* dessa pa (= para) mim pintar as minha”.
3. **Pronomes pessoais retos:** “*Eies* (= *eles*) tão (= estão) escondido”, “*Eu* coioquei (= coloquei) remédio”, **obliquos:** “Igor *se* iançou (= lançou) na foiesta (= floresta)”, “Um dinheiro (= dinheiro) pa (= para) *mim*...”, **possessivos:** “Esse sítio não é o do *meu* avô”, “Aqueie (= aquele) *nosso*, que nós comemo”, **demonstrativos:** “*Isso* não... não é brinquedo (= brinquedo)”, “Cadê *aqueia* (= *aquela*) minha tiainha (= tiarinha), mamãe?”, **interrogativos:** “*Que* cor é isso?”, “Eia tá (= ela está) *onde*?”, **relativos:** “Você *que* não consegue!”, “O nome do meu cavaio (= cavalo) eia (= era) o nome *que* cê (= você) disse” e **indefinidos:** “*Tudo* que eu disse é azul?”, “Tem *outa* (= outra) pate (= parte)”.
4. **Numerais:** “Oie (= olhe)! *Duas* mãe! *Uma* aqui, *outa* (= outra) aqui”, “*Uma* coxinha, *um* pastel e *têis* (= três) pastel”.
5. **Preposições:** “Só *com* a vassoia (= vassoura)?”, “O nome *da* minha escoia (= escola) é Boa Semente”.
6. **Conjunções:** “Devolveu, *mas* daqueia (= daquela) vez, não devolveu não”, “Só dessa cor que é de menina”.
7. **Interjeições:** “Ah!... Vamo, Nana, assistir!”, “Ah, ah! Eu vou varrer a casa”.
8. **Advérbios de lugar:** “Deixe o pimo (= primo) deia (= dela) *aqui*”, “Vamo bincar (= vamos brincar) *na paia* (= *praia*)”, de **tempo:** “Ponto (= pronto). *Agoia* (= *agora*) vá dumi (= dormir)”, “...Mas *agoia* (= *agora*) eu vou ficar do tamanho de você”, de **negação:** “Eu *num* (= *não*) quia (= queria) ajuda *não*”, “*Não*, o pai é esse e o fiinho (= filhinho) é esse”, de **intensidade:** “Tá *bem* arrochado?”, “O bebê uso (= urso) eia *bem* pequenininho”, de **modo:** “Eu tem (= tenho) *assim*”, “E no anivesáio (= aniversário) deie (= dele) vai ser *assim*”.

A flexão de número ainda não está adquirida, aparecendo correta em alguns casos: “*Cachinhos Doiados* (= *dourados*) e *os tês* (= *três*) *usos* (= *ursos*)”, “Aí é o iugar (= lugar)

*dos meus animais*” e incorreta em outros: “Não venha pa (= para) cá que *eies* (= *eles*) tão (= estão) *escondido*”.

Com os verbos, encontramos formas do infinitivo: “Deixe eu conta (= contar)”, “Tem que derrama (= derramar) o brinquedo (= brinquedo)”; gerúndio: “Cê (= você) vai *correno* (= *correndo*)!”, “*Bincano* (= *brincando*) que aqui eia (= era) peio (= pelo) caminho da cidade”, embora a maior parte das orações tenha sido construída com verbos flexionados.

Os tempos presente e pretérito perfeito estão já adquiridos, como vimos nos grupos anteriores. Neste intervalo, registramos o uso do pretérito imperfeito: “Quando eu *entava* (= entrava), cê (= você) não *chamava* não e quando eu saía cê (= você) *chamava*”, “O iobo (= lobo) não conseguia corre (= correr) atáís (= atrás) de Iuísa (= Luísa)”, embora os critérios mínimos de aquisição de regras não se tenham verificado.

Além do modo indicativo, exemplificado acima, encontramos uso do modo subjuntivo, nos tempos futuro: “Não, *quando eu sai* (= *sair*), cê (= você) chama, não é?”. Registramos também o uso do modo imperativo, na 1ª pessoa do plural: “*Vamo* (= *vamos*) po outo (= para o outro) sítio!” e na 2ª pessoa do plural: “*Saiam* do meu baie (= baile!)” e na forma negativa: “Não, *não corra* agoia (= agora) não!”, “*Não choie* (= chore) não, fiia (= filha!)”.

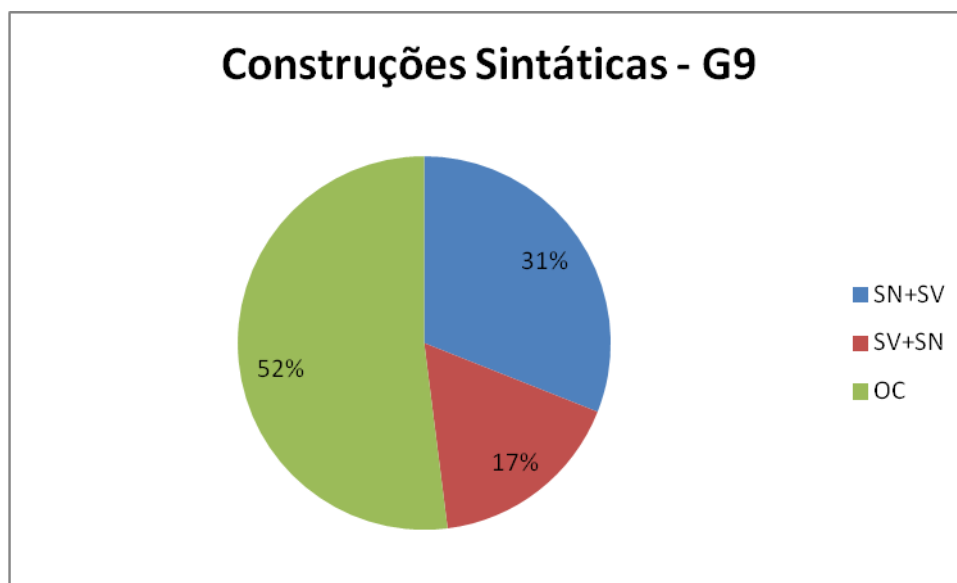
Com as flexões de pessoa e número, no modo indicativo, encontramos uso não produtivo da 3ª do plural: “*Eies* tão escondido (= eles estão escondidos)”, “*Eies* moiava sempe (= eles moravam sempre) no caminho da cidade”.

Quanto à flexão dos verbos irregulares, observamos aumento das construções corretas: “Oie (= olhe), Nana, eu *achei* uma coda (= corda)”, “Eu *sei* contar *estóia* (= estória). *Apendi* (= *aprendi*)”, aparecendo, no período em análise, apenas uma regularização do irregular: “E *eie* (= ele) não *devolvo* (= *devolveu*)”.

### 4.9.3. Sintaxe

A análise sintática dos dados que formam o G9 nos permitiu continuar a conhecer os caminhos que a criança percorre, na organização das orações e confirmar a hipótese por nós levantada no grupo anterior, sobre a aprendizagem em U. O gráfico a seguir apresenta um resumo geral dos modos de organização sintática e seus índices de produção, registrados durante o período em análise.

**Gráfico 17 - Construções Sintáticas – G9**



O gráfico nº 17 nos mostra os três blocos sob os quais se organizaram as orações produzidas no G9 (2;07, 2;08, 2;09). O primeiro bloco, formado pelo sintagma nominal seguido do sintagma verbal (SN+SV) representa 31% das organizações sintáticas e teve uma queda de 26 pontos percentuais, em relação ao período anterior (G8). O segundo bloco caracteriza-se pela ordem inversa de construção das orações, ou seja, inicia-se pelo sintagma verbal, seguido do sintagma nominal (SV+SN) e corresponde a 17% das formas de construção das orações. Em comparação ao grupo anterior, manteve-se relativamente estável, sofrendo uma redução de 2 pontos percentuais. Já o terceiro bloco, onde se agrupam todas as orações compostas, corresponde a 52% de toda a produção sintática registrada no intervalo em análise. Este bloco foi o que apresentou maior diferença, relativamente ao G8, totalizando 28 pontos percentuais.

A seguir, passamos à análise detalhada de cada um dos blocos de organização sintática.

#### **4.9.3.1. Bloco I (SN+SV)**

No bloco I, encontramos as seguintes ordens de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Sujeito + Verbo + Adjunto Adverbial (SVAdjAdv)** – “A noiva vai po (= para o) casamento”, “Eu cheguei peto (= perto) da sua fiia (= filha)”.

Neste submodelo, o mais produzido no bloco I, no período em análise, não registramos erros de omissão, apenas omissão do sujeito, facilmente identificável pela flexão verbal de pessoa e número: “Vamo binca iá (= vamos brincar lá) na paia (= praia)”, “Vamo binca (= vamos brincar) de boia (= bola)”, o que possível em Língua Portuguesa. A permanência do modelo desde o início das análises e a sua progressiva aprendizagem, marcada pelos erros e acertos e, finalmente, a ausência de erros por dois períodos seguidos (G8, G9) nos leva a afirmar a consolidação das regras desse tipo de construção sintática.

**2. Sujeito + Verbo + Predicativo (SVPred.)** – “Gabieia (= Gabriela) é minha pima (= prima)”, “Você eia (= era) a Rosa”.

Com este submodelo, não encontramos, igualmente, erros de omissão dos constituintes imediatos, o que nos leva a afirmar a aquisição de regras da sua composição.

**3. Sujeito + Verbo + Objeto (SVO)** – “Eu vou varre (= varrer) a casa”, “Eu queio iava (= quero lavar) essa boia (= bola)”.

Encontramos aqui um erro de omissão do objeto direto, presente no contexto físico: “Eu tava dano (= estava dando)...o home tava dano (= homem estava dando) à mãe” (Luísa brincava que era um homem que chegava à casa de uma senhora – a mãe – e dava uma chupeta à filha – uma boneca) e dificuldades com os pronomes e preposições, nas construções com objeto indireto: “Eu tansfomava (= transformava) outro iindo píncipe (= outro lindo príncipe), não eia (= era)?”.

**4. Sujeito + Verbo (SV)** – “O sol chegou”, “Eia ta choiano (= ela está chorando)”.

Este submodelo, presente desde o início das análises sintáticas desse estudo, não apresentou erros de omissão, o que confirma a sua aquisição.

**5. Sujeito + Verbo + Objeto + Complemento (SVOComp.)** – “Tenho um presente (= presente) pa (= para) você”, “Vamo coioca (= vamos colocar) o DVD da Beia (= Bela) e a Feia (= Fera)”.

Com este submodelo, também não encontramos omissão dos constituintes imediatos. Esta constatação e a permanência do mesmo desde o início das análises confirmam a aquisição de suas regras de composição.

**6. Sujeito + Verbo + Predicativo + Complemento (SVPred.Comp.)** - “Eu sou a amiga do Chapeuzin (= Chapeuzinho)”, “Isso é o presente (= presente) do meu aniversário (= aniversário)”.

Em nossos registros, esta foi a primeira vez que apareceu este submodelo; não foi encontrado, neste período de análise nenhum erro de omissão

Para além dos submodelos descritos, encontramos ainda as combinações (SAdj.Adv.VAdj.Adv.), (Voc.SVO), (Voc.SVAdj.Adv.), (Voc.SVPred.). Estas apareceram pontualmente, parecendo não constituírem modelos eficientes de organização sintática.

Até o momento, a análise longitudinal do bloco I (SN+SV) nos mostrou uma gama ampla de submodelos de distribuição dos constituintes imediatos, no interior dos sintagmas; muitos destes submodelos foram usados durante um só período, enquanto outros (submodelos de 1 a 5) permaneceram em todos os períodos de análise e, gradativamente, se foram aperfeiçoando, até a equiparação ao modelo adulto, caracterizado pela ausência de erros. Estes fatos são indícios de procura por um modelo eficiente de organização das orações, da presença dos submodelos adquiridos através do modelo adulto e ainda nos mostram os passos, no processo de aprendizagem da ordem direta de organização das orações, na Língua Portuguesa.

#### **4.9.3.2. Bloco II (SV+SN)**

No bloco II, cuja ordem de distribuição dos sintagmas é sintagma verbal seguido de sintagma nominal (SV+SN), encontramos uma série ampla de submodelos, ou seja, uma grande variedade na distribuição dos constituintes imediatos. Aqui, descrevemos e analisamos apenas os submodelos de uso mais frequente no decorrer do período e os que permanecem desde os primeiros períodos de análise.

**1. Verbo + Objeto (VO)** – “Tem mais uma parte (= parte)”, “Ia (= lá) vem a outra (= outra) mãe”. O submodelo não apresentou erros de omissão, como já ocorrera em períodos anteriores.

**2. Verbo ou locução verbal (V)** – “Aprendi (= aprendi)”, “Consigo colocar (= colocar)”.

**3. Verbo + Objeto + Adjunto Adverbial (VOAdj.Adv)** – “Tinha sujeira (= sujeira) na nossa casa”, “Varrer o binquedo de Ana Cistina (= Cristina) não”. Aqui, igualmente não encontramos erros de omissão de constituintes.

**4. Adjunto Adverbial + Sujeito + Verbo + Adjunto Adverbial (Adj.Adv.SVAdj.Adv.)** – “Agoia (= agora) meu baie (= baile) vai se (= ser) nesse iuga (= lugar)!”, “Agoia vamo po (= agora vamos para o) sítio do meu avô vovô Jodal!”. Também aqui não encontramos erros de omissão.

**5. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto + Complemento (VSVOComp.)** – “Deixe eu pocuia (= procurar) uma bonita”, “Deixe eu pocuia (= procurar) a de Chapeuzin (= Chapeuzinho)”. No momento em que as orações foram pronunciadas, Luísa brincava com seus livros, a contar estórias à mãe. Esta pedia para que a criança lhe contasse uma estória.

As orações acima foram as únicas construções em que se utilizou o submodelo, no decorrer do período em análise. Nelas, podemos notar a omissão do objeto direto «estória», presente no contexto físico e linguístico. Mesmo com poucos casos registrados, este é um dos submodelos usados desde o início da análise sintática deste estudo.

**6. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto (VSVO)** – “Deixe eu ver seu unha”, “Deixe eu faze (= fazer) os brinquedão (= brinquedões)”.

Assim como ocorreu com o submodelo anterior, estas foram as duas únicas orações produzidas sob a estrutura em análise, durante o período observado. Nelas não há erros de omissão de constituintes, mas outro tipo de erros, conhecidos como erros de *comisión* (Aguado, 1988; López Ornat, 1994a; Bel, 1996; Serrat & Aparici, 1999), ou erros de concordância, indicativos de uma fase intermediária do processo de gramaticalização (López Ornat, 1994a). Na primeira oração, o erro de concordância se dá com o uso do masculino «seu», ao invés da forma feminina «sua», na concordância com o núcleo do objeto «unha». Na segunda oração, o erro é de concordância de número, entre o determinante «os» e o núcleo do objeto «brinquedão».

O bloco II tem apresentado um índice de produção relativamente estável, no decorrer deste estudo. No G9, assim como nos demais grupos, o que vemos são diversas tentativas de organização das informações na oração, mas poucos modelos «eficazes», ou seja, poucos modelos usados em todos os grupos. Estes resultados evidenciam o esforço empreendido pela criança, na aprendizagem da estrutura SV+SN, mas também apontam para o lugar ocupado pela estrutura no entorno linguístico e na própria Língua Portuguesa.

#### 4.9.3.3. Bloco III (OC)

O bloco das orações compostas (OC) é o que mais tem apresentado variações nos últimos grupos analisados (G7, G8, G9). De um total de 39% das organizações sintáticas produzidas (G7), caiu para 24% (G8) e subiu a 52% (G9). Para conhecermos a qualidade das orações produzidas neste último grupo, passemos à sua análise minuciosa.

Nos dados que formam o G9, encontramos os seguintes tipos de orações:

**1. Oração coordenada aditiva** – “O príncipe tava caçano (= príncipe estava caçando) e o pai eia (= era) esse”, “Agoia (= agora) seu iuga (= lugar) vai se (= ser) aí e o iuga (= lugar) do meus animais vai se (= ser) nesse iuga (= lugar) aqui”.

Ao formar – ou tentar formar – orações aditivas, a criança usa de forma indevida a conjunção aditiva «e», característica desse modelo de composição. Em alguns casos, a primeira oração é iniciada pela conjunção: “E Iucima (= Lucimar) é essa daqui e vovô é esse daqui e papai é esse daqui”; em outros, a conjunção assume valores que não são aditivos, mas de adversidade: “Quando eu estava (= entrava) ce (= você) não chamava não *e (mas)* quando eu saía ce (= você) chamava”, “Chapeuzin (= Chapeuzinho) é amiga das vó e os iobo (= lobos) é... oie (= olhe), os iobo (= lobos) que é mau não é amigo de caçado (= caçador) *e (mas)* os iobo (= lobos) que não é mau é amigo de caçado (= caçador)” ou de tempo: “O pai dumino (= dormindo) *e (enquanto)* o príncipe (= príncipe) caçano (= caçando)”.

**2. Oração subordinada adverbial temporal** – “Quando começa (= começar) você conta, tá?”, “Quando chegou no caminho, sabe o que Iuísa (= Luísa) encontrou?”.

Na construção das orações finais, encontramos pausas nas falas da criança, sugestivas de busca de que a regra deste tipo de construção encontra-se em processo de aprendizagem, como se vê nos exemplos que se seguem:

1. “Eia (= era) só de bincadeia (= brincadeira), aí quando estava (= entrava) na festa ... oie (= olhe), vamo binca (= vamos brincar) que você eia (= era) pequena só de bincadeia (= brincadeira)”.

2. “Aqui em vovô tem ... aí quando eia (= era) de tade (= tarde) aqui, já ... vovô ... eu já tangeno (= tangendo) os boi”.

No primeiro exemplo, Luísa brincava, a vestir uma boneca com um pano, que fingia ser uma roupa «só de brincadeira». Observe-se que a sequência temporal, iniciada pela oração «quando entrava na festa» é interrompida por uma pausa breve, marcada pelas reticências, não

preenchida pela oração seguinte «vamos brincar que você era pequena só de brincadeira». A informação que completaria a oração, ou seja, o que acontecia quando a personagem entrava na festa, não é explicitada, não havendo assim, sequência do modelo de temporalidade como um todo.

No segundo caso, a primeira pausa sugere busca pelo termo adequado, algo que tem na casa do avô, enquanto a segunda e terceira apontam para dificuldades em organizar temporalmente as ações e estabelecer a ideia de subordinação.

**3. Oração subordinada substantiva objetiva direta** – “Diga a sua mãe *que eu eia (= era) um caçado (= caçador)*”, “Consegui *mata (= matar) o iobo (= lobo)*!”.

Com este tipo de oração não encontramos nenhum erro de omissão. O seu uso contínuo e a ausência de erros nos possibilita afirmar a aquisição do modelo.

**4. Oração coordenada sindética adversativa** – “Devolveu, *mais daquele (= daquela) vez não devolveu não*”, “*Mais não queio (= quero) fica (= ficar)*! Eu só fiquei na saia (= sala) de Iguin” (Luísa perguntava à mãe se na sua sala haveria aula, ao que a mãe respondeu que sim).

As tentativas de orações produzidas sob este modelo ainda não apresentaram as características básicas da composição por adversidade, exceto no primeiro exemplo citado. Por característica básica entenda-se a ligação entre duas orações, por meio de um conectivo indicativo de adversidade (mas). Na maioria das tentativas de composição por coordenação sindética adversativa o que registramos foi a oração adversativa, em complementação a uma oração produzida por um adulto, como se vê no segundo exemplo citado acima. Em todas as orações registradas, a conjunção adversativa «mas» foi pronunciada como o advérbio de intensidade «mais»; a ideia expressa, no entanto, foi sempre de adversidade.

**5. Oração coordenada sindética explicativa** – “De outa cor não, não é? Só dessa cor *que é de menina!*”, “Não venha pa (= para) cá *que eis tão (= eles estão) escondido!*”.

Este tipo de oração não apresentou erros de composição, o que já havia ocorrido no G7. No entanto, como a ausência de erros pode ser um indício de repetição e não de produtividade, continuaremos a aguardar os resultados dos períodos seguintes antes de afirmar que as suas regras de composição estão adquiridas.

**6. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** – “Deixe eu se iemba (= lembrar) *de que é!*”, “Vamo binca (= vamos brincar) *que eu eia (= era) Igo e esse aí eia (= era) Luísa (= Luísa)*”.

A maior parte das orações objetivas indiretas produzidas no intervalo em análise apresentou omissão da preposição, como vemos no segundo exemplo citado. Embora o verbo «brincar», nesse contexto, seja transitivo indireto, não foi usada a preposição, marca indispensável à formação desse tipo de oração, o que mostra que o modelo encontra-se em processo de aprendizagem.

**7. Oração subordinada adjetiva restritiva** – “Oie (= olhe) a boca da boia (= bola) *que eu peguei*”, “Eu eia (= era) o homem *que não é mau!*”.

Com as orações restritivas não encontramos erros de composição; no entanto, como fizemos com outros tipos de orações, aguardaremos os resultados do período seguinte, antes de afirmarmos a sua aquisição.

**8. Oração subordinada substantiva apositiva** – “A mãe disse: \_ *O que é esse choio (= choro)?*”, “Faça vovô com boca aberta dizem (= dizendo): \_ *Vixe que menina iinda (= linda!*” (a pedir que a mãe desenhe o avô).

As orações apositivas não apresentaram erros na composição nem parecem ser repetições de um modelo adulto memorizado, uma vez que expressam falas criadas pela criança para personagens das histórias que cria. É possível, pois, que estejam já adquiridas as suas regras de composição, o que verificaremos no período seguinte.

**9. Oração coordenada assindética** – “Eu não sou caçado (= caçador), sou uma Chapeuzinho coijosa (= corajosa)!” , “Eu eia (= era) a Rosa, cê eia (= você era) o Tutucão”.

Assim como nos períodos anteriores, não encontramos erros com esse tipo de oração, o que indica a aquisição de suas regras de construção.

**10. Oração subordinada adverbial causal** - “Eie (= ele) não conseguia se potege (= proteger), o iobo (= lobo), *poque eie tava (= porque ele estava) com ... com ... nem uma (sodade) de um caçado (= caçador)* e o caçadoies (= caçadores) deu um tiio (= tiro) neie (= nele) com revove (= revólver) e eie (= ele) morreu”, “Oie (= olhe), quando Iuísa (= Luísa) for pa escoia (= para a escola), eia (= ela) vai fica (= ficar) na minha saia (= sala). *Poque (= porque) nós gosta de fica (= ficar) na saia (= sala)!*” (Luísa finge ser o irmão, a argumentar que os dois devem ficar na mesma sala, na escola).

As orações acima são exemplos claros da dificuldade em lidar com esse modelo de subordinação e causalidade. No primeiro exemplo, as pausas são o primeiro indicador dessa dificuldade, confirmada pela falta de coerência entre a presumível oração causal «porque ele não estava com nenhuma (sodade) de um caçador» e a oração principal «Ele não conseguia se

proteger». No segundo exemplo, a ideia de causalidade entre as orações aparece bem aplicada: Luísa deve ficar na sala de aula do irmão porque ambos gostam de ficar na mesma sala, no entanto, a pausa longa, marcada pelo ponto final entre as orações indica que não há domínio do modelo. O erro de concordância “nós gosta” não é indicativo de dificuldade de organização sintática, mas sim de regras morfológicas.

**11. Oração subordinada adverbial condicional** – “*Se fica feiiz (= ficar feliz) é assim*”, “*Se cê tive (= você estiver)... aqui e se você não tive (= estiver)... aqui*” (a explicar as regras de um jogo que ela inventara).

As orações produzidas com esse modelo foram apenas 3 durante o período em análise. As pausas e omissão dos verbos nas orações principais: «...aqui» indicam que o modelo não está adquirido, mas encontra-se em processo de aprendizagem.

Além dos tipos de oração acima descritos, encontramos um caso de oração subordinada substantiva predicativa: “Agoia (= agora) essa é *de muie (= mulher) conta (= contar)* e os primeiros passos, na construção da oração adverbial consecutiva: “E a Chapeuzin (= Chapeuzinho) que eia coiajosa (= era corajosa) os animais medoso não pegava não e o caçado (= caçador) deu um tiio (= tiro) nos animais *até que morreu!*”.

A análise minuciosa dos tipos e da qualidade das orações compostas produzidas durante o período nos mostra que o salto na produção deste tipo de organização sintática não é só quantitativo (28 pontos percentuais a mais, em relação ao período anterior, 4 tipos de oração não produzidos no G8), mas também qualitativo. Neste intervalo, confirmamos a aquisição das orações coordenadas assindéticas, subordinadas substantivas apositivas e objetivas diretas. Este avanço qualitativo sugere a existência, também na área da sintaxe, da aprendizagem em U, comprovada por diversos estudos e apontada por alguns autores (Slobin, 1973; Bowerman, 1982a, 1982b) como indício de reorganizações do sistema linguístico infantil. No entanto, como este é um estudo de caso, não podemos fazer afirmações acerca do fenômeno; sugerimos a sua confirmação em outros estudos, com um número elevado de sujeitos.

A seguir, apresentamos um resumo das aprendizagens observadas em nossos sujeitos, até a idade de 2;09.

**Quadro 17** – Aprendizagem Linguística até 2;09

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
		Pessoa/ Número	1ª S			
			2ª S			
			3ª S			
	1ª P					
			2ª P			
		3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Adversativas			
			Explicativas			
		Subordinação	Adv. final			
			Adv. temporal			
			Adv. condicional			
			Adv. causal			
			Adj. restritiva			
			Subst. objetiva direta			
			Subst. apositiva			
Subst. completiva nominal						

O quadro nº 17 nos mostra o «estado do conhecimento» nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe. Nas duas primeiras áreas, nenhum passo à frente foi registrado, no decorrer do período, enquanto na sintaxe confirmamos a aquisição da estrutura SN+SV, das orações coordenadas assindéticas, das subordinadas substantivas objetivas diretas e apositivas, bem como melhorias na aprendizagem das orações coordenadas adversativas, adverbiais temporais e condicionais. Para compreendermos melhor o avanço quantitativo e qualitativo observado nesse período, procuramos por novos conectores, usados pela primeira vez desde o início do estudo e encontramos apenas as conjunções «porque, mas, nem», ou seja, não houve avanços significativos na área da morfologia, capazes de explicar o que se passa na sintaxe. Ao nível linguístico, decerto que as aprendizagens já consolidadas e as que estão ainda no decorrer do processo dão suporte para os avanços na sintaxe, mas não são suficientes para explicá-los. A capacidade de organizar informações e estabelecer entre elas relações diversas provavelmente se dá em função de um crescente desenvolvimento cognitivo.

---

## 4.10. Grupo 10 - (2;10, 2;11, 3;00)

### 4.10.1. Fonologia

Nos dados que compõem o G10, permaneceram sem articulação as consoantes **líquidas laterais: alveolar: /l/, em onset simples medial:** “escondêi-o (= escondê-lo)”, “meiodia (= melodia)”, **pós-alveolar: /ʎ /:** “mugier (= mulher)”, “oie (= olhe)” e a **líquida vibrante simples /r /, em onset simples e complexo:** “paia (= para)”, “tonco (= tronco)”.

Para aproximar à pronúncia destes fonemas, permaneceu o uso de estratégias fonológicas. Estas estratégias, como nos períodos anteriores, compreenderam 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 comportou:

**1. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset absoluto e medial, pela semivogal /j/:** “Você que *iemba* (= *lembra*)”, “Mamãe, como eia (= era) o nome *daqueia* (= *daquela*) menininha?”.

**2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset absoluto, pela semivogal /j/:** “*Agoia* (= *agora*) vamo (= vamos) de outa *bincadeia* (= *brincadeira*)”, “Deixe eu pegar o *iápis* (= *lápiz*), *pofessoia* (= *professora*)”.

**3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ/ pela semivogal /j/:** “A mãe mais a *fiia* (= *filha*) e o pai, o *píncipe* (= *príncipe*)”, “*Iave* (= *lave*) o *pato* (= *prato*) que você comeu, minha *fiia* (= *filha*)”.

A estratégia de omissão de fonemas englobou:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo:** “Quando a *pincesa* (= *princesa*) chegou na *escoia* (= *escola*), eia (= ela) fez o *quê?*”, “E eu com meu *micofone* (= *microfone*)”.

**2. Omissão (em alguns casos) da consoante líquida vibrante múltipla /R/, em coda medial e final:** “Então conte *Chapeuzinho Vemeio* (= *vermelho*)”, “Não, mamãe. Conte essa *pate* (= *parte*) que o *caçado* (= *caçador*) quis *mata* (= *matar*) a *Feia* (= *fera*)”.

#### 4.10.2. Morfologia

Na análise morfológica, além de substantivos e verbos, encontramos:

**1. Adjetivos:** “E a *cadeia* (= *cadeira*) da outa (= outra), como é *gande* (= *grande*)!”, “Eu sou a *gande* (= *grande*). Você é a *pequeninha*?”.

**2. Artigos definidos:** “*Agoia* (= *agora*), *a Beia* (= *Bela*) e *a Feia* (= *Fera*)”, “Nem sei o nome” e **indefinidos:** “Deixe eu ver *um* negócio”, “Deixe eu pegar *uma* coier (= colher) pa *Maiana* (= para *Mariana*)”.

**3. Pronomes pessoais retos:** “*Eies* (= *eles*) vão passear”, “*Eu* eia (= era) a *iinda* (= *linda*) rosa juvenil”, **oblíquos:** “Pa (= para) eu ver se esses *ocu* (= *óculos*) *pesta* (= *prestam*) pa (= para) *mim*”, “*Se ievante* (= *levante*), mamãe”, **demonstrativos:** “*Aqueie* (= *aquele*) *peixe gande* (= *grande*)”, “Mamãe, então conte *esse*”, **possessivos:** “*Cadê minha* boneca?”, “A *sua* *fiia* (= *filha*)”.

filha) ta pedino pa (= está pedindo para) almoçar”, **indefinidos**: “A *outa* (= *outra*) é da pequenininha”, “Oie (= olhe), *outo* (= *outro*) amigo” e **relativos**: “Você *que* iemba (= lembra)”, “É você *quem* sabe contar a estóia (= estória)”.

**4. Numerais**: “Deixe eu fazer *sete*”, “*Pimeio* (= *primeiro*) o suco”.

**5. Preposições**: “Eu gosto *de* estóia (= estória) *de* iivo (= livro)”, “O suco *pa* (= *para*) beber, eia (= era) assim?”.

**6. Conjunções**: “Mamãe, *então* conte”, “Vou ficar espeiano (= esperando) aqui, *enquanto* você temina (= termina) a música”.

**7. Interjeições**: “*Hum...* banco (= branco); e essa cor?”, “*Ei!* Foi você o sonho bonito que eu sonhei!”.

**8. Advérbios de tempo**: “*Agoia* (= *agora*) vamo (= vamos) de outa (= outra) bincadeia (= brincadeira)”, “*Quando* a pincesa (= princesa) chegou na escoia (= escola), eia (= ela) fez o quê?”, de **intensidade**: “Deixe eu pegar *mais* ianche (= lanche), pofessoia (= professora)”, “Eia tá (= ela está) *bem* gande (= grande)”, de **modo**: “Eu vou dançar *assim*, com a minha”, “Papai Noel... é *assim*, cota (= corta)?” e de **negação**: “É *não!* *Não* é assim *não*”, “Mas essa menina *não* eia (= era) eu”.

Quanto à flexão de número, encontramos casos de uso correto: “Cuidado pá (= para) não sujar *seus* *iápis* (= *lápiz*)”, “*Os* *iápis* (= *lápiz*) já tão (= estão) *pontos* (= *prontos*) pa (= para) desenhar” e outros onde a flexão não é feita adequadamente: “Peixin (= peixinho) sobe *pas* (= *para as*) *gande* (= *grandes*)”, “Aí eu tinha que apender (= aprender) *os* *nome* pa ganhar *as* *iuva* (= *luvas*)”, indicando que tal marca, ainda não está completamente adquirida.

No uso dos verbos, encontramos formas do modo indicativo, subjuntivo e imperativo. No modo indicativo, estão adquiridas as regras de gramaticalização do presente e pretérito perfeito, como descrito nos períodos anteriores. Neste intervalo, registramos a consolidação do pretérito imperfeito, inferida do uso de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “Sua mão eia (= era) o tubaião (= tubarão), aí os pexinho *subiam!*”, “Agoia eias *queiam* (= agora elas queriam) assisti o (= assistir ao) DVD de Moianguin (= Moranguinho)” e da mesma raiz com mais de um morfema: “Mamãe, mas eu *queia* (= queria) que Nana contasse um sonho a eu!”, “Agoia eias *queiam* (= agora elas queriam) assisti o (= assistir ao) DVD de Moianguin (= Moranguinho)”.

A indicação de tempo futuro continuou a aparecer por meio de uma locução verbal formada por verbo principal no presente e verbo auxiliar no infinitivo: “*Vou ficar* espeiano (= esperando) aqui, enquanto você termina (= termina) a música”, “*Vou pensar*. É... dos Sete Anões e a Banca (= Branca) de Neve”.

No que se refere aos verbos irregulares, predominam as flexões corretas: “*Achei!*”, “*Eu sei* contar essa estória (= estória)”, tendo sido registrada, no período em análise, apenas uma flexão incorreta: “*Eu pegui* pimeio (= primeiro)”.

No modo subjuntivo, encontramos flexão no futuro: “*Oie* (= olhe), *pa* (= para) quando eias (= elas) *quiser* (= *quiserem*) pintar”, embora não apresente os critérios de aquisição usados neste estudo.

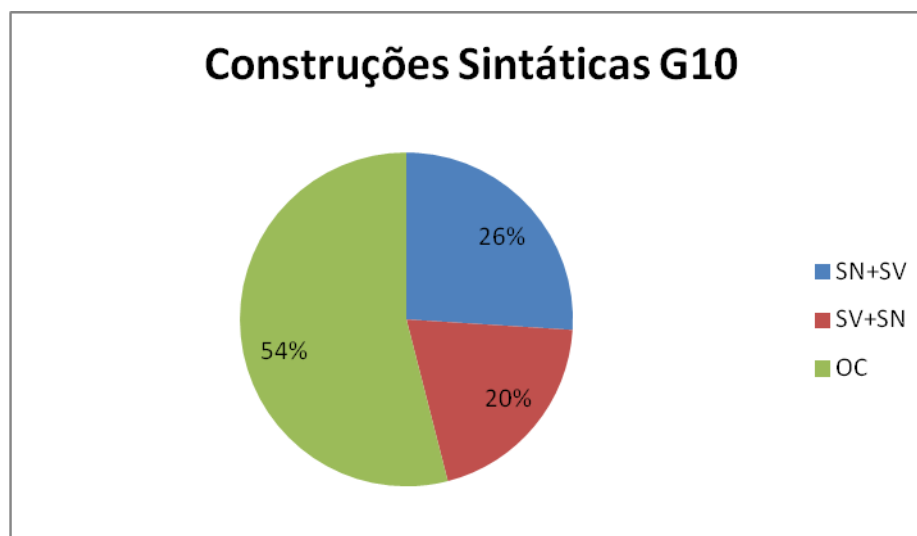
Observamos também formas do infinitivo: “*Então, pode* *pocuiar* (= *procurar*)”, “*Deixe eu* *pegar* o *iápis* (= *lápis*), *professoia* (= *professora*)”, gerúndio: “*Moto* (= morto) vivo! Não! É... é... *to* (= *estou*) *pensano* (= *pensando*)”, “*Cê* (= *você*) *fica* *oiano* (= *olhando*) a *pincesa* *Oioia* (= *princesa Aurora*) *estudar*” e participio: “...*ái* é que *tá*...*ái* é que *tá enxuto*”, “*Então* *iave* (= *lave*) aqui! Já *tá* *iavado* (= *lavado*)?”.

Com a flexão de pessoa, registramos uso não produtivo da 3ª pessoa do plural: “*Eies* (= *eles*) *sabem* *vua* (= *voar*) bem”, “*Eies* (= *eles*) *vão* *passear*”.

### 4.10.3. Sintaxe

Com a análise sintática dos dados que compõem o G10, seguimos na busca pelos modos de organização das orações. O gráfico a seguir apresenta um resumo das formas de construção sintática produzidas no período e seus índices de produção.

**Gráfico 18** – Construções Sintáticas – G10



No gráfico nº 18, observamos o bloco das orações compostas (OC) como modo predominante de organização sintática. A sua produção atingiu o índice de 54% das formas de organização sintática registradas neste intervalo e se mantém relativamente estável quando comparada ao período anterior – G9 – com um aumento de 2 pontos percentuais. O bloco formado pelo sintagma nominal, seguido do sintagma verbal (SN+SV) corresponde a 26% das orações produzidas durante o período e apresenta uma queda de 5 pontos percentuais, em relação ao período anterior. O bloco iniciado pelo sintagma verbal, seguido do sintagma nominal (SV+SN) corresponde a 20% da produção sintática do período; em comparação ao G9, obteve uma elevação de 3 pontos percentuais. De modo geral, o que vemos é uma possível estabilização das formas de organizar e distribuir informações nas orações. Para conhecermos a qualidade dessas construções, passemos à análise dos diversos submodelos encontrados em cada bloco de organização.

#### **4.10.3.1. Bloco I (SN+SV)**

Como vimos no período anterior (G9), esta forma de organizar as orações está adquirida, ou seja, seus submodelos apresentaram os critérios básicos por nós estabelecidos para este estudo como característicos do uso produtivo das respectivas regras de construção. Desse modo, passamos à análise dos submodelos que apareceram no bloco II.

#### 4.10.3.2. Bloco II (SV+SN)

No bloco iniciado pelo sintagma verbal, seguido do sintagma nominal, encontramos os seguintes submodelos de distribuição dos constituintes imediatos:

**1. Verbo ou locução verbal (V)** – “Conte”, “Vamo convesa (= vamos conversar)”.

**2. Verbo + Sujeito + Verbo (VSV)** – “Deixe eu pocuia (= procurar)”, “Deixe eu ver”.

Estas foram as únicas orações produzidas sob o modelo, no intervalo em análise. Em outros períodos (G6, G7, G9) o submodelo foi também usado, mas sempre em poucas construções. A ausência de erros e a permanência do modelo são, pois, indícios da aquisição de suas regras de construção.

**3. Verbo + Objeto (VO)** – “Tem dois iápis (= lápis)”, “Continue a auia (= aula)”.

Este submodelo apareceu pela primeira vez no G7 e a partir de então foi usado pela criança. Não encontramos nele nenhum erro de composição, o que indica que está também adquirido.

**4. Verbo + Sujeito + Verbo + Objeto (VSVO)** – “Deixe eu ve (= ver) um negoço (= negócio)”, “Deixe eu faze (= fazer) meu nome”.

O submodelo, usado desde o início deste estudo, em maior ou menor quantidade, conforme o período, parece ser a repetição de um modelo adulto memorizado, pois desde o início das análises apresenta sempre o mesmo verbo e sujeito iniciais «deixe eu» variando apenas o restante da estrutura: “Deixe eu arruba (= arrumar) a caenda (= fazenda)” (G5); “Deixe eu oia (= olhar) você” (G6); “Deixe eu cooca (= colocar) um negoço (= negócio)” (G7); “Deixe eu da (= dar) um bejin (= beijinho)” (G8); “Deixe eu ve (= ver) seu unha” (G9).

**5. Verbo + Objeto + Complemento (VOComp.)** – “É a bacia de Maiana (= Mariana)”, “Faze (= fazer) o nome de Igo (= Igor)”.

Neste submodelo, não encontramos erros de composição, o que indica que está consolidado.

**6. Verbo + Adjunto Adverbial (Vadj.Adv.)** – “Amarra aqui”, “Ficou errado”. Aqui, não encontramos também erros, o que sugere a consolidação do modelo.

**7. Adjunto Adverbial + Verbo + Objeto (Adj.Adv.VO)** – “Nem sei o nome”, “Não gosto dessa bincadeia (= brincadeira)”.

Esta foi a segunda vez em que registramos o submodelo, o qual também foi usado no G8. Em nenhum dos casos encontramos erros na composição; tampouco parecem ser

repetições de um modelo adulto memorizado, o que nos leva a confirmar a aquisição de suas regras de composição.

Além dos submodelos descritos, encontramos muitos outros, usados uma só vez durante o período e/ou que não apareceram em períodos anteriores. O uso pontual dessas estruturas e a consolidação dos submodelos acima descritos sugerem uma busca por modelos eficientes, provavelmente os mais usados no entorno linguístico da criança e na própria Língua Portuguesa.

#### **4.10.3.3. Bloco III (OC)**

No bloco das orações compostas, equivalente a 54% das formas de organização sintática registradas no período, para além das orações subordinadas substantivas objetivas diretas, apositivas e coordenadas assindéticas, cujas regras de composição estão já adquiridas, encontramos os seguintes tipos de orações:

**1. Oração coordenada aditiva** – “Professora brinca (= professora brinca) e conta estória (= estória)”, “Fique sentada e não caia”.

Este tipo de composição apresentou uma melhoria na sua qualidade, ou seja, a conjunção aditiva «e» foi usada adequadamente na maioria dos casos registrados. No entanto, encontramos ainda uso do «protótipo» de conjunção «aí» a funcionar como elemento de ligação entre orações: “Amarra, aí sopra (= sopra) aqui, depois tapa, vai paqui (= para aqui), aí desamassa aqui aí amassa aqui” (Luísa, a confeccionar um envelope de papel para enviar uma carta ao Papai Noel) ou a iniciar orações: “Aí os peixinho (= peixinhos) entaíam dentro (= entraram dentro) do rio” (a encenar uma estória com a mãe), como também a própria conjunção «e» usada com valor adversativo: “É na praia (= praia). E o tubaião (= tubarão) nunca viu eies (= eles)!”.

**2. Oração subordinada adverbial temporal** – “Vou fica (= ficar) espeiando (= esperando) aqui enquanto você termina (= termina) a música”, “Aí quando eies tavam passano (= eles estavam passando), aconteceu uma tempestade”.

As orações temporais apareceram devidamente construídas na maior parte dos casos registrados; no entanto, as pausas na sua produção: “Quando você disse (= disser)...quando você disse (= disser) tá (= está) enxugano (= enxugando), aí é que tá (= está)... aí é que tá (=

está enxuto!”, “Oie (= olhe), pa (= para) vocês... quando vocês...” indicam que há dificuldade com o modelo e que este não está ainda totalmente adquirido.

**3. Oração coordenada sindética explicativa** – “Fique seguiando eia (= segurando ela) aí, tia, que eu vou chama (= chamar) a amiga deia (= dela)”, “Eu vou acoda (= acordar) a amiga deia (= dela) que eia (= ela) ainda tá dumino (= está dormindo)”.

Na construção das orações explicativas, observamos erros na composição e pausas, indicativas de autocorreção e dúvida, como se observa nos exemplos que se seguem:

1. “Uma menininha! Que eu tinh...tem (= tenho) uma boneca e eia (= ela) não tem boneca! Então? É outa (= outra) menininha!”.
2. “Tia Iuzinha (= Luzinha) e... é... eu não... mais a outa (= outra) minha tia, é puque (= porque) eu não sonho, eu não gosto de sonha (= sonhar) com eia (= ela)!”.

No primeiro exemplo, Luísa tenta explicar à babá que não era uma menina medrosa, sobre a qual a babá lhe contava uma estória. Note-se que há dificuldades em lidar com a estrutura explicativa, aqui inferida da divisão da informação em orações separadas: «Uma menininha! Que eu tinh... tenho uma boneca e ela não tem», e da quantidade de informações necessárias para completar o argumento: «Então? É outra menininha». O que a criança tenta explicar corresponde, no modelo adulto de construção das orações finais, a algo do tipo: «A menininha da estória não era eu, pois tenho uma boneca e ela não tem».

No segundo caso, Luísa conversa com a sua mãe, a qual pergunta com quem a criança sonhara na noite anterior. Uma vez mais, podemos observar dificuldades na construção das orações finais, aqui inferidas das pausas: «Tia Luzinha e... é... eu não...», indicativas de autocorreção e busca pela estrutura correta: «mas a outra tia, é porque eu não sonho, eu não gosto de sonhar com ela». No modelo adulto, as orações corresponderiam à uma construção do tipo: «Eu sonhei com tia Luzinha, porque não gosto de sonhar com a minha outra tia».

**4. Oração coordenada sindética adversativa** – “Mas eu não gosto”, “Mais eu não tou (= estou) com sono de vedade (= verdade)!”.

Como vemos nas orações acima, não há, ainda, orações adversativas, conforme o modelo adulto, mas sim ideia de adversidade, em relação às orações anteriores, produzidas pelo interlocutor: no primeiro caso, a mãe colocava Luísa para dormir e dizia que isto era necessário para que a criança pudesse crescer; no segundo, Luísa boceja e a mãe pergunta-lhe se vai dormir e sonhar.

**5. Oração subordinada adverbial condicional** – “*Se eia quise assisti (= ela quiser assistir), eu coioco (= coloco)*”, “*Mais eu nado muito, se eie quise vim pega (= ele quiser vir pegar) eu*”.

Não encontramos erros na composição das orações condicionais, exceto uma pausa mais prolongada entre a oração principal e a subordinada, neste caso: “Não dá pa cooca (= para colocar) o baquin (= barquinho)! Só se fo (= for) mais gande (= grande)!”. Podemos observar que, embora as orações estejam separadas pela pontuação, a ideia de condição para que um fato se realize está claramente posta.

**6. Oração subordinada adjetiva restritiva** – “*Iave (= lave) o pato (= prato) que você comeu, minha fiia (= filha)*”, “*É você quem sabe conta (= contar) a estóia (= estória) que eu vi uma vez desse*”.

As orações restritivas produzidas no intervalo em análise não apresentaram erros de omissão de seus constituintes nem encontramos dificuldades na sua formação. A única omissão encontrada foi da preposição «em» que aparece no primeiro exemplo acima citado: «*Lave o prato em que você comeu*». Como esta omissão não altera o significado de restrição, posto pela oração seguinte e como não encontramos outros erros, podemos dizer que a estrutura está adquirida.

**7. Oração subordinada adverbial causal** – “*Secou que chuva paiou (= parou)*”, “*Poque (= porque), oie (= olhe), eie (= ele) é piquininin (= pequenininho)! Não dá pa cooca (= para colocar) o baquin (= barquinho)!*”.

Estas foram as duas únicas orações com ideia de causalidade registradas no intervalo em análise. No primeiro caso, Luísa narrava uma estória em que um rio havia secado por falta de chuvas. Embora o sujeito da oração principal: «O rio» e o determinante «a», na oração subordinada: «*porque a chuva parou*» não estejam expressos, a distribuição das informações e o estabelecimento da ideia de causalidade entre ambas: «*O rio secou porque a chuva parou*» se faz corretamente. No segundo caso, a criança brincava com um barquinho feito de papel, a tentar fazê-lo navegar em um pequeno recipiente com água. Notamos aí uma dificuldade em organizar as orações em sequência, de modo a estabelecer uma relação de causalidade entre ambas; pelo contexto, observamos que a criança pretende mostrar à mãe que o barco não cabe no recipiente porque este é pequeno demais.

Os erros de omissão e as dificuldades em organizar as orações no período indicam-nos que este tipo de estrutura encontra-se em processo de aprendizagem.

**8. Oração subordinada objetiva indireta** – “Mamãe, vamo binca (= vamos brincar)...de... tá queimano (= está queimando)!”.

As pausas presentes no exemplo citado, indicativas de dúvida, são indícios de que a estrutura não está ainda adquirida, mas em processo de aprendizagem.

**9. Oração subordinada substantiva apositiva** – “É assim o avião mais bonito do mundo: assim, faz assim, emenda, aí emenda paqui” (a dobrar um papel para construir um avião), “Pontinha é assim: espeia (= espera), aí fica assim, como, aí fica assim” (a construir um barquinho de papel).

Nas duas orações, embora as ações descritas façam parte apenas do universo particular da criança, a estrutura das orações aparece devidamente feita sem qualquer erro de omissão ou indícios de dificuldades em organizar e distribuir as informações.

**10. Oração subordinada substantiva predicativa** – “Paiece (= parece) *que cabe um pincesa (= princesa) aqui dento (= dentro)*”.

Esta foi a única oração predicativa registrada no G10 e também a primeira vez que encontramos tal tipo de oração. Não há nela nenhum erro de composição, o que não significa o domínio de suas regras, mas, provavelmente, a repetição de um modelo adulto memorizado.

**11. Oração coordenada sindética alternativa** – “A sua teminou (= terminou) segundo *ou teminou (= terminou) pimeio (= primeiro)*?”.

Assim como ocorreu com as orações predicativas, este foi o único registro de oração sindética alternativa, como também o primeiro, neste estudo. A ausência de erro, característica da aparição inicial, dá indicações de repetição de um modelo e, portanto, de uma fase anterior à aprendizagem.

O quadro a seguir apresenta um resumo das aprendizagens nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, registradas até os 3;00.

**Quadro 18** – Aprendizagem Linguística até 3;00

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem		
			1	2	3
Fonologia	Vogais				
	Consoantes	Oclusivas			
		Fricativas			
		Líquidas			



imperfeito, enquanto todos os demais aspectos nessa área se mantêm estável. Já na sintaxe, registramos, neste intervalo (G10), a consolidação das orações adverbiais condicionais, das adjetivas restritivas e os primeiros usos das substantivas objetivas indiretas, predicativas e das coordenadas sindéticas alternativas. Desse modo, aos 3;00, estão já adquiridas as regras de construção das orações coordenadas assindéticas, das subordinadas adverbiais finais e condicionais, das substantivas objetivas diretas e apositivas, bem como das adjetivas restritivas.

---

## 4.11. Grupo 11 – (3;01, 3;02, 3;03)

### 4.11.1. Fonologia

Com a análise dos dados que formam o G11 encontramos, pela primeira vez, a **pronúncia das consoantes líquidas: alveolar: /l/**: “Então eu vou *limpar* a pancha (= prancha)” e **vibrante alveolar /r /**: “É da *sereia* que tem”, em *onset* simples. Embora a pronúncia das referidas consoantes só se tenha registrado uma vez, durante o período em análise, marca um avanço na capacidade articulatória, evidenciando a futura articulação regular de tais fonemas. A absoluta maioria das palavras em que tais consoantes aparecem não teve a articulação dos referidos fonemas: “cavainho (= cavalinho)”, “puiar (= pular)”, “abacadaba (= abracadabra)”, “pimeia (= primeira)”. A consoante **pós-alveolar: /ʎ /** também não foi articulada no período em análise: “oie (= olhe)”, “escoie (= escolhe)”.

Para substituir esses fonemas, as estratégias de substituição e omissão continuaram a ser usadas. A substituição de fonemas ocorreu nos seguintes casos:

1. **Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset simples e medial, pela semivogal /j/**: “É pa (= para) *coiocar* (= colocar) panta (= planta) aqui”, “E esse *cavainho* (= cavalinho) aqui tem que ser com esse, não é?”.
2. **Substituição da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial, pela semivogal /j/**: “Então esse daqui pode ser o *vaqueio* (= vaqueiro), não é?”, “Amigos *paia* (= para) sempre (= sempre)!”.

**3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ/ pela semivogal /j/:** “Em cima do coeio (= coelho)”, “Vamo (= vamos) bincar (= brincar) com eia (= ela) de Chapeuzinho *Vemeio* (= vermelho)!”.

A omissão foi registrada com o seguinte fonema:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo:** “Uma piscina pa (= para) *pender* (= prender) os animais?”, “Eia (= ela) não *precisa* (= precisa) disso”.

**2. Omissão, em alguns casos, da consoante líquida vibrante múltipla /R/, em coda final e medial:** “Vou *assisti* (= *assistir*) aqui”, “E o cavaio (= cavalo) nem se *acoda* (= *acorda*)”.

#### 4.11.2. Morfologia

Na análise morfológica, observamos o uso de todas as classes gramaticais, como exemplificamos a seguir:

**1. Substantivos:** “Você carrega o *boi*”, “Uma *piscina* pa (= para) *pender* (= prender) os *animais*?”.

**2. Adjetivos:** “Poque (= porque) você é muito *mau*”, “Aí eu vou ajeitar qualquer coisa que tiver *desajeitada*, não é?”.

**3. Artigos definidos:** “Oie (= olhe) *a* cama de boneca!”, “Vai comprar (= comprar) *os* negócio (= negócios) de seguiar (= segurar) e **indefinidos:** “Eu vou fazer *uma* calcinha de boneca”, “É *um* negócio (= negócio) das mãe ir pa (= para) a *paia* (= praia) buscar”.

**4. Pronomes pessoais retos:** “Vou fazer isso pa (= para) *nós* bincar (= brincarmos) de cavaio (= cavalo)”, “Vou fazer pa (= para) *nós* dois e pa (= para) *eia* (= ela)”; **obliquos:** “Quem quer ir pa (= para a) *paia* (= praia), venha *comigo*!”, “É, com a carroça *paia* (= para) *potegê-ios* (= protegê-los); **demonstrativos:** “*Essa* pequenininha vai ser amiga de Bambi”, “Tá (= está) muito suja *aqueia* (= aquela) *pancha* (= prancha)” **relativos:** “Eu não tou (= estou) ouvino (= ouvindo) nada *que* eia (= ela) *faia* (= fala)”, “É da sereia *que* tem”; **interrogativos:** “Mamãe, *qual* é a coier (= colher)?”, “De *quem* esse teefone (= telefone)?”; **indefinidos:** “Do outo (= outro) *iado* (= lado)?”, “...eu pego também *todos* os animais da foiesta (= floresta)”;

**possessivos:** “Eu derrubei o *seu* casteio (= castelo)”, “Esses animaizinho *deia* (= dela) tão (= estão) bigando (= brigando)”.

**5. Numerais:** “Aí nós tinha *duas* fiias (= filhas), não eia (= era)?”, “Só *um...tá?*”.

**6. Verbos:** “Mamãe, *sabe* como *começa?*”, “Papai *fez* eie (= ele) *andar* sozinho”.

**7. Advérbios de tempo:** “A mãe dá *sempre* (= sempre) binquedinho (= brinquedinho)”, “Eu *ainda* estou em cima do meu casteio (= castelo)”; **lugar:** “Mamãe, fique com a boca *aqui*”, “Agoia (= agora) eu já apendi (= aprendi) *onde* aumenta”; **modo:** “Agoia (= agora) *assim* já dá pa (= para) ouvir”, “É *com as mãos pa* (= para) *fente* (= frente)”; **negação:** “*Nada* de ficar com o meu casteio (= castelo)”, “*Não, não* é a cama *não*”; **intensidade:** “Eu psso ficar *mais* cheio poque (= porque) eie (= ele) é o meu pai”, “Esse é o *mais* gande (= grande)”; **companhia:** “Vamos bincar (= brincar) *com* Chapeuzinho”, “Bincar *com* eia (= ela) de Chapeuzinho Vemeio (= vermelho)”.

**8. Preposições:** “Vou fazer isso *pa* (= para) nós bincar (= brincarmos)”, “É fácil de fazer jacaie (= jacaré) *com* pau”.

**9. Conjunções:** “É, *mas também* pode ser rosa”, “Agoia (= agora) tenho *que* pegar minha coisa de fomar (= formar)”.

**10. Interjeições:** “*Ah!* Eu já sei!”, “*Ah!* Pois oie (= olhe), tem um em cada ponta!”.

Neste intervalo, registramos a consolidação da flexão de número, inferida dos critérios de produtividade mínima por nós usados neste estudo, ou seja, quando o mesmo morfema aparece em mais de uma raiz: “Então, os pais vão com os fiiios paia (= filhos para) casa!” e a mesma raiz apresenta mais de um morfema: “Isso daqui é o *amigo* do ieão (= leão)”, “Todos eies (= eles) são *amigos*”.

Quanto aos verbos, estão já consolidadas as flexões de presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito, como descrito nos grupos anteriores. A flexão de tempo futuro foi indicada por uma locução verbal formada por um verbo auxiliar flexionado no presente e um verbo principal no infinitivo, a indicar uma ação imediata: “Eu *vou oia* (= olhar) aqui”, “*Vou assisti* (= assistir) aqui”. Neste grupo (G11), encontramos uma nova maneira de indicar o tempo futuro: uma locução verbal formada pelo verbo auxiliar flexionado no pretérito imperfeito, cujas regras de flexão já estão adquiridas, e verbo principal no infinitivo: “Poque (= porque) você *ia pega* (= pegar) a rainha pa você!”, “Aí *cê* (= você) diz que *ia pende* (= prender) a rainha”. Estas duas indicações de tempo futuro, provavelmente são equivalentes

aos dois tipos de tempo futuro existentes na Língua Portuguesa: o futuro do presente, indicativo de uma ação futura a partir do presente: “*Vou assisti (= assistir) aqui*” «*Assistirei aqui*» e o futuro do pretérito, cuja ação futura se projeta a partir de uma ação passada: ““*Aí cê (= você) diz que ia pende (= prender) a rainha*” «*Você diz que prenderia a rainha*».

No modo subjuntivo, encontramos uso do futuro: “*Pa eies (= para eles) se arrumaíem (= arrumarem), penteaiem (= pentearem) o cabeio (= cabelo), a mãe, o pai daiem (=derem) o pesente (= presente)*”.

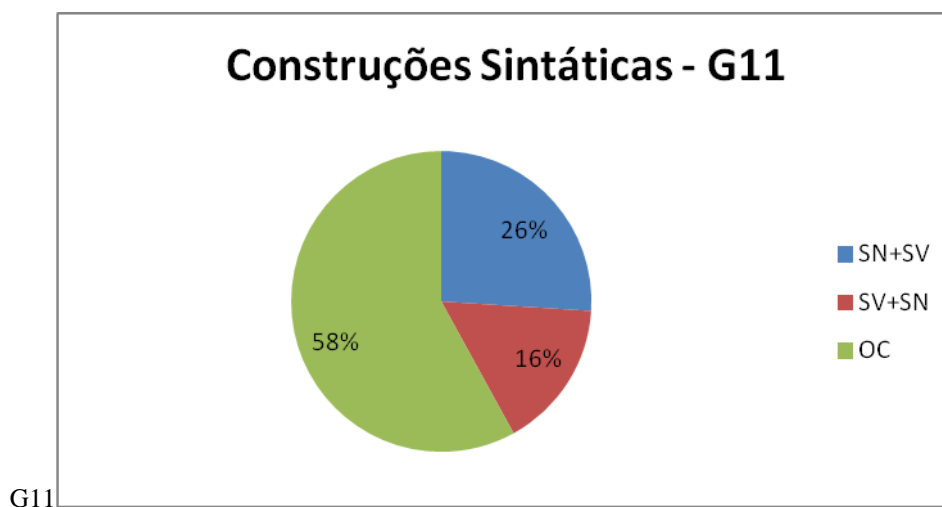
Além destes tempos e modos, apareceram verbos nas formas nominais: infinitivo: “*Mamãe, você tem que amarrar a falda (= fralda) pa (= para) mim ser o usinho (= ursinho)*”, “*É pa (= para) você ganhar, não é pa (= para) mim*”; gerúndio: “*Tá (= está) indo uma comida assim, aqui*”, “*Bincando (= brincando) que o menino tava andano (= andando) de skate*” e participípio: “*Mamãe, por que eie (= ele) não seguia (= segura) assim, sem botar encaixado?*”, “*Agoia (= agora) já temos, oie (= olhe), mãe! Tampado!*”.

Com as flexões de pessoa e número, no modo indicativo, encontramos o primeiro uso do pronome «vocês», equivalente à 2ª pessoa do plural: “*Vocês ganhavam (= ganharam)*”, e a continuação do uso da 3ª pessoa do plural: “*Todos eies (= eles) são amigos*”, “*Eies (= eles) na selva e bigano (= brigando)*”.

#### 4.11.3. Sintaxe

Nossa análise dos modos de construção das orações encontrou diversas formas de organização que aparecem sumarizadas no gráfico a seguir.

Gráfico 19 – Construções Sintáticas –



No gráfico nº 19, vemos os três grandes blocos sob os quais se organizaram as orações produzidas durante o G11. O primeiro bloco, formado pelo sintagma nominal, seguido do sintagma verbal corresponde a 26% das formas de organização sintática registradas no intervalo em análise. O bloco se manteve estável, em comparação ao grupo anterior (G10). O segundo bloco, composto pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal totaliza 16% da produção de orações e apresentou uma queda de 4 pontos percentuais, em relação ao G10. Já o terceiro bloco, onde se agrupam todos os tipos de orações compostas, responde por 58% das produções sintáticas registradas neste intervalo. O bloco continua a crescer gradativamente, desta vez em 4 pontos percentuais, relativo ao grupo anterior.

Para continuarmos a ver como se dá o processo de aprendizagem das organizações sintáticas, passemos à análise dos modos de distribuição dos constituintes imediatos e dos tipos de orações, bem como da qualidade dessas construções.

#### **4.11.3.1. Bloco I (SN+SV)**

As várias formas de distribuição dos constituintes imediatos agrupadas neste bloco estão já adquiridas, como descrito nos grupos 5, 6, 7, 8 e confirmado no G9. Para além dos submodelos descritos nesses grupos, encontramos outros, tais como Sujeito + Verbo + Complemento, Sujeito + Verbo + Adjunto + Objeto, Sujeito + Adjunto + Verbo + Predicativo, todos de uso pontual, que não parecem se configurar como modelos a serem seguidos.

#### **4.11.3.2. Bloco II (SV+SN)**

Ao longo dos grupos 5, 6, 7, 8, 9 descrevemos o processo de aquisição dos diversos submodelos que formam o bloco II, e a sua consolidação, no G10. Assim como aconteceu com o bloco I, também no bloco II encontramos outros submodelos, diferentes dos que se padronizaram no decorrer deste estudo, no entanto, seu uso não foi representativo, permanecendo como mais usados e mais eficazes os submodelos já adquiridos. Desse modo, consideramos adquiridas as regras gerais de construção das orações iniciadas pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal.

A partir deste ponto, acompanhamos apenas o processo de aprendizagem das orações compostas que ainda não estão adquiridas.

#### 4.11.3.3. Bloco III (OC)

No bloco formado pelas orações, encontramos os seguintes tipos de construção:

**1. Oração coordenada aditiva** - “Vou anda (= andar) e vou choia (= chorar), tá bem?”, “Você faz a música e eu faz a estória (= estória)”.

Na construção das orações aditivas, notamos uma melhoria no uso da conjunção aditiva «e»; apenas em um caso registrado a conjunção apresentou ideia de adversidade e não de adição: “E o cavaio (= cavalo) nem se acoda (= acorda)” (Luísa encenava uma estória com alguns animais como personagens. A mãe de um cavalo o chamava, mas este não acordava). Em outros casos, a conjunção foi usada no início da oração: “E cavaio (= cavalo) tem...e esse cavaio (= cavalo) aqui tem que se (= ser) com o rei”, “E esse cavainho (= cavalinho) aqui tem que se (= ser) com esse”. Estes fatos sugerem que o modelo encontra-se em fase de aprendizagem.

**2. Oração subordinada adverbial temporal** – “Quando eie (= ele) eia (= era) novin (= novinho) eie (= ele) ia aqui”, “Eia (= era) bom quando eu eia (= era) novinha”.

Ao analisar as orações temporais, encontramos erros de omissão da conjunção temporal: “Então, chega (= chegar) em casa, os fijos (= filhos) vão dumindo (= dormindo) e os pais também, não é?” e omissão da oração, expressa em turnos anteriores da fala da criança, como se vê no trecho a seguir:

#### Trecho 1

[Luísa brinca de construir uma fazenda, com a babá e o pai]

P \_ Cabem todos os animais nessa carroça?

L \_ Eu sei, pimeio (= primeiro)...mas pimeio é o boi. Vamos ievá (= levar) todos os animais e depois é o cavaio (= cavalo). É um de cada vez. Pa ieva paqueia dai (= Para levar para aquela dali).

P \_ É?

L \_ Depois, tinha uma... como é o nome disso, mesmo?

P \_ Alce.

L \_ Depois é uma alce.

P \_ É um alce.

L \_ Depois é um cavaio (= cavalo). Depois é um ieão (= leão). Depois...o que é isso memo?

P \_ Zebra.

L \_ Depois é uma zebra. Depois é um eiefante (= elefante). Depois é um cameio (= camelo).

No trecho acima, note-se que as orações temporais “Depois é um cavaio (= cavalo)”, “Depois é um ieão (= leão)”, tem como oração principal «Primeiro é o boi», produzida no início do trecho. As omissões indicam que a estrutura encontra-se em fase de aprendizagem.

**3. Oração coordenada sindética explicativa** – “Vai sim *que eie (=ele) que mata (= quer matar) os animais*”, “Meio (= melhor) assim *que não cai*”.

Não encontramos erros, na construção das orações explicativas. Desse modo, podemos afirmar que o modelo está adquirido.

**3. Oração coordenada sindética adversativa** – “É, mas também pode ser rosa” (a argumentar que uma boneca vestida de cor-de-rosa pode ser a personagem Chapeuzinho Vermelho), “Eu fico, mas eu tomo banho” (a tentar convencer a mãe a colocar-lhe um manto aos ombros, para brincar de rei, mesmo que fizesse muito calor).

Em alguns casos, encontramos omissão da oração principal, presente no turno anterior: “Mas eu queio (= quero!)” (a argumentar com a mãe para colocar-lhe o manto de rei), “Mas tem que ievá (= levar)” (a explicar ao pai que alguém tinha de levá-la e o irmão à escola, pois embora fossem dois, eram pequenos). Estas dificuldades sugerem que o modelo encontra-se em fase de aprendizagem.

**4. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** – “Cê (= você) só gosta *de assisti mais eu, só mais eu, só mais eu?*”, “Só bincano *que aqueie (= aquele) iápis (= lápis) riscava*”.

Nos dois exemplos, podemos perceber dificuldades em construir orações objetivas indiretas, quer pela omissão do objeto «aos desenhos, ao filme», no primeiro caso, quer pela omissão da preposição «de», no segundo caso. Estas dificuldades são indicativas de o modelo não está totalmente adquirido, embora se encontre numa fase avançada da aprendizagem.

**5. Oração subordinada adverbial causal** – “Eu posso fica (= ficar) mais cheio *poque eie (= porque ele) é o meu pai!*”, “É *poque a enegia (= energia) daqui tinha acabado!*” (Luísa, a falar sozinha e explicar a causa de uma mágica não ter funcionado).

Com as orações causais, observamos casos de omissão da oração principal, inferida ou explicitada no contexto linguístico, como se vê no segundo exemplo citado. Desse modo, embora a ideia de causalidade apareça devidamente empregue em todas as orações registradas, continuaremos a observar o modelo até que não apresente mais erros de omissão.

**6. Oração subordinada adverbial comparativa** - “Esse é o gande (= grande) do mundo” (Luísa a falar sozinha, descrevendo seu urso de pelúcia), “Eu não vou mais ficar igual do que você!” (a brincar com dois bonecos).

As orações acima são os primeiros registros da tentativa de estabelecer comparação. Como vemos, não há uma sequência lógica na exposição das ideias nem um estabelecimento claro de comparação entre dois objetos ou personagens. Em estudos feitos com o espanhol e catalão (Aparici, Capdevila, Serrat & Serra, 1996) apontam igualmente para dificuldades em lidar com este tipo de orações compostas antes dos 4 anos de idade. Aguado (1988), em estudo também com dados do espanhol, encontrou uso comparativo apenas em orações simples. Outros autores (Sinclair, 1967; Vila, 1992) indicam que alguns termos comparativos não são usados pelas crianças até que estas alcancem um determinado nível de desenvolvimento cognitivo, que só ocorre em torno dos 7 anos de idade.

**7. Oração subordinada substantiva completiva nominal** - “Eu tenho ceteza (= certeza) *que tomo*” (refere-se a tomar banho, caso fique com calor, ao por um manto sobre os ombros) “Agoia (agora) tenho que pega (= pegar) minha coisa *de foma (= formar)*”.

Na construção das orações completivas nominais encontramos unicamente a omissão da preposição «de», no primeiro exemplo citado: «Eu tenho certeza de que tomo». Aguardaremos o período seguinte, antes de confirmarmos o seu uso produtivo.

**8. Oração subordinada substantiva predicativa** – “Paece (= parece) *você quer assisti também, Igo (= Igor)?*”.

Esta foi a única oração predicativa encontrada no G11. Nela, podemos observar um erro de omissão da conjunção «que», introdutória da oração subordinada: «Parece que você quer assistir também, Igor?». Desse modo, consideramos o modelo em fase de aprendizagem.

**9. Oração coordenada sindética alternativa** – “Duas pessoas você está carregando duas, *ou eu faço uma casa mais especial paia eie (= para ele)*”.

Este foi o único registro de oração alternativa no G11. A dificuldade em estabelecer uma relação de alternativas, percebida no exemplo, nos leva a considerar o modelo em fase de aprendizagem.

A seguir, apresentamos um resumo das aprendizagens registradas nas diversas áreas, até a idade de 3;03.

**Quadro 19** – Aprendizagem Linguística até 3;03

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Tempo	Presente				
		Pretérito				
		Futuro				
	Modo	Indicativo				
		Subjuntivo				
		Imperativo				
	Verbos	Pessoa/	1ª S			
			2ª S			
			3ª S			
		Número	1ª P			
			2ª P			
3ª P						
Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Adversativas			
			Explicativas			
			Alternativas			
	Subordinação	Adv. final				
		Adv. temporal				
		Adv. condicional				
		Adv. causal				

			Adv. comparativa			
			Adj. restritiva			
			Subst. objetiva direta			
			Subst. objetiva indireta			
			Subst. apositiva			
			Subst. completiva nominal			
			Subst. predicativa			

Podemos ver, pela leitura do quadro nº 19, o estado do conhecimento em cada uma das áreas, bem como as aprendizagens consolidadas neste intervalo de análise. Na fonologia, permanece o mesmo panorama, embora se tenha encontrado a primeira pronúncia das consoantes líquidas. Na morfologia, temos adquiridas as flexões dos tempos presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito, todas as pessoas do singular e a 1ª pessoa do plural. Os três modos verbais, bem como as flexões de tempo futuro e da 2ª e 3ª pessoas do plural se encontram em processo de aprendizagem. Destaque-se, neste grupo, a aquisição da flexão de número, uma nova forma indicativa de tempo futuro e o primeiro uso da 2ª pessoa do singular. Na sintaxe, temos consolidadas as regras de organização sintática do período simples, quer na ordem direta (SN+SV) quer na ordem inversa (SV+SN), as orações coordenadas assindéticas, as coordenadas explicativas, as adverbiais finais e condicionais, as adjetivas restritivas e as substantivas objetivas diretas e apositivas. Estão em fase de aprendizagem as coordenadas aditivas, adversativas e alternativas, as subordinadas adverbiais temporais, causais, comparativas e as substantivas objetivas indiretas, predicativas e completivas nominais.

---

## 4.12. Grupo 12 - (3;04, 3;05, 3;06)

### 4.12.1. Fonologia

A análise dos dados que compõem o G12 trouxe-nos novidades no curso da aquisição dos fonemas, sobretudo das consoantes, como também novas estratégias de

aproximação à pronúncia adulta. Referimo-nos ao **uso mais frequente das líquidas laterais: alveolar: /l/**: “ele”, “lindo”; **pós-alveolar /ʎ/**: “barulho” e da **líquida vibrante simples /r/**: “morada”, “para”.

Estas consoantes, (/l/, /ʎ/, /r/), pronunciadas uma só vez no período anterior, apareceram nas falas da criança com alguma frequência, mas não em todas as palavras que as apresentam. A capacidade de articulá-las não implicou seu uso automático em todos os vocábulos em que se fizeram necessárias. Parecer haver um período de adaptação aos novos fonemas adquiridos, no entanto só confirmaremos essa hipótese com a análise dos períodos seguintes.

Em todos os casos de articulação das líquidas /l/ e /r/, observamos que elas só apareceram em *onset* simples: “feroz”, “pirata”, “palácio”, “feliz”. Em nenhuma ocasião, nesse período de análise, as referidas consoantes foram usadas em *onset* complexo: “baço (= braço)”, “gito (= grito)”, “incine (= incline)”. Para substituí-las, foram usadas as seguintes estratégias de adaptação:

**1. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em *onset* simples, pela semivogal /j/**: “O meu *puia* (= *pula*) demais, viu?”, “O x indica o *iugar* (= *lugar*)”.

**2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em *onset* simples, pela semivogal /j/**: “Esse menino é *coiajoso* (= *corajoso*), não é?”, “*Eia* (= *era*) sabe de qual jeito?”.

No período em análise, uma nova estratégia foi observada, nova tentativa de articulação do fonema /r/:

**3. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em *onset* simples, pela líquida lateral alveolar /l/**: “Sou uma *chaleila* (= *chaleira*) bem fofinha!”, “Sabe o que ele foi *pocular* (= *procurar*)?”.

Nas estratégias de aproximação por omissão de fonemas, observamos apenas:

**1. Omissão da consoante líquida lateral alveolar /l/, em *onset* complexo**: “Me *encine* (= *incline*), assim! Está servido!”.

**2. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em *onset* complexo**: “Tenho um *baço* (= *braço*), tenho uma boquinha”, “Quando a água ferve eu dou um *guito* (= *grito*)”.

#### 4.12.2. Morfologia

Nossa análise das formas e flexões das palavras produzidas no G12 mostrou-nos o uso de todas as classes gramaticais, como se exemplifica a seguir:

- 1. Substantivos:** “Dê um *nó* aí, *mamãe*”, “Mas os *brinquedo* (= brinquedos) são meus”.
- 2. Adjetivos:** “Mamãe, cadê *aqueie* (= aquele) meu *cavaio gande* (= *grande*)?”, “Mamãe, bote bem *alto*”.
- 3. Artigos definidos:** “Cê (= você) vai contando e eu vou fazendo *as* coisinhas”, “Até comeu o queijo do rato” e **indefinidos:** “E ganha *uma* banana, por ser tão obediente”, “Se perdeu, *um* dia”.
- 4. Pronomes pessoais retos:** “Pois se *eie* (= *ele*) come muita coisa, *eie* (= *ele*) fica...*eie* (= *ele*) vai ficar com dor de barriga”, “E *nós* gostamos de nadar”; **oblíquos:** “Se você não gosta de *mim*, devolva minha espada e diga onde está meu cavalo”, “Quase *a* engoiu (= engoliu)”; **demonstrativos:** “Quando eu tocar *isso*, vice vem”, “Eu não gosto *dessa* estoia (= estória) não”; **interrogativos:** “O Tatau *eia* (= era) *qual*?”, “*Por que* você não vai aguar o seu jardim?”; **possessivos:** “Mas você fica no *seu* barco”, “Agoia (= agora) você vai...para *sua* casa”; **indefinidos:** “Você vai ter que pegar o *cavaio mainho* (= cavalo marinho), que é do jeito dos *outos* (= outros) *cavaios* e nada”, “E eu vou comer *toda* essa comida” e **relativos:** “O menino já comeu tudo *que* o *piiata Muiio* (= pirata Murilo) já ia comer”, “Pois, pois eu sei onde tem um *piiata* (= pirata) *que* *moia* (= mora) com um mapa do tesoi”.
- 5. Numerais:** “Ei, seu *dagão* (= dragão), *Madeieine* (= Madeleine) disse *pa* (= para) *mim* dar *onze* *tupada* (=?) em você”, “Foi...foi...foi cinco”.
- 6. Verbos:** “*Faça* agoia (= agora) o meu *funcionar*”, “Vamos fazer um *piquenique!*”.
- 7. Advérbios de tempo:** “*Quando* os *golfinhos* navegava *peio* (= pelo) mar, *avistaiam* (= avistaram) um *piiata* (= pirata) mais rico do que o *piiata Muiio* (= pirata Murilo)”, “*Enquanto* *eies* *viiam* (= eles viram), *paecia* (= parecia) com o pai, *paecia* (= parecia) com o pai dos golfinhos”; **modo:** “Bote esse negócio *assim*, *assim*, bem alto”, **lugar:** “*Numa* *iia* (= ilha) muito *ionge* (= longe), que só um cavalo voador pode chegar até *lá*”, “Bem *pertinho* do seu navio”; **intensidade:** “*Bem* *pertinho* do *iugar* (= lugar) do *piiata Muiio* (= pirata Murilo)”, “Mas agoia (= agora) o meu *puia* (= pula) *demais*, viu?”; **negação:** “Mas esse *não* é o verdadeiro (= verdadeiro) *píncipe* (= príncipe)”, “Se você for *pa* (= para a) *iia* (= ilha) de

novo, você encontra eie (= encontra ele), se você *não* for pa (= para a) iia (= ilha) de novo, você *não* encontra (= encontra) eie (= ele)”.

**8. Preposições:** “E *até* o capitão Gancho, *até* Pete (= Peter) Pan, *até* Wendy! [risos] Todo mundo dormindo memo (= mesmo)”, “Paie (= pare) *de* cozinhar!”.

**9. Conjunções:** “Vamos ver *se* ainda tem?”, “Eu acho *que* eies (= eles) tão (= estão) do jeito de Perte (= Peter) Pan”.

**10. Interjeições:** “Quem bom, essa pastia (= pastilha)! *Ah!* Que boa!”, “Eu tô (= estou) comendo pastia (= pastilha). *Humm!*”.

Com os verbos, no modo indicativo, registramos flexões indicativas de tempo futuro, uma vez mais construídas a partir de locuções verbais: “Eu *vou fazer* aii (= ali), tá?”, “Mas eu não disse que *ia brindar* (= *brindar*) com você?”. No modo subjuntivo, observamos flexões no futuro: “*Quando eu tocar* isso você vem, tá?”, “Quando eu *fazer* (= *fizer*) uns pulinhos, pode dizer”.

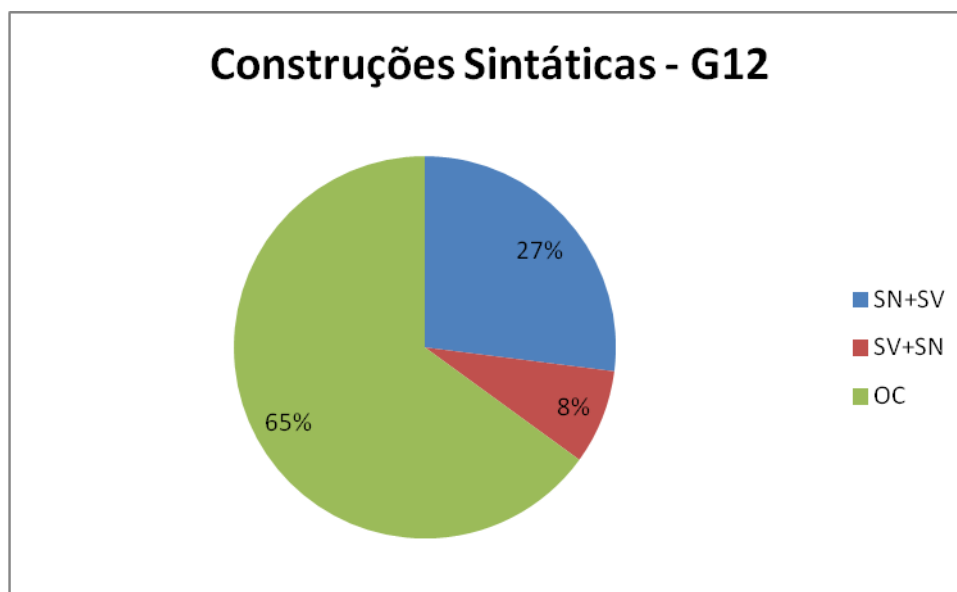
Quanto às flexões de pessoa e número, encontramos uso não produtivo da 2ª pessoa do plural: “*Vocês* não iam dizer nada?” e da 3ª pessoa do plural: “Tem uma coisa aqui que *eies* (= *eles*) *tão* (= *estão*) fazendo, mamãe”, “Eu acho que *eies* *tão* (= *eles estão*) do jeito de Perte Pan”.

Com os verbos irregulares, notamos flexões indevidas, seguindo a regra dos regulares: “Quando eu *fazer* uns pulinhos, pode dizer” e outras em que se evidencia sensibilidades às excessões: “Eu já *fiz* uma mágica anterior (= anterior)”.

#### 4.12.3. Sintaxe

A análise sintática dos dados que compõem o G12 indicou-nos as formas de organizar as orações de distribuir informações e estabelecer relações entre orações. O gráfico a seguir traz uma síntese dos modos de organização e a frequência dos modelos gerais usados por nosso sujeito.

**Gráfico 20**– Construções Sintáticas – G12



No gráfico nº 20, vemos os três blocos sob os quais se organizaram as construções sintáticas observadas no G12. O primeiro bloco, cujas orações se iniciam pelo sintagma nominal, seguido do sintagma verbal (SN+SV), corresponde a 27% das orações declarativas produzidas pela criança, no intervalo em análise. Neste grupo, o bloco aparece com 1 ponto percentual a mais que no grupo anterior. O segundo bloco, em que as orações se iniciam pelo sintagma verbal, seguido do sintagma nominal (SV+SN) representa 8% da produção sintática analisada e apresenta uma queda de 8 pontos percentuais, em comparação ao G11. Desde o início do nosso estudo, este é o bloco que mais se tem reduzido, como se pode observar nos grupos anteriores. O terceiro bloco, onde se agrupam todos os tipos de orações compostas (OC) equivale a 65% dos modos de organização das orações analisadas durante o período. Quando comparado ao grupo anterior, apresenta um aumento de 7 pontos percentuais, configurando-se, gradativamente, como o modo de organização sintática mais usado pela criança.

Como os submodelos que compõem os blocos I e II estão consolidados, passemos à análise do bloco III, especificamente dos tipos de orações que ainda não foram adquiridas.

#### 4.12.3.1. Bloco III (OC)

Antes de iniciarmos a análise dos diversos tipos de orações compostas, recordemo-nos de que, à idade de 3;03 estão já consolidadas as orações substantivas objetivas diretas e apositivas, as adverbiais finais e condicionais, as coordenadas assindéticas e coordenadas sindéticas explicativas. Desse modo, nos deteremos na análise dos demais tipos de orações que estão em processo de aprendizagem e nos tipos que ainda não apareceram em nossos registros. Neste grupo, destacamos:

**1. Oração coordenada aditiva** – “Cê (= você) vai contando *e eu vou fazendo as coisinha*, tá bom?”, “Você...você eia (= era) as quianças (= crianças) *e eu eia o menino* que sabia contar a estóia (= estória), vai!”.

As orações aditivas foram o tipo de oração composta mais produzida durante o G12. Na maior parte dos casos, a conjunção aditiva «e» foi usada com valor semântico correspondente, no entanto, encontramos ainda um caso com valor adversativo: “Mamãe, a menina...o menino beijou a menina *e a menina ainda não acordou*”. A melhoria gradativa na produção deste tipo de orações, inferida do uso adequado da conjunção «e», ou seja, seu uso com valor semântico de adição sugere que o modelo encontra-se numa fase avançada de aprendizagem e que, muito em breve, encontraremos seus critérios básicos de aquisição.

**2. Oração coordenada sindética adversativa** - “E então, foi subindo no alto bem altão, do tamanho do gigante e caiu. *Mas eie (= ele) não machucou a perna*”, “Uma quase do jeito desse chapeuzin, *mas só que não tem essa pate (= parte)* nem tem uma árvoie do jeito dessa”.

Na construção das orações adversativas, encontramos casos corretos e outros em que a conjunção adversativa «mas» parece servir apenas para ligar informações sem ideia de adversidade: “Enquanto eies viiam (= eles viram), paecia (= parecia) com o pai, paecia com o pai dos golfinhos, mas isso eie (= ele) achou um iindo tesoio (= lindo tesouro) reluzente, mas o macaco ganhou uma banana por ser tão albediente (= obediente)!” (Luísa narra uma estória). Desse modo, entendemos que o modelo encontra-se em fase de aprendizagem.

**3. Oração subordinada adverbial temporal** – “*Quando eu tocar isso, você vem*”, “*Quando os golfinhos navegava peio (= pelo) mar, avistaíam (= avistaram) um piata (= pirata) mais rico do que o piata Muiio (= Murilo)*”.

Não encontramos nenhum tipo de erro, na construção das orações temporais. Assim, podemos afirmar que o modelo está consolidado.

**4. Oração subordinada adverbial comparativa** – “Eu acho que não está *como a Beia* (= *Bela*) *Adormecida da estóia* (= *estória*)”, “Eie (= ele) vai iá (= lá) pa (= para) cima até voar *como Pete* (= *Peter*) *Pan*”.

Ao construir orações comparativas, observamos dificuldades em expressar este tipo de relação, como evidenciado em estudos com outras línguas (Sinclair, 1967; Vila, 1992). As dificuldades se referem aos termos comparativos de igualdade: “E então, foi subindo no alto bem altão, *do tamanho do gigante* e caiu”, “É bem novinha, *do tamanho quando eu eia* (= *era*) *bebê*” e de superioridade: “Eu vou sota (= soltar) aí paia (= para) a boia (= bola) de fogo *mais maior do mundo inteio*(= *inteiro*)”.

**5. Oração subordinada adverbial causal** – “Aí o pai disse: \_ Fiiio (= filho), não pode subir nos altos da montanha, *poque se você cair, você machuca o seu joeio* (= *joelho*)”, “*Poque eie puia nas ávoies* (= *Porque ele pula nas árvores*)” (em resposta a uma pergunta feita pela mãe sobre um personagem de estória).

A maior parte das orações causais apareceu em resposta a uma pergunta, como se vê no segundo exemplo citado. Assim, mesmo não havendo erros na oração causal em si, aguardaremos a sua produção junto à oração principal, o que caracteriza o período composto e este tipo de oração subordinada.

**6. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** – “Se pepaie (= prepare) *voar...do jeito que...do jeito de Perte Pan!*”.

Como se observa no exemplo acima, há dificuldades em construir orações objetivas indiretas, inferidas da omissão da preposição «para», característica deste tipo de oração. No modelo adulto, a oração correta seria: «Prepare-se *para* voar como Peter Pan».

**7. Oração subordinada substantiva subjetiva** – “É melhor (= melhor) *você se sentar neia* (= *nela*)”.

Esta foi a primeira vez que encontramos uma oração subjetiva em nossos dados. Não há nela nenhum erro de omissão, o que não significa que suas regras de composição estejam consolidadas. Por ser a primeira vez que aparece, pode refletir um modelo adulto memorizado.

**8. Oração subordinada adjetiva explicativa** – “Você vai ter que pegar o cavaio mainho (= cavalo marinho), *que é do jeito dos outos* (= *outros*) *cavaios e nada*”, “Mas você, *que moiava* (= *morava*) *lá*, não eia (= era) jo je...não eia (= era) do mesmo jeito de você aqui”.

Com este tipo de oração, não encontramos, igualmente, erros de omissão ou qualquer outra dificuldade de construção; no entanto, por ser a primeira vez que aparece e por não conter erros, é possível que represente um modelo memorizado.

A seguir, apresentamos um resumo do momento que se encontram as aprendizagens linguísticas nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, observadas em nossos sujeitos, até os 3;06.

**Quadro 20** – Aprendizagem Linguística até 3;06

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
		Líquidas				
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
		Pessoa/ Número	1ª S			
			2ª S			
			3ª S			
	1ª P					
	2ª P					
	Sintaxe	PS	SN+SV			
SV+SN						
Orações Coord.		Assindéticas				
		Aditivas				
		Adversativas				
		Explicativas				
		Alternativas				

Subordinação	Adv. final				
	Adv. temporal				
	Adv. condicional				
	Adv. causal				
	Adv. comparativa				
	Adj. restritiva				
	Adj. explicativa				
	Subst. objetiva direta				
	Subst. objetiva indireta				
	Subst. apositiva				
	Subst. completiva nominal				
	Subst. predicativa				

A leitura do quadro nº 20 nos mostra uma visão geral do «ponto da situação» nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe.

Na fonologia, apenas as consoantes líquidas seguem em fase de aprendizagem, com os avanços que vimos neste período.

Na morfologia, continua o mesmo panorama: com os nomes, estão consolidadas as regras de flexão de gênero e número; com os verbos, as flexões de tempo presente, pretérito perfeito e imperfeito; as pessoas do singular e a 1ª pessoa do plural. Encontram-se em fase de aprendizagem as flexões de tempo futuro, da 2ª e 3ª pessoas do plural e os tempos do modo subjuntivo.

A sintaxe é a área em que registramos os passos mais significativos na aprendizagem, especificamente com as orações compostas. Destacamos, neste grupo, a consolidação das orações adverbiais temporais e a primeira aparição das substantivas subjetivas e das adjetivas explicativas. Estão consolidadas as coordenadas assindéticas, coordenadas explicativas, adverbiais finais, condicionais, as adjetivas restritivas e as substantivas objetivas diretas e apositivas.

#### 4.13. Grupo 13 - (3;07, 3;08, 3;09)

#### 4.13.1. Fonologia

Com a análise dos dados que formam o G13, confirmamos a **pronúncia das consoantes líquidas laterais /l/**: “falar”, “lápiz” e /ʎ/: “colher”, “filha”, e da **líquida vibrante simples /r/**: “coração”, “pefiro (= prefiro)” surgidos no G11 e usadas com mais frequência no G12, bem como das novas estratégias de aproximação à pronúncia correta.

Apesar da capacidade de articulação de todas as consoantes que fazem parte da língua portuguesa, as líquidas laterais: /l/ e /ʎ/, bem como a líquida vibrante simples /r/ não foram pronunciadas em todas as palavras que contém os respectivos fonemas. Como indicamos no grupo anterior (G12), parece haver um período de adaptação na articulação dos novos fonemas. Para adaptar a pronúncia, empregaram-se estratégias de aproximação, quer por substituição dos fonemas por outros mais facilmente articulados quer por sua omissão. Entre as estratégias de substituição, encontramos:

- 1. Substituição das consoantes líquidas laterais: alveolar /l/, em onset simples e medial e da pós-alveolar /ʎ/ pela semivogal /j/**: “Eu vou contar a estória (= estória) da *iinda* (= linda) rosa”, “É *Emíia* (= Emília) e Cacau”, “*Oie* (= olhe) o que eu sei fazer”, “...quando esse *biio* (= brilho) aqui começa...quando esse coisinha aqui, esse verde, verde limão aqui começar gilar (= girar), eles tocam e dançam”.
- 2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pela semivogal /j/**: “*Espeie* (= espere) aí, comece tudo de novo, vai”, “Eu *queio* (= quero) no outo (= outro) balanço”.
- 3. Substituição, em alguns casos, da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pela lateral alveolar /l/**: “*Hola* (= hora) de *talefa* (= tarefa)!””, “A *senhola* (= senhora) quer fazer umas conversinhas?”.

A omissão de fonemas foi observada nos seguintes casos:

- 1. Omissão das consoantes líquidas: lateral /l/ e vibrante simples /r/, em onset complexo**: “Mas só que nós vamos *binicar* (= brincar) de Madeleine”, “Aqui tem a música da linda rosa juvenil *ingês* (= inglês)”.

**2. Omissão, em alguns casos, da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial:** “Está na *hoa* (= hora) da *taefa* de casa!”, “Ah, já sei! Vou ficar *segundo* (= segurando) nessa cordinha aqui pa (= para) ele não cair”.

Entre os fonemas /l/, /r /, /k /, a análise dos dados nos mostra que o fonema /l/ é mais facilmente articulado que o /r /, pois aquele aparece com maior frequência nas falas da criança, inclusive em substituição ao /r /: “Ei, *cavalo* não *fala* não”, “Vou botar a *coloa* (= coroa) da pinesa (= princesa)!”. Quanto à consoante líquida vibrante simples /r /, esta parece ser a de articulação mais difícil para a criança e, a esta altura, não está ainda regularizada no repertório fonológico da Luísa. A mesma usa diversas estratégias de aproximação à pronúncia de tal fonema: sua omissão, substituição por /j/ ou por /l/, como descrito anteriormente.

Como observamos no período anterior (G12), em todos os casos de articulação das consoantes /l/ e /r / estas só apareceram em *onset* simples e medial: “E você, não binque (= brinque) com meu *cavalo*”, “Aí se *apaixonaram*, não foi?”. Em nenhuma ocasião foram pronunciadas em palavras que as exigem em *onset* complexo: “Esse é o *micofone* (= microfone) que eu disse pa (= para) você cantar”, “Aqui tem a música da linda rosa juvenil *ingês* (= inglês)”.

#### 4.13.2. Morfologia

Nossa análise morfológica dos dados que compõem o G13 mostrou-nos o uso das seguintes classes gramaticais:

- 1. Substantivos:** “Quem está chamando minha *irmã*?”, “Vai, uma das suas *mãos* é *Gisele*”.
- 2. Adjetivos:** “A boneca dançava tão *lindo*!”, “É *fácil*”.
- 3. Artigos definidos:** “Encoste *as* mãos pala (= para) tás (= trás)”, “Aí isso daqui ela (= era) *a* bola” e **indefinidos:** “Eu sou *uma* menina de verdade”, “Sim, vai ser *um* piquenique sim”.
- 4. Pronomes pessoais retos:** “Não, *eu* não vou bincar (= brincar) com você não”, “Mas só que *nós* vamos bincar (= brincar) de Madeleine”; **oblíquos:** “Vou lá pegá-*la*”; **demonstrativos:** “E *essa* sua mão é senhoita (= senhorita) Cavel (= Clavel)”, “*Isso* não é cobertor, é um roupão de dormir”; **interrogativos:** “*Por que* você não dorme na cama de Nicole?”, “Qual é a leta (= letra) A?”; **possessivos:** “Eu posso ir paia (= para) a casa *deia* (=

dela) outo (= outro) dia?”, “Aqui é o *nosso* quarto”; **indefinidos**: “Eu touxe (= trouxe) as minhas...as minhas *outas* (= outras) amigas”, “Mãe, vamos assim: canta...conta *tudo* de uma vez” **relativos**: “Foi eu *quem* fiz”, “Pois Luísa tem uma boneca *que* chama Madeleine”.

**5. Numerais**: “Mãe, vamos assim: você conta *pimeo* (= primeiro) e eu conto *segundo*”,

**6. Verbos**: “O bebê *vai ser* uma menina”, “A mãe dele *está ensinando*”.

**7. Advérbios de tempo**: “*Agoia* (= agora) ele já tinha palado (= parado) de cholar (= chorar), não é?”, “Eu falo *quando* eu eia (= era) pequena?”; **modo**: “Nem gostava de barco *sem boia*”, “Aí Nicole abe (= abre) *assim*”; **negação**: “Ei, bebê *não* fala *não*”, “*Não* vai ter mais menino *não*, vai ter menina”; **lugar**: “Você tem que jogar bem *dento* (= dentro) da cesta”, “Vamos ver *aqui dento* (= dentro)?”; **intensidade**: “Pois a *estóia* (= estória) termina de outo jeito que ela é *muito* bonita”, “Ele é *muito* pequenininho pa (= para) essa boia”.

**8. Preposições**: “A boneca *até* sabia andar”, “Eu posso ir *paia* (= para) a casa deia (= dela)?”.

**9. Conjunções**: “*Porque*...eles ainda não sabem dizer o nome”, “*Se* você quer ir, faça logo, pinte, faça seu desenho perfeito...pefeito (= preferido)”.

**10. Interjeições**: “*Paabéns* (= parabéns!)”, “Isso não é uma corda. É um salva-vida *ahahaha!*”.

Quanto às flexões verbais, encontramos o primeiro caso de flexão adequada do tempo futuro: “*Agola* (= agora) Pepito e...*selá* (= será) que é os pimos?”. Esta foi a única flexão de verbos no futuro, as demais indicações desse tempo foram feitas como nos períodos anteriores, por uma locução verbal formada por um verbo no presente e outro no infinitivo: “*Vou contar* a *estóia* (= estória) de...a linda rosa juvenil”, “Eu *vou pegar* uma coisa pa (= para) ser a boia”.

No modo subjuntivo, encontramos os critérios de aquisição do futuro, inferidos da presença de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “Quando eu *bota* (= *botar*) sua mão assim, você pala (= para) de dizer, tá?”, “E quando eu *tilar* (= *tirar*), você diz” e da mesma raiz com mais de um morfema: “É uma máquina que *bota* todas as portogafias (/fotografias?) na máquina e as pessoas *botam* como é e vê”.

No que se refere às flexões de pessoa e número, não encontramos uso da 2ª pessoa do plural; registramos, neste intervalo de análise, os critérios de consolidação da 3ª pessoa do plural, ou seja, a presença de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “Aí eles se apaixonaram”, “Aí eles deman...desmatelalam (= desmantelaram), não foi?” e da mesma raiz

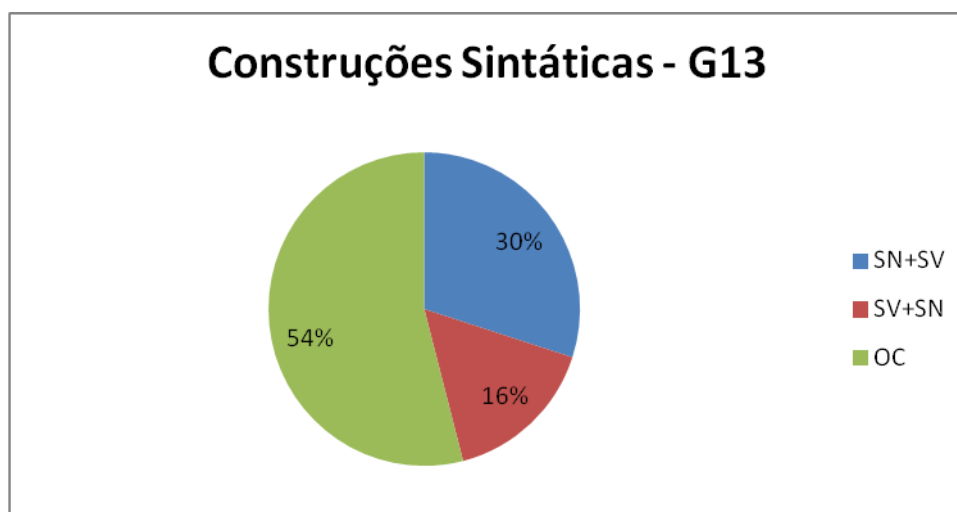
com mais de um morfema: “Que eias (= elas) já *tavam* (= *estavam*) dormindo”, “Aí eia (= ela) *tava* (= *estava*) com a (?) aberta, não eia (= era)?”.

Os verbos irregulares usados nesse intervalo (G13) apareceram corretamente flexionados: “É um salva-vida ahahaha! Pa (= para) quando a gente *for* dentro (= dentro) da água não afoga”, “Pois eu não *touxe* (= trouxe) a minha”. Este tipo de verbo não foi muito frequente nas falas analisadas.

#### 4.13.3. Sintaxe

Com a análise sintática, seguimos nossa busca pelos modos de organização das orações e da construção dos diversos tipos de orações compostas. O gráfico a seguir traz um resumo dos modelos encontrados neste intervalo de análise e sua frequência.

Gráfico 21 – Construções Sintáticas – G13



Como se observa no gráfico nº 21, as orações produzidas durante o G13 se encontram divididas nos 3 grandes blocos enunciados. No bloco I, temos as orações iniciadas pelo sintagma nominal seguido do sintagma verbal (SN+SV). Corresponde a 30% das formas de organização sintática registradas no grupo e apresenta um crescimento de 3 pontos percentuais, em relação ao G12. No bloco II, iniciado pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal (SV+SN), estão concentradas 16% das orações produzidas. O bloco apresenta um crescimento de 8 pontos percentuais, comparado ao grupo anterior. O terceiro bloco, onde se agrupam todos os tipos de orações compostas (OC), equivale a 54% da

produção sintática registrada no período. Quando comparado ao grupo anterior (G12), apresentou uma queda de 11 pontos percentuais.

Passemos, pois, à análise deste bloco III, uma vez que os submodelos que formam os dois primeiros estão já consolidados.

#### 4.13.3.1. Bloco III (OC)

No bloco das orações compostas, encontramos os seguintes tipos de oração:

**1. Oração coordenada aditiva** – “Mãe, vamo assim: você conta pimeo (= primeiro) *e eu conto segundo*”, “Essa minha mão ela (= era) o filho, essa...*e essa ela (=era) o rei*”.

Na construção das orações aditivas, não encontramos nenhum caso de uso indevido da conjunção aditiva «e». Em todas as orações registradas neste intervalo, a mesma foi empregue com ideia de adição de fatos. Destaque-se que a ideia de adição foi expressa, em muitos casos registrados, por meio da expressão «aí», um tipo de conectivo aditivo que, embora não seja oficial em Língua Portuguesa, é comum na linguagem coloquial: “Ele vai balançando *aí eu vou escorregando na água*”, “Aí senhoita Cavel (= senhorita Clavel) veio ver eias (= elas) *aí tavam (= estavam) acordada, não foi?*”. Como a ideia de adição foi empregue devidamente tanto por meio da conjunção aditiva «e» quanto através da expressão «aí», consideramos o modelo adquirido.

**2. Oração coordenada sindética adversativa** – “Todo mundo da casa fala, *mas os bebês de casa, não*”, “Ham...sei sim, *mas eu não estou vendo nenhuma boia aqui*” (em resposta à pergunta se sabia nadar o boneco com o qual brincava).

Em todos os casos registrados neste grupo, a ideia de adversidade foi devidamente empregue. Não encontramos no grupo nenhum erro de omissão, com este tipo de orações. Desse modo, podemos afirmar que as suas regras de composição estão consolidadas.

**3. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “Agoia (= agora) está na minha vez *de ser sua pofessoia (= professora), está bem?*”, “Agoia (= agora) tá (= está) na hoia (= hora) *de você escever (= escrever)*”.

As orações completivas nominais registradas no G13, embora não tenham apresentado erros de qualquer tipo, não parecem estar consolidadas, mas sim, sugerem a repetição de um modelo memorizado, como se pode depreender dos exemplos citados.

**4. Oração subordinada adverbial causal** – “Mãe, eu não tou (= estou) gostando dessa estória (= estória) não, tá (= está) acabando bem ligeio (= ligeiro)”, “*Porque... eles ainda não sabem dizer o nome*” (em resposta à pergunta por que bebês não falam).

No primeiro exemplo citado, temos a omissão da conjunção «porque», claramente inferida das duas orações que formam o período: Luísa não gosta da estória «porque» está acabando rápido. No segundo exemplo, a omissão é da oração principal, presente na pergunta anterior. Os erros de omissão, como estabelecido em nossos critérios, caracterizam um momento de aprendizagem da estrutura.

**5. Oração subordinada adverbial conformativa** – “Agoa (= agora) faça *do mesmo jeito que eu faço*”, “*Faça do jeito que eu disse*”.

Estes foram os primeiros registros e também os dois únicos casos de estabelecimento da relação de conformidade encontrados no intervalo. Embora a conjunção conformativa não apareça expressa, é clara a ideia de conformidade entre os fatos. Desse modo, podemos inferir que o modelo encontra-se em fase de aprendizagem.

**6. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** – “Mãe, vamo bincar (= vamos brincar) *que Igo já ela (= era) pequeno*”, “Mãe, vamos bincar (= brincar) *que minha mãe eia (= era)... que minha mão eia (= era) o rei!*”.

A omissão da preposição «de», característica introdutória das orações objetivas indiretas, nos exemplos mencionados nos leva a concluir que o modelo encontra-se em processo de aprendizagem.

**7. Oração coordenada sindética alternativa** – “Será que esse cavalo é de verdade *ou só de brinquedo (= brinquedo)?*”.

Este foi o único registro de orações alternativas, no G13. Nele, podemos observar a omissão da flexão verbal «é», na segunda oração: «Será que esse cavalo é de verdade ou é só de brinquedo?». A omissão de termos obrigatórios, lembremo-nos, é indício de uma fase de aprendizagem do modelo.

Os tipos de orações descritas e analisadas acima não foram os únicos produzidos durante o intervalo, mas sim aqueles que ainda não tinham apresentado os critérios de aquisição, uma vez que nossa busca, neste ponto, é pelos diversos passos, no processo de aquisição das orações compostas, em Língua Portuguesa.

O quadro a seguir apresenta um resumo da aprendizagem do sistema linguístico português, nas áreas de análise deste estudo, até a idade de 3;09.

**Quadro 21** – Aprendizagem Linguística até 3;09

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
	Pessoa/ Número	1ª S				
		2ª S				
		3ª S				
		1ª P				
			2ª P			
		3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Adversativas			
			Explicativas			
			Alternativas			
		Subordinação	Adv. final			
			Adv. temporal			
			Adv. condicional			
			Adv. causal			
			Adv. comparativa			
			Adj. restritiva			
			Adj. explicativa			

		Subst. objetiva direta			
		Subst. objetiva indireta			
		Subst. apositiva			
		Subst. completiva nominal			
		Subst. predicativa			

Pela leitura do quadro nº 21, observamos um número elevado de marcas consolidadas nas diversas áreas de análise deste estudo. Na fonologia, apesar dos avanços registrados, continuam em fase de aprendizagem as consoantes líquidas. Na morfologia, destacamos a consolidação dos morfemas flexivos de 3ª pessoa do plural e a primeira flexão adequada do tempo futuro. Na sintaxe, registramos, no G13, a aquisição das orações coordenadas aditivas e adversativas.

#### 4.14. Grupo 14 - (3;10, 3;11, 4;00)

##### 4.14.1. Fonologia

Nossa análise dos dados que formam o G14 mostrou a **pronúncia das consoantes líquidas laterais: alveolar: /l/**: “ela”, “lá”; **pós-alveolar: /ʎ/**: “olhe”, “molhada” e **vibrante simples /r/**: “agora”, “girafo”.

A consoante líquida vibrante simples /r/, produzida nos dois últimos períodos (G12 e G13), apareceu apenas duas vezes, nas falas que formam o G14. Nos demais casos, para substituí-la, bem como a outros fonemas, observamos novamente o uso de estratégias fonológicas de aproximação à pronúncia correta, dentre elas, as de substituição e omissão de fonemas. Na substituição de fonemas, encontramos:

**1. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pela semivogal /j/**: “Na mesma *hoia* (= hora)”, “Mãe, *seguie* (= segure) assim, esse daqui com a mãozinha dela”.

**2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pelo consoante líquida lateral alveolar /l/:** “São carros *voadoles* (= voadores)”, “Aí os *tês* (= três) soldados *vivelam* (= viveram) amigos paa (= para) sempe (= sempre)”.

**3. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset complexo, pela semivogal /j/:** “Por *exempio* (= exemplo), essa daqui”.

Na estratégia de omissão de fonemas, registramos:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo:** “Eu sei um, dois *tês* (= três)”, “Vou *escever* (= escrever) quando eu terminar essa *bincadea* (= brincadeira)” e em alguns casos, em onset simples: “Já sei, eu conto a *estóia* (= estória) lá”, “Tem animais de todas as *coes* (= cores) aqui”.

**2. Omissão (em alguns casos) da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset simples:** “*Cooque* (= coloque) de dois”, “*Cooque* (= coloque) tela cheia?”.

#### 4.14.2. Morfologia

Ao analisar as formas e flexões das palavras que formam o G14, encontramos uso de todas as classes gramaticais, como se exemplifica a seguir:

**1. Substantivos:** “As *pofessoias* (= professoras) já folam embola (= foram embora)”, “É que minha *mãe* está chamando”.

**2. Adjetivos:** “A boquinha tá (= está) *suja*”, “A perninha é bem *gordinha*”.

**3. Artigos definidos:** “Isso aqui é *a* cama dessa daqui, olhe!”, “*O* quarto dela é aqui” e **indefinidos:** “Ela tem *um* computadorzinho dessa largulinha (= largurinha)”, “Ah! Tive *uma* ideia!”.

**4. Pronomes pessoais retos:** “*Ela* gostou de você”, “*Eu* tenho duas filhas”; **obliquos:** “Você diz com você, eu digo *comigo!*”, “Mais forte do que eu é o mulo (= muro) que *me* tapa”; **demonstrativos:** “Eu já tenho *aquilo*”, “*Essa* aqui é Ana Paulinha, não é?”; **interrogativos:** “*Qual* é o que tá mais pesado?”, “*Onde* é que tava (= estava) mesmo?”; **possessivos:** “Vamo fazer essa *minha* ideia!”, “Ele tá (= está) lá na *sua* gaveta”; **indefinidos:** “E...os *outos* (=

outros) é ela quem sabe”, “Leve os *outos* (= outros)” e **relativos**: “Os outos é ela *que* sabe”, “O *que* eu mando, ela faz”.

**5. Numerais**: “Ponto (= pronto), já achei *tês* (= três) vermelhos”, “Vermelho, vermelho, vermelho, vermelho. Quato (= quatro) vermelhos”.

**6. Verbos**: “Papai foi passear!”, “Mãe, não *faça* mais assim não que *vai ficar doendo*”.

**7. Advérbios de tempo**: “Vocês vão ver muitas massinhas *amanhã ao dia*”, “*Agoa* (= agora) vamo mistuar (= misturar) o verde com amaeo (= amarelo) pa (= para) ver que cor fica”;

**modo**: “Aí esse aqui tem que ir *bem devagarzinho*”, “Mãe, segue (= segure) *assim*, esse daqui com a mãozinha dela”; **lugar**: “O quarto dela é aqui”, “Mãe, leve só até *lá* no quarto”;

**companhia**: “Se você quiser bincar (= brincar) *com ela*, pode bincar (= brincar)”,

**intensidade**: “*Muito* linda!”, “Qual é o que tá mais pesado?”; **afirmação**: “*Agoa* (= agora) *sim* que paece (= parece) um bebezinho de verdade”, **negação**: “*Não* pode deixar peitar *não*”,

“Mas só que isso *nunca* vai dar certo”.

**8. Preposições**: “Um...um tipo *de* semente...semente *com* gostinho *de* vinho”,

**9. Conjunções**: “Eu digo *que* você não vai acertar fazer não”, “*Ou* o senhor já sabe como é que ela é?”.

**10. Interjeições**: “*Ah!* Olhe, achei Doquepi!”, “Onde é que tava (= estava) mesmo? *Ah*, estava aqui!”.

Quanto às flexões verbais, registramos, uma vez mais, indicação de tempo futuro, feita por meio de uma locução verbal formada por um verbo auxiliar no presente e verbo principal no infinitivo: “Eu *vou ievar* (= levar) o avião”, “Eu *vou ser* esses dois”.

No modo subjuntivo, observamos flexão apenas no tempo futuro: “*Quando* a senhoia (= senhora) *terminar* de coisar, já vai tá (= estar) tudo arrumado”, “Aí *quando* eu *ensinar* a você, você ensina a Gabi”, cujas regras de flexão estão já consolidadas.

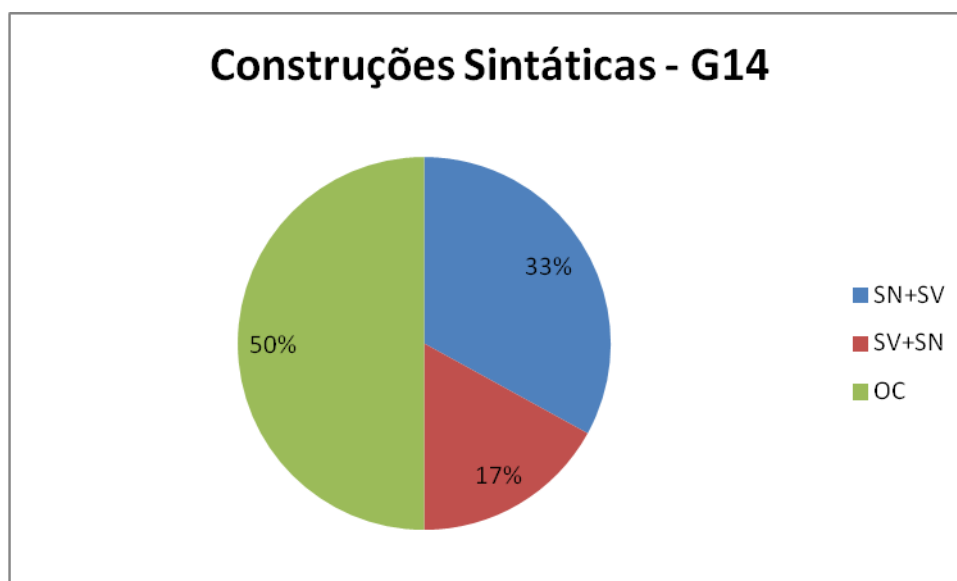
Com as flexões de pessoa e número, encontramos apenas um caso de uso da 2ª pessoa do plural: “*Vocês* vão ver muitas massinhas *amanhã ao dia*”.

#### 4.14.3. Sintaxe

A análise sintática dos dados que compõem o G14 nos possibilitou continuar a acompanhar os passos dados pela criança, no percurso de aquisição dos diversos modelos sob os quais se podem estruturar orações, na Língua Portuguesa.

O gráfico a seguir apresenta um resumo da produção sintática observada no período.

**Gráfico 22** – Construções Sintáticas – G14



Como podemos observar, o gráfico nº 22 apresenta os 3 grandes blocos sob os quais se organizam as orações em Língua Portuguesa. O bloco I, formado por sintagma nominal+sintagma verbal (SN+SV) apresenta uma produção de 33% das orações simples registradas no intervalo. Comparado ao grupo anterior (G13), temos um aumento de 3 pontos percentuais. Os submodelos que o formam estão consolidados, como descrito e analisado nos grupos de 5 a 9. O bloco II comporta todas as orações iniciadas pelo sintagma verbal seguido do sintagma nominal (SV+SN) e corresponde a 17% das orações simples encontradas no grupo. Em relação ao G13, apresenta uma pequena variação de 1 ponto percentual a mais. Seus submodelos, assim como ocorreu com o bloco I (SN+SV) foram descritos, analisados desde o G5 e apareceram consolidados no G10. O bloco III, formado pelas orações compostas (OC) equivale a 50% da produção sintática registrada no período em análise; apresenta uma queda de 4 pontos percentuais, quando comparado ao G13.

Como os submodelos mais frequentes que formam os blocos I e II estão já consolidados, passemos à análise dos tipos de orações compostas que se encontram em processo de aprendizagem e de outros que porventura apareçam pela primeira vez.

Encontramos os seguintes tipos de orações:

**1. Oração subordinada adverbial comparativa** – “A perninha é bem gordinha, *mais gorda do que o corp...do que os baço (= braços)*”, “Meu micofone é *meior (= melhor) do que o seu.*”.

A relação de comparação entre orações, de modo geral, foi bem empregue, nos casos registrados; no entanto, encontramos um erro na comparação por superioridade: “Eu também acho que é esse *o mais lindinho que Doquepi, olhe!*”. Como se pode observar, há uma dificuldade em distinguir a comparação por superioridade: «Este é mais lindinho que Doquepi», da comparação superlativa absoluta: «Este é o mais lindinho», aqui inferida da presença do artigo masculino «o». Desse modo, consideramos em fase de aprendizagem o modelo.

**2. Oração subordinada adverbial causal** – “Agoia (= agora) nunca mais vai cair, *porque eu vou fazer uma segulação*”, “O senhor só foi uma vez *porque o senhor morreu aquela vez*” (a falar das fases de um jogo).

Não encontramos nenhum tipo de erro nas orações causais registrados no G14. Assim, consideramos consolidado o modelo.

**3. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** - “A senhoia (= senhora) se lembra (= lembra) *que a senhoia não tá na bincadeia (= brincadeira)?*”, “Vamos bincaaar (= brincar)...*de pocuar (= procurar) animais...de pocuar animais* que estão nas escadas”.

Estes foram os dois únicos casos, no G14, em que orações objetivas indiretas foram produzidas. Como se pode notar no primeiro exemplo, a preposição «de», necessária a este tipo de oração, não foi expressa, o que nos leva a considerar o modelo em fase de aprendizagem.

**4. Oração subordinada substantiva predicativa** – “Paece (= parece) *que é melhor ir assim, olhe*”.

Esta foi a única oração predicativa encontrada no G14. Por isso, embora não apresente nenhum tipo de erro, aguardaremos o período seguinte, antes de confirmar a consolidação de suas regras.

**5. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “Eu sou boa *de ir nesse jogo*”.

Também esta foi a única oração completiva nominal registrada no G14. As dificuldades em lidar com sua estrutura, aqui observadas pelo uso indevido da preposição «de», em substituição à preposição «em» e pela dificuldade em expressar claramente a ideia

«Eu sou boa em jogar esse tipo de jogo» nos levam a considerar o modelo em fase de aprendizagem.

**6. Oração subordinada substantiva subjetiva** – “Tá (= está) difícil *de achar ela*, viu!”.

Com as orações subjetivas, igualmente, encontramos um só registro. Por não apresentar qualquer tipo de erro, o consideramos numa fase anterior à aprendizagem.

**7. Oração coordenada sindética alternativa** - “Oh pai, o senhor quer ver Doquepi *ou o senhor já sabe como é que ela é?*”.

Assim como ocorreu com os três últimos tipos de orações, este foi o único registro de orações alternativas. Nele, não há qualquer tipo de erro, como houve nos grupos anteriores, cuja frequência de uso também foi bastante reduzida. Assim, consideramos adquirida esta estrutura.

A seguir, apresentamos um resumo do momento de aprendizagem das várias estruturas linguísticas nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe até a idade de 4;00.

**Quadro 22** – Aprendizagem Linguística até 4;00

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
	Pessoa/ Número	1ª S	2ª S			
			3ª S			
			1ª P			

				2ª P				
				3ª P				
<b>Sintaxe</b>	PS	SN+SV						
		SV+SN						
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas					
			Aditivas					
			Adversativas					
			Explicativas					
			Alternativas					
		Subordinação	Adv. final					
			Adv. temporal					
			Adv. condicional					
			Adv. causal					
			Adv. comparativa					
			Adj. restritiva					
			Adj. explicativa					
			Subst. objetiva direta					
			Subst. objetiva indireta					
			Subst. apositiva					
			Subst. completiva nominal					
			Subst. predicativa					

No quadro nº 22, temos um panorama geral da aprendizagem da Língua Portuguesa até os 4;00. Como vemos, a esta idade, estão consolidadas muitas das estruturas linguísticas e outras se encontram em fase de aprendizagem. Na fonologia, as consoantes líquidas, embora em um momento avançado de aprendizagem, ainda não estão consolidadas. Na morfologia, quase todos os morfemas foram adquiridos, exceto as flexões de tempo futuro e a 2ª pessoa do plural. Na sintaxe, estão consolidadas as orações simples, quer na ordem direta (SN+SV) quer na ordem inversa (SV+SN) e grande parte das orações compostas. Neste grupo (G14), destaque-se a aquisição das orações adverbiais causais e das coordenadas alternativas, bem como o primeiro uso das substantivas predicativas.

## 4.15. Grupo 15 – (4;01, 4;02, 4;03)

### 4.15.1. Fonologia

A análise dos dados que formam o G15 mostrou-nos a capacidade da criança em articular todos os fonemas da língua portuguesa, mas não a pronúncia de todos em todas as palavras.

Neste grupo (G15), destacamos a **consolidação da consoante líquida lateral alveolar: /l/ em onset simples**: “lemba (= lembra)”, “lá” e medial: “aquilo”, “símbolo”.

Embora todas as consoantes líquidas tenham sido pronunciadas no período em análise, a vibrante simples /r / não foi articulada em todas as palavras em que aparece. Para substituí-la, registramos estratégias de aproximação, quer por substituição quer por omissão do fonema. As estratégias de substituição encontradas foram as seguintes:

**1. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial pela líquida lateral alveolar /l/**: “Eu *quelo* (= quero) subir lá em cima *agola* (= agora)”, “Ei pai! Tem quer ser *dileito* (= direito)”.

**2. Substituição (em poucos casos) da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial, pela semivogal /j/**: “*Agoia* (= agora) é sua vez”, “O príncipe! Só que não *eia* (= era) de (?/ vampia)”.

A omissão do fonema foi registrada nos seguintes casos:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset complexo**: “Olhe como ela é bonita quando *cesce* (= cresce)”, “Depois *poculo* (= procuro) qual mesmo, hein?”.

**2. Omissão (em poucos casos) da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial**: “O castelo do rei *ea* (= era) bonito e o outo *ea* (= era) feio”, “Assim não tá acordando o príncipe não, vai só acordar a *hoa* (= hora) que ele quiser”.

A articulação do fonema /r / em algumas palavras e o uso de várias estratégias de aproximação à sua pronúncia, observados nesse período e nos anteriores, evidenciam, por um

lado, a dificuldade de articulação desse fonema e, por outro, a persistência na tarefa empreendida pela criança, em pronunciar corretamente a consoante /r/.

#### 4.15.2. Morfologia

Nossa análise das formas e flexões das palavras que formam o G15 mostrou-nos o uso de todas as classes gramaticais, como se observa a seguir:

**1. Substantivos:** “*Pai, o senhor ainda se lembra (= lembra) das fantasias?*”, “*Aí a pincesa (= princesa) viu o cavalo do píncipe (= príncipe), voando*”.

**2. Adjetivos:** “*São menos feios*”, “*Olhe como ela é bonita quando quesce (= cresce)*”.

**3. Artigos definidos:** “*Eu sou o píncipe (= príncipe)!*”, “*Eu digo a estóia (= estória) e a senhoia (= senhora) esceve (= escreve) não é?*” e **indefinidos:** “*Tá um puquinho gande e um pouquinho pequeno*”, “*E...uma sela pateada (= prateada)*”.

**4. Pronomes pessoais retos:** “*Eu acho que ela não passou não*”, “*Foi ela que compou (= comprou) pa (= para) mim*”; **oblíquos:** “*Aí você me chamou, não foi?*”, “*Não é só uma pulsea, é uma coisa pa (= para) ela sempe (= sempre) se lembrar (= lembrar) de mim*”;

**demonstrativos:** “*Que eu ia com...que eu tinha compado esse chapéu pa (= para) ela dançar quadilha (= quadrilha) comigo*”, “*Aí a mesa ela (= era) isso daqui, não ela (= era)?*”;

**interrogativos:** “*Depois poculo (= procuro) qual mesmo, hein?*”, “*O que é que faz aqui, hein?*”; **possessivos:** “*Chegou minha vez de novo*”, “*Olha só, rei, sua filhinha!*”; **indefinidos:** “*Eu também tenho outo (= outro) pesente (= presente)*”, “*Essa daqui é a casa da minha outa (= outra) amiga pincesa (= princesa)*” e **relativos:** “*Essas duas mãos são píncipe (= príncipes) que as pincesas acham feio*”, “*Essa foi a espada que sua filha me deu de pesente*”.

**5. Numerais:** “*O pimelo (= primeiro) andar é esse*”, “*Pimelo (= primeiro), segundo, tercelo (= terceiro). Vamos vovó! Um, dois, tês (= três), quato (= quatro)*”.

**6. Verbos:** “*Por que não pode apertar?*”, “*Sabe a pessoa que penteia o cabelo sozinha, sem ser eu?*”.

**7. Advérbios de tempo:** “*Eu quero (= quero) subir lá em cima agora (= agora)*”, “*Você vai usar hoje, de novo*”; **modo:** “*É assim que eu gosto*”, “*A sela...tô (= estou) falando da sela do píncipe (= príncipe) pegar assim*”; **lugar:** “*Porque se for com o guarda-chuva, o guarda-chuva fica em cima da chuva*”, “*E o píncipe (= príncipe) convida pa (= para) seu anivesáio (=*

aniversário) *no castelo do príncipe, não é?*”; **intensidade**: “Se quiser, essa cachorrinha é *muito* boa, nem morde”, “Muito linda”; **negação**: “Deixar passar a chuva *não*”, “O senhor fez, *não* faça mais não”.

**8. Preposições**: “Paece (= parece) que ea (= ela) gostou *de* mim”, “Mãe, sabe *pa* (= para) que eu quero (= quero) esses cois...esses papelzinho?”.

**9. Conjunções**: “*Se* quiser, essa cachorrinha é muito boa, *nem* morde”, “Mas já *que* não dá *pa* (= para) fazer...dá, *se* amarrar, *mas* eu não quero”.

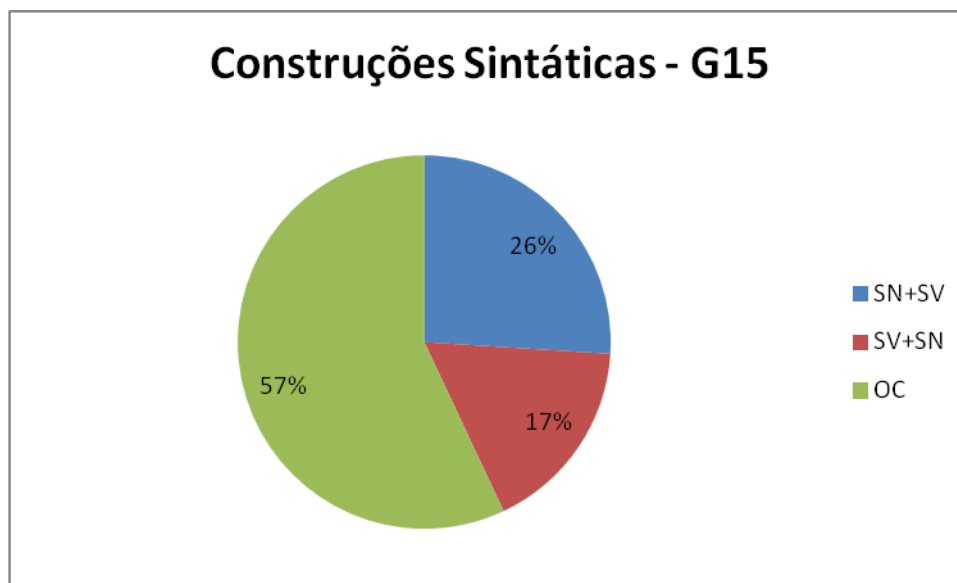
Com os verbos, observamos indicações de flexões de tempo futuro, feitas por meio de dois tipos de locução verbal: uma formada por um verbo auxiliar no presente e verbo principal no infinito: “Eu ainda *vou pensar*”, “Mãe, onde é que eu *vou colar* essas tês (= três) fitinhas, hein?” e outra formada também por uma locução verbal, com verbo auxiliar no pretérito imperfeito: “Que eu ia com...que eu tinha comprado (= comprado) esse chapéu *pa* (= para) ela dançar quadilha (= quadrilha) comigo, que *ia ter* uma quadilha (= quadrilha) no seu castelo, não ela (= era)?”, “O senhor pensava que tinha um dag...que *ia ter* dagães (= dragões) no baile, mas não *ia ter*”. As duas formas de indicar o futuro parecem corresponder ao que chamamos, na linguagem adulta, de futuro do presente: “vou pensar” = pensarei, “vou colar” = colarei e futuro do pretérito: “ia ter” = teria.

No modo subjuntivo não encontramos nenhum verbo flexionado. No que se refere às flexões de pessoa e número, encontramos uso não produtivo da 2ª pessoa do plural: “Eu vou com meu príncipe e vocês vão depois”.

#### 4.15.3. Sintaxe

Com a análise sintática, observamos um quadro relativamente estável, nos modos de organização das orações simples e compostas. O gráfico a seguir apresenta um resumo da produção registrada no período.

Gráfico 23 - Construções Sintáticas – G15



No gráfico nº 23, temos a distribuição e frequência dos modelos de organização sintática encontrados no G15. O bloco I, formado por sintagma nominal + sintagma verbal (SN+SV) apresenta um índice de 26% das orações analisadas. Comparado ao grupo anterior (G14), o bloco teve uma redução de 7 pontos percentuais. O bloco II, cuja ordem de distribuição dos sintagmas é sintagma verbal + sintagma nominal, responde por 17% das formas de organização sintática encontradas no período. Este índice se manteve igual ao grupo anterior. O bloco III, que abriga as orações compostas (OC) corresponde a 57% da produção sintática analisada, o que significa 7 pontos percentuais a mais que no G14.

Como exposto nos grupos anteriores, as formas básicas de distribuição dos constituintes imediatos dos grupos I e II estão consolidadas. No bloco III, muitos dos tipos de orações compostas também já foram adquiridas. Assim, passamos à análise dos tipos de orações que estão em processo de aprendizagem e de outros que possam aparecer neste período de análise.

**1. Oração subordinada substantiva objetiva indireta** – “É que eu gosto *de fazer essas coisinhas*”, “A sela...to (= estou) falando *da sela do príncipe pegar assim*”.

Na construção das orações objetivas indiretas, não encontramos erros de omissão nem outras dificuldades em lidar com o modelo, pelo que o consideramos consolidado.

**2. Oração subordinada adjetiva explicativa** – “Você também tem que fazer o senhor, *que é o rei*”, “Selá (= será) um pau, *que eu já disse*, esses papelzinhos e...e...e um cordão ou fita...ou um cordão ou fita ou adesivo”.

Com as orações adjetivas explicativas, encontramos construções corretas, como o primeiro exemplo e outras em se percebe dificuldade de uso da estrutura, como o segundo exemplo. Nele, note-se que o valor semântico da oração «que eu já disse» é muito mais próximo à conformidade: «como eu já disse» e, portanto, relativo ao verbo, do que a uma informação a mais sobre o termo «pau», presente na oração principal. Estes são indícios de que o modelo encontra-se em fase de aprendizagem.

**3. Oração subordinada adverbial comparativa** – “Vai ser hoje *do mesmo jeito daquele dia*”, “Ele tem muita força e você tem *me...muito mais menos força do que ele*”.

As orações comparativas registradas no G15 não apresentaram erros nem outro indício de dificuldades na composição, quando a relação de comparação referiu-se à igualdade entre os termos: “Os dagões (= dragões) de binquedo são *do mesmo jeito dos outos*, só que de binquedo”. Quando a comparação se deu por superioridade, observamos dificuldades no emprego dos termos adequados, como se vê no segundo exemplo citado.

**4. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “Eu tenho certeza *que os dagões são de binquedo*”, “Tenho certeza *que é lá*”.

Nos dois exemplos, os únicos produzidos durante o G15, podemos notar a omissão da preposição «de», conector introdutório deste tipo de oração. A omissão do termo obrigatório nos leva a considerar o modelo em fase de aprendizagem.

**5. Oração subordinada substantiva predicativa** – “Paece (= parece) *que ea (= ela) gostou de mim*”.

Esta foi a única oração predicativa registrada durante o G15. Nela não há erros de omissão, assim como ocorreu no grupo anterior. Desse modo, consideramos adquiridas as suas regras de composição.

A seguir, apresentamos um panorama do estado do conhecimento, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe até a idade de 4;03.

**Quadro 23** – Aprendizagem Linguística até 4;03

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
Líquidas						
Morfologia	Nomes	Gênero				
		Número				
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
	Pessoa/ Número	1ª S				
		2ª S				
		3ª S				
		1ª P				
			2ª P			
		3ª P				
Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN				
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Adversativas			
			Explicativas			
			Alternativas			
		Subordinação	Adv. final			
			Adv. temporal			
			Adv. condicional			
			Adv. causal			
			Adv. comparativa			
			Adj. restritiva			
			Adj. explicativa			

---

			Subst. objetiva direta			
			Subst. objetiva indireta			
			Subst. apositiva			
			Subst. completiva nominal			
			Subst. predicativa			

Como se observa, pela leitura do quadro nº 23, estamos em um momento avançado da aquisição da Língua Portuguesa. Na fonologia, registramos neste grupo a aquisição da consoante líquida lateral /l/, em *onset* simples e medial. No momento, apenas a consoante líquida vibrante simples /r / não está consolidada. Na morfologia, observamos um quadro estável, sem mudanças no percurso da aprendizagem. Destaque-se que a maior parte dos morfemas flexivos está adquirida, permanecendo as flexões de tempo futuro e de 2ª pessoa do plural as únicas a se manter em fase de aprendizagem. As mudanças mais significativas observadas no G15 se deram na área da sintaxe, especificamente com as orações compostas. Neste grupo, registramos a consolidação das orações substantivas objetivas indiretas, depois de um longo período em fase de aprendizagem e das substantivas predicativas. Registramos, igualmente, um avanço na aprendizagem das substantivas completivas nominais e das adjetivas explicativas.

---

## 4.16. Grupo 16 - (4;04, 4;05, 4;06)

### 4.16.1. Fonologia

Neste grupo, destacamos a aquisição da consoante **líquida lateral pós-alveolar /ʎ /**: “olhe”, “filha”, aumentando assim o domínio do grupo de consoantes mais tardias e de difícil aprendizagem.

Embora tenhamos registrado a capacidade de articulação de todos os tipos de consoantes, o uso da **líquida vibrante simples /r /** ainda não se fez regularmente. Neste grupo, observamos um aumento significativo na pronúncia dessa consoante, no entanto,

em muitos casos, permaneceram as estratégias de aproximação à pronúncia correta do referido fonema, quer por substituição quer por omissão, conforme a posição que ocupam na sílaba.

Para aproximar à pronúncia por substituição de fonemas a criança usou apenas uma estratégia, diferindo dos períodos anteriores (G15, G14, G13):

**1. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial, pela líquida lateral alveolar /l/:** “Se *quiselem* (= quiserem), posso repetir”, “Aqui é a cozinha, ali é o *armálio* (= armário) e aqui é a (?/cidinha), a *álea* (= área) de serviço”.

A omissão de fonemas foi observada nas seguintes situações:

**1. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset complexo:** “Eu fiz ao *contário* (= contrário)!” , “Só *pecisa* (= precisa) dizer *sobe* (= sobre) você!”.

**2. Omissão da consoante líquida lateral alveolar /l/, em onset complexo:** “Sabe o quê? Sabe o quê? Sabe o que é? Uma *biciceta* (= bicicleta) com uma cestinha rosa”, “Qual é a região mais...mais...que tem Gabi, no *paneta* (= planeta) Terra?”

Durante o período em análise, apareceu, pela primeira vez em nossos dados, o uso da consoante /r/, em onset complexo: “É...em...ham...*Notre Dame* de Palis (= Paris)”. Em outras falas, notamos uma tentativa de aproximação à pronúncia da vibrante simples /r /, em onset complexo, feita através da substituição desta consoante pela líquida lateral alveolar /l/: “É *pleto* (= preto), Pica-pau!”, “Pica-pau, agoa (= agora) o que pode ser...o que tem que ser feito com *plego* (= prego) slem (= sem) sler (= ser) com tijolo?”.

O uso desta estratégia foi pontual, não ocorreu regularmente durante o período. A estratégia com maior frequência na aproximação ao onset complexo foi a omissão das consoantes líquidas /r / e /l/. Estas tentativas sugerem uma busca pela pronúncia correta deste tipo de sílaba ao mesmo que tempo que revelam a dificuldade da criança em as articular regularmente.

#### 4.16.2. Morfologia

Com a análise morfológica observamos o uso de todas as classes gramaticais, como se segue:

**1. Substantivos:** “Eu sou *Luísa* e esta que está aqui na *rede*, deitada, é a minha *mãe*”, “E quem está lá em *João...João Sérgio* é o meu *irmão, Igor*”.

**2. Adjetivos:** “Então, dois copos *velhos*”, “Com mil reais dá pa comprar (= comprar) uma bonequinha daquelas *nova* pa (= para) mim”.

**3. Artigos definidos:** “Ponto (= pronto), vou pegar logo *o* amarelo pa (= para) pintar *as* luva, não é?”, “Sabe não? *O* avô da sua filha” e **indefinidos:** “Porque se misturar dá *uma* cor nova!”, “Vou fazer isso tepalando (= preparando) *uns* enfeites, tá?”.

**4. Pronomes pessoais retos:** “Mãe, é que nisso *eu* ainda não tou (= estou) muito boa”, “Você pode ser em casa e ela na escola”; **oblíquos:** “Que eu tinha *me* confundido”, “Eu tou (= estou) *lhe* gavando (= gravando)”; **demonstrativos:** “Sabia que eu fiz *isso* daqui sem querer?”, “*Esse* é um tabalho (= trabalho) para o lápis vassoura!”; **interrogativos:** “*Qual* é a cor do relógio da minha mãe?”, “*Quantos* dias é cinco meses?”; **possessivos:** “Cobi (= cobri) *minha* mão”, “*Seu* cabelo é vermelho”; **indefinidos:** “Pai, vamo bincar (= brincar) que tava (= estava) *tudo* espalhado assim, olhe”, e **relativos:** “Uma mãe é *quem* cliou (= criou) as cianças (= crianças)!”; “Bactéias (= bactérias) são coisas *que* faz a pessoa doente, não pode ir pa (= para) escola, come os dentes!”.

**5. Numerais:** “*Duas* maçã e *um* cacho de uva, é a feira de hoje”, “Vou pegar *dois* papeis”.

**6. Verbos:** “Você não *faça* barulho nenhum”, “Se elas *tivesse* uma rodinha...[risos] eu já...não *precisava* (= precisava) de patins nenhum”.

**7. Advérbios de tempo:** “*Agora* tem que acertar o último”, “Eu nunca andei de cavalo! Pois *hoje* vai andar”; **modo:** “Espalhado *assim*, de um canto pa (= para) outo (= outro), olhe”, “*Assim* é o vestido, não é?”; **lugar:** “Cabe, é só tilar (= tirar) *daqui*, juntar e colocar *dento* (= dentro)”, “Por enquanto, vou *ali* no outo (= outro) canto”; **intensidade:** “Tá (= está) *muito* sujo”, “Que é *bem* gelado”; **negação:** “*Não* Nana, eu *não* queo (= quero) ganhar, já tenho um montão”, “Nem é mais um tabalho (= trabalho) para o lápis vassoura”.

**8. Preposições:** “E esse é *de* Portugal”, “Venha *com* a sua amiga, por favor!”.

**9. Conjunções:** “Nunca pegar em coisa suja *sem* lavar”, “Pode ser outa (= outra) língua, *que* em inguês (= inglês) eu só falo le, bu, be, de”.

**10. Interjeições:** “*Ai ai ai...*Essas coisas todas são no chão, Pica-pau”, “Seguia (= segura) firme, viu filho. *Yuhou! Iêh!*”.

Com os verbos, registramos um caso de flexão correta no tempo futuro: “E qual *será* o meu presente (= presente) que ela vai tazer (= trazer), quando voltar a outa (= outra) vez?”. Esta foi a única frase, durante o período em análise, em que a flexão de verbo no futuro foi feita de acordo com a linguagem adulta. No entanto, encontramos várias construções fráscas cujo tempo verbal é equivalente ao futuro. Algumas delas assemelham-se ao futuro do presente: “*Vou pegar* dois papeis”, ““Pa (= para) mim fazer os fulinhos (= furinhos) nos copos, pa (= para) seguar (= segurar) a linha que vai no fulinho (= furinho) dos copos que *vai ser* o meu tampa-ouvido” e outras, ao futuro do pretérito: “Ainda bem, porque senão o seu desenho não *ia ter* palhaçada”.

No modo subjuntivo, encontramos flexão no pretérito imperfeito: “E *se tivesse* isso de verdade, hein mãe?”, “*Se elas tivesse* uma rodinha... [*risos*] eu já...não precisava de patins nenhum”, embora não tenhamos encontrado os critérios de aquisição deste tempo verbal.

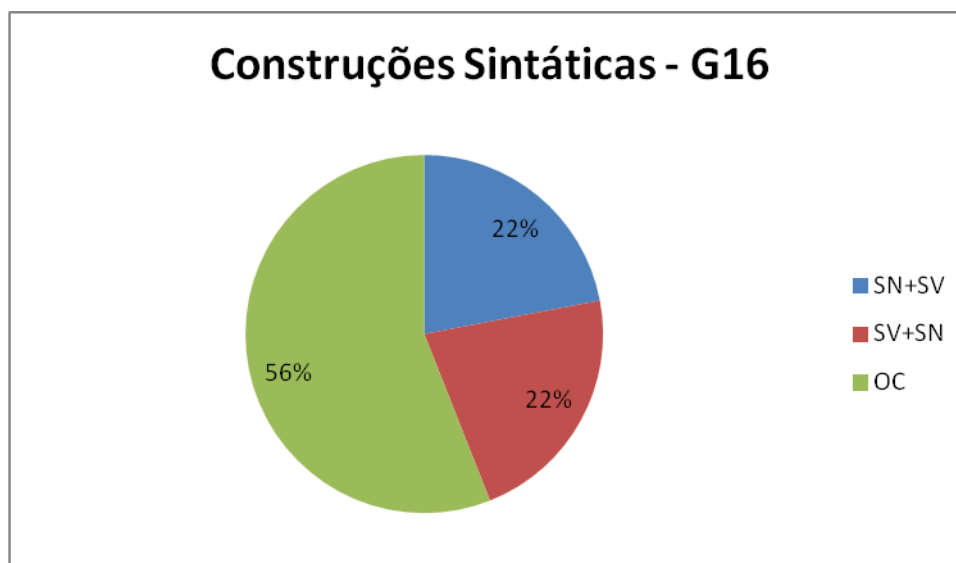
Não encontramos no grupo nenhum uso da 2ª pessoa do plural, a única ainda adquirida até aqui.

Os verbos irregulares registrados durante o período pareceram flexionados corretamente: “Que eu tinha *dito* ao contáio (= contrário)”, “Eu *fiz* ao contáio (= contrário)!”. Vale ressaltar que estes verbos, se comparados aos regulares, apareceram poucas vezes nas falas da criança.

#### 4.16.3. Sintaxe

As construções sintáticas produzidas pela criança, no decorrer do período em análise, apresentaram diversas estruturas, desde as mais simples, às mais complexas, reunindo diversas orações em um só período. O gráfico a seguir apresenta um resumo das formas de organização sintática encontradas no período e sua frequência.

Gráfico 24 – Construções Sintáticas – G16



No gráfico nº 24, observamos os três blocos sob os quais se organizam as orações produzidas no G16. O bloco I, formado pelo sintagma nominal seguido do sintagma verbal (SN+SV) corresponde a 22% das produções sintáticas, 4 pontos percentuais a menos do que no grupo anterior (G15). O segundo bloco, cuja ordem de distribuição é sintagma verbal + sintagma nominal (SV+SN), corresponde igualmente a 22% das orações produzidas no G16, 5 pontos percentuais a mais que no G15. O bloco III, onde se encontram todas as orações compostas (OC), apresenta um índice de 56% de toda a produção sintática registrada no período em análise, apenas 1 ponto a menos que no grupo anterior.

Pela primeira vez, neste estudo, as formas de distribuição dos sintagmas, nas orações simples (SN+SV), (SV+SN) apresentaram o mesmo índice de produção. Como vimos no decorrer das análises, os principais submodelos usados em ambos os blocos há muito foram adquiridos (G9, G10). O domínio de ambas as estruturas, certamente possibilita a produção de novos submodelos, conforme a necessidade do momento e justifica a igualdade de produção entre os dois blocos, observada neste grupo.

O bloco III, formado pelas orações compostas, responde por mais da metade de toda a produção sintática registrada no período. O mesmo já apresenta um elevado número de orações cujas estruturas estão consolidadas, como descrito nos grupos anteriores. Analisemos, pois, os tipos de orações encontradas no período que estão em fase de aprendizagem.

**1. Oração subordinada adverbial comparativa** – “Cianças (= crianças) são ... são meninas e meninos *como eu sou aqui*, oh!”, “Pai é uma pessoa que também usa camiseta; alguns...um

tem o cabelo cacheadinho, *como o meu; é do mesmo jeito do filho*, mas só que usa camiseta maior, ah, e cueca maior”.

No primeiro exemplo, a comparação entre as orações foi feita devidamente, como se pode observar. No segundo, talvez por ser um período mais longo, com várias orações e relações diferentes entre ambas, as comparações, estabelecidas através de quatro orações, apresentam algumas omissões de verbos e termos comparativos, perceptíveis por meio do conhecimento do contexto de fala: Luísa brincava com a mãe, ambas a encenar falas de dois brinquedos. A criança, ao definir o que é um pai, estabelece várias comparações entre este e um filho, cuja definição havia feito nos turnos anteriores de fala. O termo comparativo «como o meu» refere-se, pois, ao seu pai: «Alguns pais, como o meu, tem o cabelo cacheadinho» e não ao seu cabelo, como seria possível também interpretar, pelo modo como está escrita a oração.

As dificuldades em estabelecer relações de comparação confirmam estudos anteriores (Sinclair, 1967; Vila, 1992) e nos levam a concluir que o modelo continua em fase de aprendizagem.

**2. Oração subordinada adjetiva explicativa** – “E o Pica-pau, *que é doidinho* e faz palhaçada, *que é engaçada (= engraçada)* e dá até pa (= para) mim rir, no desenho dele”, “Chove vem do...a chuva vem do ceu, *que vem de Deus, que vem do mar*”.

As orações adjetivas explicativas registradas no período não apresentaram erros de omissão nem outras dificuldades de composição, o que nos leva a confirmar a aquisição do modelo.

À continuação, apresentamos um resumo do estado do conhecimento gramatical observado em nossos sujeito até os 4;06.

**Quadro 24** – Aprendizagem Linguística até 4;06

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem		
			1	2	3
Fonologia	Vogais				
	Consoantes	Oclusivas			
		Fricativas			
		Líquidas			
	Gênero				

	Nomes		Número			
	Verbos	Tempo	Presente			
			Pretérito			
			Futuro			
		Modo	Indicativo			
			Subjuntivo			
			Imperativo			
		Pessoa/ Número	1ª S			
			2ª S			
			3ª S			
			1ª P			
			2ª P			
			3ª P			
	Sintaxe	PS	SN+SV			
			SV+SN			
Orações Compostas		Coord.	Assindéticas			
			Aditivas			
			Adversativas			
			Explicativas			
			Alternativas			
		Subordinação	Adv. final			
			Adv. temporal			
			Adv. condicional			
			Adv. causal			
			Adv. comparativa			
			Adj. restritiva			
			Adj. explicativa			
			Subst. objetiva direta			
Subst. objetiva indireta						
Subst. apositiva						
Subst. completiva nominal						
Subst. predicativa						

Como podemos observar pela leitura do quadro nº 24, as áreas da fonologia e morfologia permanecem iguais, sem alteração no momento de aprendizagem de seus grupos

de fonemas ou de seus morfemas. Na fonologia, temos consolidada a consoante líquida lateral /l/; a líquida vibrante simples /r/, embora pronunciada em alguns casos, ainda não está consolidada, o que justifica a permanência das consoantes líquidas no momento 2. Na sintaxe, temos um quadro quase completo de aquisição das orações compostas que apareceram até o momento. Neste grupo (G16), destacamos a consolidação das orações adjetivas explicativas. A esta idade, estão consolidadas as orações assindéticas, as sindéticas coordenadas, exceto as conclusivas, que ainda não foram registradas; 4 tipos de orações adverbiais, as adjetivas e 4 tipos de substantivas.

---

## **4.17. Grupo 17 - (4;07, 4;08, 4;09)**

### **4.17.1. Fonologia**

Através da análise dos dados que compõem o G17, encontramos um aumento significativo na pronúncia da consoante **líquida vibrante simples /r/**: “viram”, “foram”, a única ainda não adquirida até o momento. Apesar do aumento significativo, a mesma não atingiu o índice dos 90% de pronúncia adequada, estabelecido neste estudo como mínimo para aquisição de um fonema.

O aumento na pronúncia da consoante líquida vibrante simples /r/ se deu apenas em *onset* medial: “marujo”, “chegaram”, não se registrando nenhum caso da mesma em *onset* complexo.

Para aproximar à pronúncia da referida consoante, nos casos em que não foi articulada, encontramos uma vez mais estratégias, tais como de substituição e de omissão do fonema. As estratégias de substituição usadas foram:

- 1. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pela semivogal /j/:** “Que o cav...que aquela cavala *eia* (=era) pesada demais, não *eia* (= era)?”, “Aí a ponte tava (= estava) quebando (= quebrando) não *eia* (= era)?”.
- 2. Substituição consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial, pela líquida lateral /l/:** “Não, aí...nada de alface. *Lalanja*, limão e tomate”.

As estratégias de omissão foram:

- 1. Omissão (em poucos casos) da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset medial:** “Agoa (= agora) quebrou de verdade aí, Nana, não foi?”, “Agoa (= agora) dizer o quê?”.
- 2. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo:** “Transformando (= transformando) uma carruagem numa abóbora”, “Vocês ainda vão ter que pegar o resto ... *compar* (= comprar) *refrigerante* (= refrigerante) e ... *compar* (= comprar) os *patos* (= pratos) do piquenique”.
- 3. Omissão da consoante líquida lateral /l/, em onset complexo:** “É caro (= claro) que sim”, “Ah...é...vá buscar ali na minha casa alface e na *foresta* (= floresta) vá buscar maçã e...e pegar cebola”.

#### 4.17.2. Morfologia

Nossa análise morfológica mostrou-nos, uma vez mais, a presença de todas as classes gramaticais, como exemplificamos a seguir:

- 1. Substantivos** – “Eu também consigo fazer uma *ponte* com minha *espada*, olha!”, “Vai, faça a *voz* do *cavalo*!”.
- 2. Adjetivos** – “Qual desses dois você acha o mais *bonito*?”, “Mas tá (= está) *escurinho*”.
- 3. Artigos definidos:** “A *ponte* quebrou (= quebrou)”, “Aqui está *o* tomate” e **indefinidos:** “É que eu vou botar *um* concurso de cavalo”, “E buscar *um* pano de piquenique, lá na minha casa”.
- 4. Numerais** – “Pega *duas* cordas, amarra em um galho ou em tábua ou em um pneu”, “Então...eles viram...então eles vendo nada foram: *um*, *dois*, *tês* (= *três*), *quato* (= *quatro*), *cinco*, *seis*”.
- 5. Pronomes pessoais retos:** “*Eu* tenho uma coleção de cavalos”, “Agoa (= agora) *nós* dois estamos comendo futas (= frutas) daquela árvore”; **demonstrativos:** “*Esse* castelo é meu”, “Aí eles, como sabiam que os piratas não conseguiam ler a última parte, eles fizeram *esse* pano (= plano) *pa* (= para) pegar os seus ossos!”; **interrogativos:** “*Qual* é esse desenho?”, “*Por que* é *tês* (= três)?”; **possessivos:** “E aqui está *nossa* salada de piquenique!”, “Ei, venha

comer *sua* salada!"; **indefinidos**: "Teve um *outo* (= outro) dia que ela veio escorregando num patins", "Então vamos bincar (= brincar) de *outa* (= outra) coisa"; **relativos**: "A montanha russa *que* é divertido!", "O meu tem botões *que* pode ir bem alto, fazer uma montanha russa".

**6. Verbos** – "Ponto (= pronto), eu *gostei* de todos!", "Não *seria* mais fácil se *abir* (= abrir) isso, olhe".

**7. Advérbios de tempo**: "Hum...e *depois* da *tigêmeas* (= trigêmeas) tem *outo* (= outro)", "Ficaram olhando as estelas (= estrelas) *de noite*, em cima da *igueja* (= igreja)"; **modo**: "Ainda bem que a janela era *assim*, olhe mãe", "Vamos aqui *com o passo por cima*!"; **intensidade**: "Porque eu gosto  *muito* de bincar (= brincar)", "E a minha maçã congelada também é  *muito* deliciosa"; **lugar**: "Estou *atás* (= atrás) de vocês!", "Estou *aqui na sua fente* (= frente)!"; **afirmação**: "É caro (= claro) que *sim*", "Caro (= claro) que *sim*, não é"; **negação**: "*Não* consigo", "Eu *não* preciso (= preciso) ver".

**8. Preposições** – "É, essas coisas, mas ao invés *de* maçã?", "É. E *com* o pão e o queijo vamos fazer um sanduiche".

**9. Conjunções** – "Só *se* você adivinhar a música pefeida (= preferida) de Luísa", "Ah, você tem *que* dizer o nome".

**10. Interjeições** – "*Iêh!* Ah, tinha que pegar aquela", "Êêêê! Mas onde é que tá (= está) o balanço?".

No que diz respeito às flexões verbais, registramos neste grupo a consolidação das regras flexivas do futuro do pretérito, inferida do uso de uma mesma desinência em mais de uma raiz: "Não *seria* mais fácil se *abir* (= abrir) isso, olhe", "Aí você *poderia* ouvir a música depois do aniversário" e da mesma raiz com mais de uma desinência: "Hum ... mas se você quiser, *pode* ouvir agora".

No modo subjuntivo, não encontramos nenhuma flexão verbal.

Quanto às flexões de pessoa e número, no modo indicativo, encontramos uso não produtivo da 2ª pessoa do plural: "*Vocês* ainda vão ter que pegar o resto ... comprar (= comprar) refrigerante e...comprar os patos (= pratos) do piquenique", a única ainda não consolidada.

#### 4.17.3. Sintaxe

Ao analisarmos sintaticamente os dados que compõem o G17, encontramos um quadro relativamente estável, no que respeita às formas de organização sintática, com algumas modificações apenas no âmbito das orações compostas.

O gráfico a seguir traz um resumo dos modelos de organização sintática encontrados no período e sua frequência.

**Gráfico 25 - Construções Sintáticas – G17**



Como vemos no gráfico nº 25, o bloco I, formado pelo modelo: sintagma nominal + sintagma verbal (SN+SV) responde por 30% das orações simples registradas no período. Comparado ao grupo anterior (G16), apresenta um crescimento de 8 pontos percentuais. O bloco II, cujo modelo corresponde à sintagma verbal + sintagma nominal (SV+SN), detém 17% dos modos de organização das orações simples, 5 pontos percentuais a menos que no grupo anterior. O bloco III, que agrupa as orações compostas (OC), corresponde a 53% das orações registradas durante o período, 3 pontos percentuais a menos que no grupo anterior.

As alterações na produção das orações que compõem os blocos I e II não decorrem de mudanças no interior dos modelos, uma vez que, em cada bloco, permanecem os submodelos mais usados e consolidados desde os grupos 9 e 10, mais alguns de uso eventual, sem erros na sua composição. As alterações devem, pois, decorrer dos contextos em que

foram produzidas as falas, ou melhor, da necessidade sentida nos momentos diversos, para as quais se escolheu o modelo mais adequado: SN+SV ou SV+SN.

No bloco III, formado pelas orações compostas (OC), encontramos vários tipos de orações, a maior parte já consolidada. Desse modo, passamos à análise apenas dos tipos que ainda não foram adquiridos e dos que possam aparecer pela primeira vez.

**1. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “Eu não tou (= estou) muito acostumada *a cantar com a senhoa (= senhora) aqui não*”.

Esta foi a única oração completiva nominal registrada durante G17. Nela não erros de omissão nem qualquer indício de dificuldade em lidar com o modelo; no entanto, aguardaremos a análise do grupo seguinte antes de confirmarmos a sua consolidação.

**2. Oração subordinada adverbial conformativa** – “Aí eles, *como sabiam que os piratas não conseguiam ler a última parte*, eles fizeram esse pano (= plano) pa (= para) pegar os seus ossos!”, “*De acordo com meu relógio*, são sete horas e eu vou terminar este...”.

As orações acima foram as primeiras registradas neste estudo e as únicas, no intervalo em análise. No primeiro caso, não há erros de omissão; no segundo, não temos uma oração subordinada conformativa propriamente falando, uma vez que não há verbo, marca essencial da oração; no entanto, temos clara a ideia de conformidade. Consideramos, pois, o modelo como em fase aprendizagem.

A continuação, apresentamos um quadro-resumo das aprendizagens, nas diversas áreas, até a idade de 4;09.

**Quadro 25** – Aprendizagem Linguística até 4;09

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem			
			1	2	3	
Fonologia	Vogais					
	Consoantes	Oclusivas				
		Fricativas				
		Líquidas				
Morf.	Nomes	Gênero				
		Número				
	Tempo	Presente				
		Pretérito				
		Futuro				

	Verbos	Modo	Indicativo						
			Subjuntivo						
			Imperativo						
		Pessoa/ Número	1ª S						
			2ª S						
			3ª S						
			1ª P						
			2ª P						
			3ª P						
			Sintaxe	PS	SN+SV				
		SV+SN							
		Orações Compostas		Coord.	Assindéticas				
					Aditivas				
Adversativas									
Explicativas									
Alternativas									
Subordinação	Adv. final								
	Adv. temporal								
	Adv. condicional								
	Adv. causal								
	Adv. comparativa								
	Adv. conformativa								
Subordinação	Adj. restritiva								
	Adj. explicativa								
	Subst. objetiva direta								
	Subst. objetiva indireta								
	Subst. apositiva								
	Subst. completiva nominal								
Subst. predicativa									

A leitura do quadro nº 25 nos mostra um panorama da aprendizagem nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe. Na morfologia, como vimos neste grupo (G17), estamos a passo da consolidação de todas as consoantes líquidas e com isso, de todos os fonemas da Língua Portuguesa. Na morfologia, registramos também neste grupo, a aquisição das regras de flexão do futuro do pretérito. Na sintaxe, as orações simples e grande parte das orações

compostas estão já adquiridas, enquanto algumas se encontram em processo de aprendizagem. Destacamos, neste intervalo de análise, a primeira aparição das subordinadas adverbiais conformativas e a possível consolidação das substantivas completivas nominais. Temos, pois, um quadro quase completo de aquisição da Língua Portuguesa.

---

## 4.18. Grupo 18 - (4; 10, 4;11, 5;00)

### 4.18.1. Fonologia

Com a análise dos últimos dados que compõem nossa análise, encontramos um aumento na pronúncia da consoante **líquida vibrante simples /r /**, ainda não consolidada, mas não o critério definido para este estudo como necessário à aquisição de um fonema, ou seja, 90% das pronúncias conforme o modelo adulto. Neste grupo, a consoante /r / atingiu o índice de 86% de correção, o que sugere a proximidade da sua consolidação.

Vale ressaltar que os casos de pronúncia da referida consoante se deram, quase todos, em *onset* medial: “espero”, “senhora”. Apenas em dois casos a vibrante simples /r / foi pronunciado em *onset* complexo: “pra”, “trapalhão”.

Para aproximar à pronúncia da consoante, quando não articulada, permaneceram as estratégias de substituição e de omissão.

Para a substituição, encontramos apenas uma estratégia:

**1. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial, pela semivogal /j/:** “Agoia (= agoia) é só cê (= você) continuar fazendo assim”, “Agoia (= agora) esse sanduiche vai ficar uma delícia”.

A estratégia de omissão foi observada nos seguintes casos:

**1. Omissão (em poucos casos) da consoante líquida vibrante simples /r /, em onset medial:** “E acabou a *estóia* (= estória) do ursinho trapalhão”, “Agoa (= agora) jogue e faça isso assim!”.

**2. Omissão da consoante líquida vibrante simples /r/, em onset complexo:** “E se você quiser também pode ser de *outo* (= outro) jeito assim”, “Agoia (= agora) já sei qual é o *segedo* (= segredo), olhe!”.

**3. Omissão da consoante líquida lateral /l/, em onset complexo:** “Aí passar todas as páginas assim, *abe* (= abre) e *pa...* e vai *cicando* (= clicando) aqui, aqui”, “Você tem que *cicar* (= clicar) em um desses aí *pa* (= para) escolher qual que você quer usar”.

#### 4.18.2. Morfologia

Com a análise morfológica, destacamos uma vez mais a presença de todas as classes gramaticais, como se segue:

**1. Substantivos** – “Seu *barco* tá (= está) ali no *mar*”, “Ei, vamos apender (= aprender) a fazer um *bule de chá!*”.

**2. Adjetivos** – “Esse menino é *esperto*, né (= não é)?”, “Peguei um motor *velho*”.

**3. Artigos** – “*Uma* tempestade no mar”, “Ah, é por isso que você *queia* (= queria) *os* peixes e *o* arroz, não é?”.

**4. Pronomes pessoais retos:** “*Eu* vou descer daqui e pegar esses peixes”, “*Ele* sempre (= sempre) quer ir *po* (= para o) quarto dos brinquedos (= brinquedos)”; **obliquos:** “Mas agora eles estão *comigo*”, **possessivos:** “Seu *barco* tá ali no mar”, “*Ham ...* porque eu quero pegar esses peixes *pa* (= para a) viagem do *meu* amigo”; **demonstrativos:** “Está *pocurando isso* aqui, *tubarão?*”, “*Esses* aqui são peixinhos de brinquedo”; **indefinidos:** “Não *peca* (= precisa) mais de *nenhum* arrozinho”, **interrogativos:** “Isso aqui é *o quê?*”, “*Quanto* é?”; **relativos:** “Ei, esse é o *barco que* ele tava pescando”, “Um *barco que* voa”.

**5. Numerais** – “É um *dois*, um *oito* e um *zero*, não é?”, “E essas *tês* (= três) *ciaças* (= crianças) também *po* (= para o) estádio de futebol”.

**6. Verbos** – “Eu *descobi* (= descobri) o *segedo* (= segredo)”, “*Tente* com o polegar”.

**7. Advérbios de tempo:** “*Suba logo* com...com a força da água!”, “Pode *começar* agora”; **modo:** “*Assim* ele vai poder escapar do homem”, **lugar:** “Eles gostam de *binca* (= brincar) *lá*”, “Vou deixar isso *aqui...ha!*”; **negação:** “*Não* tem mais peixe!”, “*Tubarão não* bebe leite!”; **intensidade:** “*Mais* peixe?”, “Faça um pouquinho *mais* de espuma aí!”.

**8. Preposições** – “Igor achava que era só *por* causa disso aqui, desse paafusinho (= parafusinho)”, “Parece que eu nem vou precisar (= precisar) *de* ajuda”.

**9. Conjunções** – “Aí inventando *que* era mais leite”, “Liga *e* desliga aqui”.

**10. Interjeições** – “Ah! Você já me ensinou essa!”, “Ufa! Que bom que não foi igual a dois!”.

Quanto às flexões verbais de tempo, encontramos uso não produtivo do futuro do presente: “*Terei* que construir (= construir) minha casa toda de novo!”. As demais indicações de tempo futuro foram feitas por meio de uma locução verbal, com verbo auxiliar no presente e verbo principal no infinitivo: “Quando eu *competar* (= completar) cinco anos, eu ainda *vou tá* (= *estar*) na mesma sala ou *vou passar* de sala?”.

Com as flexões de pessoa, não registramos nenhum caso de uso da 2ª pessoa do plural, a única não consolidada até o momento.

No modo subjuntivo, confirmamos os critérios básicos de aquisição das regras de flexão no pretérito imperfeito, ou seja, a presença de um mesmo morfema em mais de uma raiz: “Aí eu tirei esse que a senhora *ficasse* assim e *tirasse* assim, oh!”, e da mesma raiz com morfemas diferentes: “Também é pa (= para) *ficar* no mar, pas (= para as) *outas* (= outras) pessoas”.

Se compararmos os nossos resultados totais com os estudos feitos com falantes do inglês, do espanhol e do catalão, temos sequências diferentes, como se observa no quadro nº 26.

**Quadro nº 26** – Sequência de Aquisição de Morfemas em Inglês, Espanhol e Português.

Inglês	Espanhol	Português
Presente progressivo	1ª e 3ª pessoas do singular	Imperativo
Preposições	3ª pessoa do plural	Gênero
Plural	Gênero	Presente, pretérito perfeito
Passado irregular	Plural	1ª pessoa do singular
Possessivo	Artigos	2ª e 3ª pessoas do singular
Copulativo sem contração	Infinitivo, presente, pretérito perfeito	1ª pessoa do plural
Artigos	Preposição a	Pretérito imperfeito
Passado regular	Clítico reflexivo	Plural
3ª pessoa presente irregular	Clítico em 1ª pessoa do singular	Futuro subjuntivo
3ª pessoa presente irregular	Possessivo em 1ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural
Auxiliar sem contração		Futuro do pretérito

---

Copulativo com contração		
Auxiliar com contração		

**Fonte:** Brown (1973) para os dados do inglês, Aparici, Díaz & Córtes (1996) para os dados do espanhol.

Conforme se observa no quadro nº 26, a sequência de aquisição dos morfemas não coincide em nenhum ponto, entre as três línguas comparadas. Podemos notar apenas semelhanças ou proximidades entre o espanhol e o português. Esta semelhança se deve ao fato de ambas serem línguas românicas, no entanto, as diferenças entre as mesmas e também entre estas e o inglês explicitam o papel exercido pela língua que se aprende no processo de aquisição dos mecanismos morfológicos.

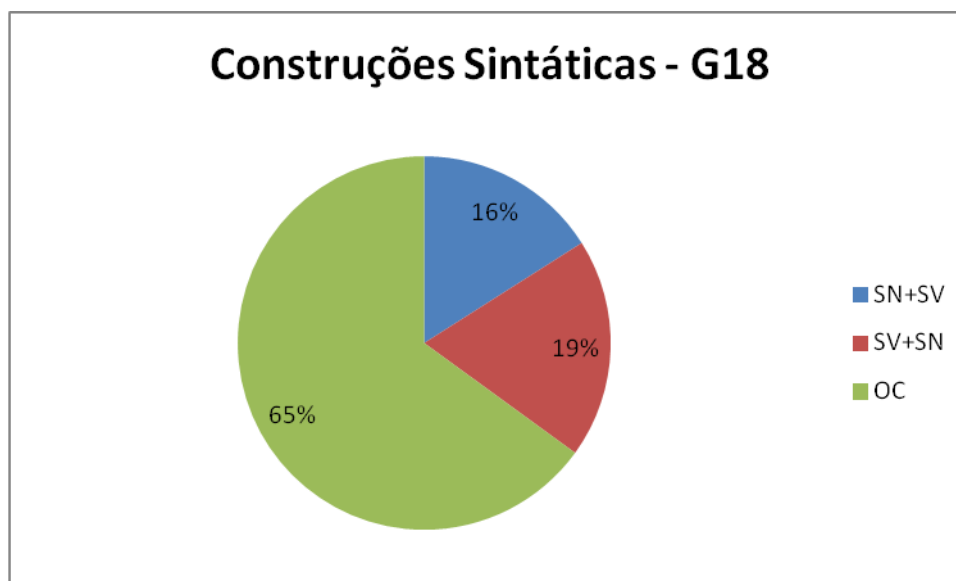
Nesse sentido, os nossos resultados vão de encontro ao que indica Peters (1995), para quem a facilidade em segmentar fonologicamente um morfema, a posição que ocupa numa emissão linguística e a função que exerce, conforme a língua em aprendizagem, são fatores que influenciam na aquisição do conhecimento morfológico. De acordo com essa proposta, a facilidade em segmentar fonologicamente os morfemas (a/o), e em identificar a sua função (gênero), em Língua Portuguesa, explicaria a sua aquisição precoce, enquanto as diversas funções presentes no morfema indicativo do futuro do pretérito (*poderia* = futuro + singular + 1ª ou 3ª pessoa) justificariam a demora na sua aquisição.

#### 4.18.3. Sintaxe

Com a análise sintática do G18, encerramos nossa busca pelos passos dados pela criança, na aquisição da Língua Portuguesa e, especificamente, pelo processo de construção das orações simples e compostas.

O gráfico a seguir apresenta um resumo dos modos de organização das orações e seus índices de produção, durante o período em análise.

**Gráfico 26** - Construções Sintáticas – G18



Como vemos, pela leitura do gráfico nº 26 e como apresentado ao longo deste estudo, as informações são distribuídas nas orações seguindo três modelos, apresentados em três blocos distintos. O Primeiro bloco, formado pelo sintagma nominal + o sintagma verbal (SN+SV) apresenta um índice de 16% das formas de organização sintática registradas durante o G18. Comparado ao G17, o bloco teve uma redução de 14 pontos percentuais. O segundo bloco, cuja ordem de distribuição dos sintagmas é sintagma verbal + sintagma nominal (SV+SN) corresponde a 19% da produção observada; 2 pontos percentuais a mais que no período anterior (G17). O terceiro bloco, que reúne todos os tipos de orações compostas (OC) equivale a 65% de todas as formas de organização sintática produzidas pela criança, no decorrer do G18. Quando comparado ao grupo anterior (G17), apresenta um aumento de 12 pontos percentuais.

Uma vez que os submodelos característicos dos blocos I e II estão consolidados, passemos à análise dos tipos de orações compostas, integrantes do bloco III, que ainda não atingiram os critérios de aquisição, bem como de eventuais novos modelos.

No bloco III (OC), além dos tipos de orações já consolidados, encontramos os seguintes modelos:

**1. Oração subordinada substantiva completiva nominal** – “Que bom *que não foi igual a dois!*”.

Assim como ocorreu no G17, este foi o único registro deste tipo de oração. Nela não há erros de composição, como já observado no grupo anterior. Desse modo, embora a produção seja pequena, consideramos adquirido o modelo.

### 2. Oração subordinada adverbial conformativa – “Faça *do jeito que eu fiz!*”.

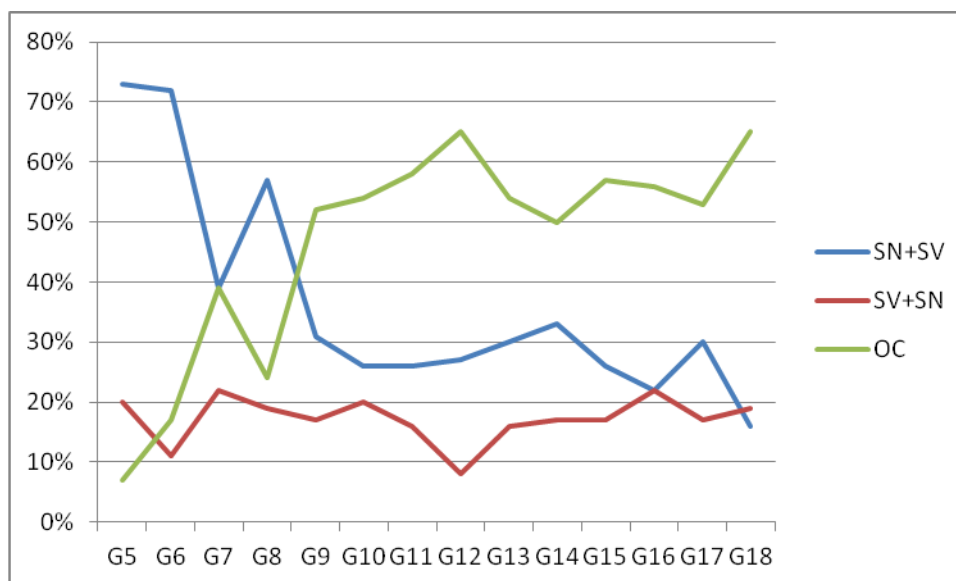
Esta foi a única oração registrada no período com ideia de conformidade. Como se vê, o modelo não corresponde ao modelo adulto, em que há necessariamente uma conjunção conformativa expressa, a iniciar a oração subordinada: «Faça *como eu fiz*». Desse modo, o consideramos em fase de aprendizagem.

### 3. Oração subordinada adverbial proporcional – “Aí, quando ... *quanto mais pa fente (= para a frente) ainda, aí esse paafusinho (= parafusinho) gira, isso aqui vai pa (= para) cima e isso aqui gira*”.

As orações acima foram produzidas enquanto Luísa explica à babá o funcionamento de um brinquedo que, ao ser agitado, acendia luzes. Como se pode observar, não há ainda o domínio na produção das orações conformativas ou na expressão clara da ideia de proporcionalidade. Isto se depreende da omissão da conjunção, na segunda parte da oração: «Quanto mais para frente, *mais/menos* esse parafusinho gira». Assim, embora este seja o primeiro registro de orações proporcionais, a consideramos em fase de aprendizagem.

A seguir, apresentamos um resumo da evolução dos diferentes modelos de composição sintática, observadas durante o nosso estudo.

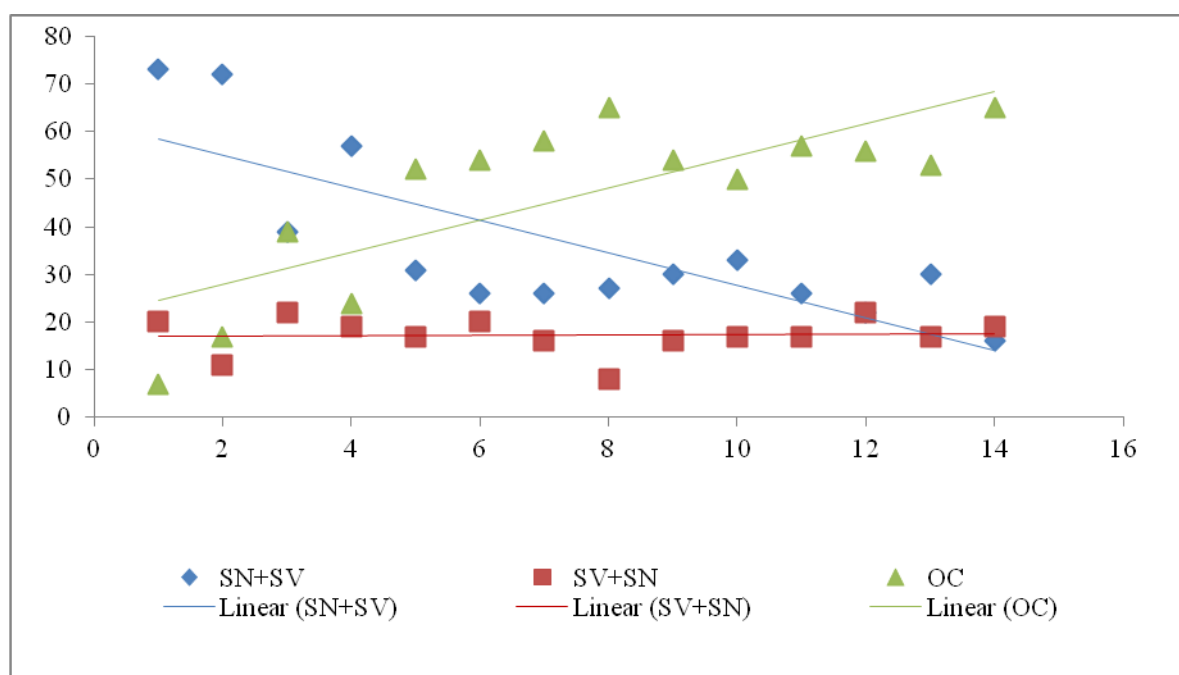
Gráfico n° 27 – Evolução dos Modelos de Construção Sintática



O gráfico nº 27 contém um resumo evolutivo dos modelos de organização sintática por nós encontrados e acompanhados neste estudo. Como se vê, inicialmente, predomina o modelo SN+SV, com pouco uso do modelo SV+SN e menos ainda do modelo OC.

A partir do G6 (1;10, 1;11, 2;00) a produção de orações formadas sob o modelo SN+SV entra em um período de declínio acentuado, paralelo a um aumento na produção de OC, de modo que as linhas indicativas de cada modelo encontram-se, no G7 (2;01, 2;02, 2;03). Em seguida, durante o G8 (2;04, 2;05, 2;06) as linhas tomam direções contrárias, decrescendo a produção de OC e aumentando a produção de SN+SV. À continuação, temos um novo movimento de elevação de OC e declínio de SN+SV, até se encontrarem uma vez mais, durante o G9 (2;07, 2;08, 2;09). Recordemo-nos que neste grupo todos os submodelos integrantes do modelo SN+SV alcançaram os critérios de aquisição por nós estabelecidos para este estudo, o que marca a aquisição da referida estrutura sintática. A partir de então, observamos um distanciamento entre os dois modelos que se mantém até o final do nosso estudo.

**Gráfico nº 28** – Evolução dos Modelos de Construção Sintática de Acordo com Grupos de Idade



Encontramos uma correlação negativa de  $r = - 0,79$  entre a evolução da idade e SN+SV, outra positiva de  $r = 0,78$  entre a idade e OC, ambas significativas para  $p = 0,001$  e

de  $r = 0.04$  entre idade e SV+SN, indicando que não há associação (correlação) significativa entre estas duas variáveis.

Ao submetermos os dois modelos (SN+SV e OC) a um teste de correlação entre si, obtivemos como resultado ( $r = -0,9$ ), uma correlação negativa quase perfeita. A elevação na produção de OC está pois relacionado com a diminuição na produção de SN+SV. Neste percurso, em que as linhas indicativas de cada modelo parecem refletir-se mutuamente, como num espelho, o gradativo aperfeiçoamento dos diversos tipos de orações, em OC, possivelmente se dá em função das aprendizagens já consolidadas, como o modelo SN+SV.

Quanto ao modelo SV+SN, este apresentou frequência de produção relativamente regular durante todo o estudo, parecendo ocupar um lugar de menos destaque no processo de aquisição da sintaxe e da própria língua em estudo.

Como podemos observar no gráfico nº 27, no decorrer do percurso de aprendizagem da sintaxe, os três modelos gerais não apresentam uma progressão linear; em todos há períodos de elevação, seguidos de queda na produção. Importa aqui destacar que a queda na produção de um modelo corresponde a elevação em outro(s), como se vê no gráfico.

O quadro a seguir apresenta um resumo da aprendizagem da Língua Portuguesa, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, observados em nossos sujeitos de estudo, até a idade de 5;00.

**Quadro 27 – Aprendizagem Linguística até 5;00**

Área	Marcas de aprendizagem		Momento de aprendizagem		
			1	2	3
Fonologia	Vogais				
	Consoantes	Oclusivas			
		Fricativas			
		Líquidas			
Morfologia	Nomes	Gênero			
		Número			
	Tempo	Presente			
		Pretérito			
		Futuro			
	Modo	Indicativo			
Subjuntivo					

	Verbos	Imperativo					
			Pessoa/ Número	1ª S			
				2ª S			
				3ª S			
				1ª P			
				2ª P			
				3ª P			
<b>Sintaxe</b>	PS	SN+SV					
		SV+SN					
	Orações Compostas	Coord.	Assindéticas				
			Aditivas				
			Adversativas				
			Explicativas				
			Alternativas				
		Subordinação	Adv. final				
			Adv. temporal				
			Adv. condicional				
			Adv. causal				
			Adv. comparativa				
			Adv. conformativa				
			Adv. proporcional				
			Adj. restritiva				
			Adj. explicativa				
			Subst. objetiva direta				
			Subst. objetiva indireta				
			Subst. apositiva				
			Subst. completiva nominal				
Subst. predicativa							

No quadro nº 27, temos um resumo do «ponto de situação», ou seja, do momento em que se encontra a aprendizagem dos diversos fonemas, morfemas e estruturas de organização que compõem a Língua Portuguesa, até os 5;00.

Na área da fonologia, embora registrado um aumento na pronúncia da consoante líquida vibrante simples /r/, a única ainda não consolidada, não encontramos os critérios

básicos de aquisição delimitados para este estudo. Vale destacar que as dificuldades em pronunciar a consoante /r/ não pareceram obstáculos à produção de palavras em que a sua articulação é obrigatória. Como acompanhamos ao longo deste estudo, quando um fonema ainda não pode ser articulado, foram usadas estratégias de aproximação à pronúncia, de modo que a produção da palavra não fosse prejudicada.

Na área da morfologia, chegamos ao final das análises sem confirmar a aquisição das regras de flexão do tempo futuro e da 2ª pessoa do plural. Estudos feitos com sujeitos falantes de Língua Espanhola (Hernández-Pina, 1984; Fernández, 1994; Serrat, 1997; Bel, 1998) encontraram dificuldades em lidar com estes dois tipos de flexão, o que sugere um tempo mais prolongado para a aprendizagem das respectivas estruturas, possivelmente relacionado ao desenvolvimento cognitivo.

Na área da sintaxe, aos 5;00, temos uma aprendizagem avançada no domínio das formas de organizar e distribuir informações nos períodos. Estão consolidadas as estruturas do período simples, bem como muitos dos tipos de orações compostas. Entre as orações coordenadas, apenas as conclusivas não foram encontradas em nosso estudo. Entre as subordinadas substantivas, estão consolidadas as objetivas diretas, objetivas indiretas, apositivas, completivas nominais e predicativas. As subordinadas adjetivas estão igualmente adquiridas e entre as advérbias, aparecem como consolidadas as finais, temporais, causais e condicionais; enquanto as comparativas, conformativas e proporcionais se encontram em fase de aprendizagem.

Aos 5;00, pois, a criança apresenta um amplo domínio da sua língua, embora ainda tenha um longo caminho a percorrer, até atingir a maestria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo descrever o processo de aquisição da Língua Portuguesa falada no Brasil, desde a produção dos primeiros fonemas até a formação das orações compostas.

Como fundamento teórico, optamos por um referencial múltiplo, com abordagem das teorias behaviorista (Skinner, 1957), inatista (Chomsky, 1959, 1965, 1975, 1981, 1993, 1995, 1998), cognitivista piagetiana (Piaget, 1923, 1924, 1926, 1946, 1967, 1972), sócio-interacionista (Vygotsky, 1962), emergentista (MacWhinney, 1999) e as suas reformulações, no intuito de buscar, em cada uma delas, explicações que nos auxiliassem na compreensão de um fenômeno complexo como o fenômeno da aquisição da linguagem. Esta escolha reflete uma postura epistemológica de defesa da complexidade e de uma possível integração entre os diversos modelos explicativos. É, pois, uma busca de convergências, não de divergências.

Em muitas outras línguas, entre elas o inglês (Brown, 1973), o espanhol (López Ornat et. al., 1994), e o português europeu (Freitas, Gonçalves & Duarte, 2010) o processo de aquisição da língua materna foi já descrito, contribuindo significativamente para a compreensão do fenômeno como um todo. Sobre a Língua Portuguesa falada no Brasil, temos importantes estudos realizados sobre componentes específicas da linguagem, tais como a fonologia (Ilha, 1993; Lamprecht, 1993; Rangel, 2002), o desenvolvimento do léxico, da semântica ou das habilidades discursivas (Castro, 1983, 1992; Figueira, 1977, 1985, 1995, 1999; Perroni Simões, 1977, 1978, 1986, 1991) e uma descrição parcial do processo, até os 3;00 (Dantas, 2010; Dantas & Sousa, 2010). No entanto, faltava-nos, até o momento, um estudo pormenorizado com a descrição detalhada da evolução conjunta das aprendizagens, nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, desde os primeiros fonemas até a construção das orações compostas.

Para levarmos a cabo tal tarefa, recorreremos a um estudo longitudinal, com acompanhamento/observação de dois sujeitos. Ao optarmos por este tipo de estudo, reconhecemos as desvantagens metodológicas apontadas para os estudos de caso com poucos sujeitos, uma vez que os seus resultados não podem ser generalizados. No entanto, embora não possamos esperar que os dados e os resultados obtidos possam ser considerados válidos para a maioria das crianças com as mesmas faixas de idade, é importante lembrar que, para compreendermos um processo gradual, é necessário descrever minuciosamente as diversas

mudanças ao longo do percurso. Para atender a esta necessidade, o estudo de caso longitudinal com um ou poucos sujeitos é a metodologia mais apropriada.

Desse modo, com o intuito de acompanharmos cada mudança no curso do processo de aquisição da Língua Portuguesa, registramos, quinzenalmente, em áudio, as vocalizações e falas de duas crianças brasileiras desde a idade de 1;00 até os 5;00. A primeira criança, Joaquim Neto, teve as suas vocalizações gravadas de 1;00 a 1;11. A segunda criança, Luísa, teve gravadas as suas falas desde 1;07 aos 5;00. As vocalizações do Joaquim Neto, destinadas à análise na área da fonologia, receberam transcrição fonética, uma vez que ainda não se ajustavam por completo ao modelo adulto de pronúnciação. As falas da Luísa foram transcritas ortograficamente, pois a produção vocal já era compreensível e se destinava às análises morfológica e sintática, prioritariamente.

Os dados obtidos foram selecionados e codificados com vistas à criação de duas bases de dados: a primeira, formada pelos dados do Joaquim Neto, contém a transcrição de 24 sessões. Os seus dados foram destinados unicamente à análise fonológica; a segunda, formada pelos dados obtidos através das gravações da Luísa, contém as transcrições de 114 sessões. Os dados desta base foram analisados sob os aspectos fonológico, morfológico e sintático.

Com a análise na área da fonologia, procuramos registrar minuciosamente cada passo dado, na aprendizagem dos fonemas que integram a Língua Portuguesa, acompanhando desde as pronúnciações não convencionais, ou seja, os sons semelhantes aos fonemas, mas que ainda não eram pronúnciados conforme o modelo adulto, à consolidação de cada vogal e de cada consoante, bem como as estratégias de reparo usadas para as consoantes de difícil pronúnciação.

A análise morfológica destinou-se à busca do processo de gramaticalização, ou seja, a aprendizagem dos mecanismos de flexão dos nomes e dos verbos, incluindo as suas etapas preliminares, a primeira flexão correta de cada categoria e a sua consolidação, quando alcançados os critérios de produtividade mínima estabelecidos para este estudo.

Através da análise sintática, descrevemos o processo de construção das orações simples e compostas, procurando através de diversos modelos usados nas diferentes etapas, os erros cometidos na construção das orações até a consolidação de cada modelo. Desse modo, mapeamos o caminho percorrido desde o surgimento dos primeiros fonemas até a formação dos diversos tipos de período composto.

A seguir, apresentamos os principais pontos por nós observados no decorrer do processo, separados por área de análise. Sempre que possível, comparamos os nossos resultados com outros estudos relevantes feitos com falantes de Língua Portuguesa e de outras línguas como espanhol, catalão e inglês. Ao final, tecemos os nossos comentários sobre o processo de aquisição da linguagem como um todo.

## **A Aquisição da Fonologia**

A descrição do processo de aquisição dos fonemas foi feita prioritariamente a partir dos dados referentes ao Joaquim Neto. Os dados referentes à Luísa foram usados, na fonologia, para acompanharmos a aprendizagem das consoantes líquidas, por serem de aquisição tardia e, conseqüentemente, não presentes nas etapas cobertas pelos dados do Joaquim Neto.

Para uma melhor compreensão dos resultados, recordemos que consideramos adquirido um fonema quando este apareceu pronunciado conforme o modelo adulto em, no mínimo, 90% das vezes em que foi registrado em um período de análise.

Feitos estes esclarecimentos, passemos às considerações gerais sobre a aquisição do sistema fonológico da Língua Portuguesa.

Com o sujeito observado neste estudo, a aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa se iniciou pela vogal /a/, consolidada durante o primeiro período de observação (G1), correspondente à idade de (1;00, 1;02, 1;03), como já encontrado em outros trabalhos feitos com falantes do português brasileiro (Rangel, 2002, Bonilha, 2000), de inglês e de outras línguas (Serra et. al., 2008). No entanto, a ordem de aquisição encontrada em nosso estudo diferiu da ordem apresentada pelos autores citados: enquanto estes indicam a aquisição inicial do triângulo básico das vogais: /a/, /i/, /u/, seguido das vogais médias altas /e/, /o/ e das vogais médias baixas /ε /, /□/, em nosso estudo, registramos inicialmente a consolidação da vogal central /a/ (G1), seguida de /ε /, /ẽ/, /w/ (G2), /ã/, /j/, /o/, /e/, /□/, /i/ (G3) e /u/, /ũ/, /õ/, /ĩ / (G4).

Neste estudo, usamos dois parâmetros para classificação das vogais: o grau de abertura bucal e a elevação do dorso da língua. De acordo com o primeiro critério, obtivemos uma seqüência que caminha do maior ao menor grau de abertura da boca, como se observa nas vogais: /a/, /ε /, /□/, /e/, /o/, /i/, /u/. De acordo com o segundo critério, a seqüência se

inicia por uma centralização do dorso da língua: /a/ seguida de paralela elevação frontal e posterior: /ɛ /, /e/, /i/, /ɨ/, /o/, /u/.

Na área da fonologia, vimos que as vogais, ao contrário do que comumente se apresenta, não foram os fonemas mais simples de aprender ou adquiridos precocemente. As primeiras pronúncias desse grupo de fonemas não seguiram o modelo convencional adulto; ao contrário, cada vogal passou por um período de aprendizagem, por tentativas de aproximação à pronúncia adulta que decaiu à proporção que aumentou a pronúncia convencional. A consolidação definitiva do sistema vocálico não precedeu, por exemplo, à aquisição das consoantes oclusivas, consolidadas a 1;05, enquanto a consolidação do sistema vocálico se registrou a 1;08, à exceção da vogal /u/. Portanto, a afirmação de que as vogais são os primeiros fonemas, adquiridos facilmente só pode ser feita, neste caso específico, se comparados esses segmentos ao conjunto das consoantes como um todo.

De modo geral, a aquisição dos segmentos vocálicos seguiu um percurso gradual, na direção «do mais simples ao mais complexo», ou seja, do fonema mais facilmente articulado ao que apresenta maior exigência dos órgãos articuladores. As formas orais, por exemplo, apresentaram maior facilidade de articulação do que as formas nasais. Neste percurso, o domínio de um fonema parece facilitar a aprendizagem de um novo fonema.

Com as consoantes, confirmamos a aquisição inicial das oclusivas (/p/, /b/, /d/, /k/, /g/, /m/), durante o G1 (1;00, 1;01, 1;02), seguidas de /t/, /n/, /ɲ / no G2 (1;03, 1;04, 1;05), das fricativas /v/, /s/, /ʒ / e da líquida vibrante múltipla /R/ no G4 (1;09, 1;10, 1;11). As demais consoantes líquidas /l/, /ʎ /, /r / seguiram por um longo período sem pronúncia, o que não impediu a produção de palavras com os referidos fonemas.

O grupo das consoantes oclusivas foi o primeiro a se consolidar. Ao final do G2 (1;03, 1;04, 1;05) todos os segmentos desse grupo consonântico apresentaram o índice de pronúncia convencional por nós estabelecido para este estudo (90%). Entre as consoantes oclusivas, assim como ocorreu com as vogais, observamos inicialmente a presença de sons próximos aos fonemas, mas que ainda não apresentavam todos os traços característicos, a que chamamos antecedentes ou precedentes. Estes sons diminuíram à medida que a pronúncia convencional aumentou, o que evidencia uma atenção da criança à fala que lhe é dirigida e o trabalho da mesma em aprender a sua língua materna.

Na sequência de aquisição, veio o grupo das consoantes fricativas. Durante o G2 (1;03, 1;04, 1;05), registramos os primeiros antecedentes dos fonemas /v/ e /s/, sem nenhuma

pronúnciação convencional. No intervalo coberto pelo G3 (1;06, 1;07, 1;08), encontramos os antecedentes de /f/, /ʒ/ e as primeiras pronúnciações convencionais de /f/, /v/, /ʃ/. Somente no G4 (1;09, 1;10, 1;11) comprovamos a consolidação das primeiras consoantes fricativas: /v/, /s/, /ʒ/. As demais (/f/, /z/, /ʃ/) não alcançaram os critérios por nós estabelecidos como necessários à consolidação de um fonema. Outros estudos sobre a aquisição fonológica da Língua Portuguesa falada no Brasil (Savio, 2001; Oliveira, 2002) indicam as idades de 1;09 para o (/f/), 2;00 (/z/) e 2;10 (/ʃ/) como média para consolidação das respectivas consoantes.

Embora os nossos dados não nos tenham permitido acompanhar o processo de aquisição de todas as consoantes fricativas, uma vez que a nossa análise na área da fonologia foi feita prioritariamente a partir das gravações do Joaquim Neto, encerradas a 1;11, os estudos acima referidos (Savio, 2001; Oliveira, 2002) indicam que o percurso é igualmente marcado por regressões, especificamente na pronúnciação das consoantes sonoras.

O último grupo de consoantes, as líquidas, conhecidas na literatura como de aquisição tardia, pelas exigências articulatórias e dificuldades fonológicas (Hernandorena & Lamprecht, 1997) tem os seus fundamentos a partir dos dados da Luísa, registrados desde 1;07 até 5;00. A única exceção diz respeito à consoante líquida vibrante múltipla /R/, cujo critério de aquisição, em *onset* simples, foi encontrado nos dados do Joaquim Neto, durante o G4 (1;09, 1;10, 1;11).

Acompanhemos o processo de aprendizagem das líquidas /l/, /ʎ/ e /r/. Durante o período coberto pelos grupos 5, 6, 7, 8, 9 e 10, correspondentes à idade de 1;07 a 3;00, não registramos pronúnciação das consoantes líquidas /l/, /ʎ/ e /r/ em nenhuma posição da sílaba. A não articulação das mesmas não impediu, no entanto, a realização de palavras em que estes fonemas são obrigatórios.

Para reparar esses danos, encontramos o uso de dois tipos de estratégias de aproximação à pronúncia convencional: a substituição das líquidas /l/, /ʎ/ e /r/ pela semivogal /j/ e a omissão das líquidas /l/ e /r/.

As estratégias de substituição foram usadas nas seguintes situações:

1. Substituição da consoante líquida lateral alveolar /l/, em *onset* absoluto e medial, pela semivogal /j/;
2. Substituição da consoante líquida vibrante simples /r/, em *onset* medial, pela semivogal /j/;
3. Substituição da consoante líquida lateral pós-alveolar /ʎ/ pela semivogal /j/.

As estratégias de omissão de fonemas encontradas de 1;07 a 3;00 foram:

1. Omissão da consoante vibrante simples /r /, em *onset* medial e complexo;
2. Omissão da consoante vibrante múltipla /R/ em coda medial e final.
3. Omissão da consoante líquida lateral /l/ em *onset* complexo.

Entre as consoantes /l/, /ʎ/ e /r /, a lateral /l/ foi a primeira a ser pronunciada convencionalmente, em *onset* simples, durante o G11 (3;01, 3;02, 3;03). A capacidade de articulá-la não significou, no entanto, o uso em todos os contextos obrigatórios. Durante este período se mantiveram as estratégias de substituição e de omissão das consoantes líquidas, inclusiva da lateral /l/.

As demais líquidas: /ʎ/ e /r / apareceram pronunciadas convencionalmente pela primeira vez durante o G12 (3;04, 3;05, 3;06), juntamente à lateral /l/. Destaque-se que todas as pronúncias se deram em *onset* simples (para as consoantes /l/, /r /), mas não em todos os contextos obrigatórios. Durante o período, registramos o uso de uma nova estratégia de substituição: a substituição da vibrante simples /r / pela lateral /l/, somando-se às demais estratégias de substituição e de omissão já usadas. Este panorama se manteve igual até o final do G14 (3;10, 3;11, 4;00).

Durante o G15 (4;01, 4;02, 4;03) registramos a aquisição da líquida lateral /l/ em *onset* simples e medial. Com esta consolidação, a substituição da vibrante simples /r / passou a ser feita preferencialmente pela líquida lateral /l/, diminuindo os casos de substituição pela semivogal /j/. Estes resultados, comparados com outros estudos sobre a aquisição das consoantes líquidas em Língua Portuguesa (Hernandorena & Lamprecht, 1997), indicam um atraso na idade de aquisição do referido fonema. Conforme as autoras mencionadas, a líquida lateral /l/ é adquirida aos 2;08, em posição de *onset* absoluto e aos 3;00, em *onset* medial.

A primeira pronúncia da líquida /r / em *onset* complexo foi registrada durante o G16 (4;04, 4;05, 4;06). No mesmo período, registramos a aquisição da líquida lateral pós-alveolar /ʎ/. Esta idade de aquisição é semelhante à que propõem Hernandorena & Lamprecht (1997) e Rigatti (2000), cujos estudos indicam a idade 4;00 como média para a consolidação da líquida /ʎ/.

Nas demais etapas cobertas pelo nosso estudo (até os 5;00), referentes aos grupos 17 e 18, não encontramos os critérios básicos de aquisição para a consoante líquida vibrante simples /r / em nenhuma posição da sílaba. Ao final do nosso estudo, seu índice de pronúncia convencional foi de 86%, o que indica a proximidade da sua aquisição, conforme o nosso critério de 90% de pronúncias convencionais.

Estes resultados sugerem igualmente um atraso no domínio da consoante líquida vibrante simples /r/, cuja idade média de aquisição em Língua Portuguesa, indicada por Hernandorena & Lamprecht (1997), é de 4;02 para *onset* simples e 5;00 para *onset* complexo.

É importante salientar que no processo de aquisição dos fonemas, em diferentes línguas, há uma grande variedade na ordem dos fonemas adquiridos, dependendo de fatores individuais e da frequência na língua ou no *input* recebido (Serra et. al., 2008). No entanto, tendo em vista essas variações, as autoras indicam uma tendência geral de aquisição, na qual se encaixam os nossos resultados: quanto ao modo de articulação, inicialmente se consolidam as oclusivas, seguidas das fricativas e das líquidas; quanto ao ponto de articulação, a sequência parece seguir a direção «do mais à frente ao mais atrás», iniciando-se pelas bilabiais, de que são exemplo: /p/ e /b/ e encerrando-se com as alveolares, como: /l/ e /r/.

O processo de aquisição das consoantes líquidas não seguiu uma direção linear. A capacidade de articular uma consoante líquida não significou a sua pronúnciação em todos os contextos obrigatórios, permanecendo, durante um mesmo período, os casos de pronúnciação paralelos com recurso ao uso de estratégias de substituição e de omissão. Estes dados sugerem que o sistema linguístico necessita de um tempo para consolidar a entrada de uma nova marca, o que provavelmente significa encontrar e extrair regularidades e aplicá-las aos casos necessários.

Para fazermos um resumo, podemos dizer que na área da fonologia, observamos um processo lento, gradual, mas não linear, que caminha do mais simples ao mais complexo.

O processo de aquisição dos fonemas assemelha-se a um «terreno» onde estão plantadas «sementes» que, para se desenvolverem, dependem das condições do solo e dos fatores externos.

Com isto, queremos dizer que deve haver sim uma predisposição inata, as «sementes», para a linguagem; uma capacidade unicamente humana para, na área da fonologia, inicialmente identificar, no *continuum* sonoro que é a fala humana, os fonemas que fazem parte de uma língua e, a seguir, diferenciá-los, distinguir seus traços mínimos, organizá-los, de modo a criar palavras com significado.

Os nossos dados mostram que essas «sementes» não se transformam em «brotos» repentinamente. Os fonemas não aparecem prontos; são aprendidos. Recordemos que os antecedentes ou precedentes dos fonemas diminuem, à proporção que aumenta a sua pronúnciação convencional. Este fato nos mostrou que a aprendizagem é lenta, repleta de

erros e acertos, de tentativas de aproximação ao modelo adulto, o que decorre certamente do amadurecimento gradativo das capacidades cognitivas e dos órgãos articuladores, ou seja, as condições do sistema que aprende, do «terreno» onde estão plantadas as «sementes». Parece pois, que o que se aprende contribui para facilitar aprendizagens futuras: observamos que, após a aquisição das vogais e das consoantes oclusivas, algumas consoantes fricativas já apareceram pronunciadas de modo convencional na primeira vez que foram registradas.

Quanto às condições do meio externo, não podemos precisá-las detalhadamente, pois não foi este o objetivo do nosso estudo. No entanto, por ser um estudo longitudinal e registrar observações gerais sobre o contexto, a análise e tratamento dos dados nos possibilitaram fazer algumas afirmações e hipóteses. Entre as afirmações está a de que a criança dispensa imensa atenção ao seu meio, especificamente à fala de seu interlocutor e tenta imitá-la frequentemente. Entre as hipóteses a ser investigadas futuramente está a de que a produção vocal aumenta, quando as frases que o interlocutor dirige à criança são curtas e simples.

## **A Aquisição da Morfologia**

A nossa análise morfológica teve como objetivo descrever o percurso feito na aprendizagem dos mecanismos de flexão de nomes e verbos, como também marcar o surgimento das diversas classes gramaticais. Em outros termos, nosso objetivo foi detalhar a sequência de gramaticalização na Língua Portuguesa.

A análise foi feita a partir dos dados obtidos com as gravações da Luísa, referentes à idade de 1;07 a 5;00. Para definir a aquisição de um morfema tomamos por base critérios de produtividade mínima, como se faz nos estudos mais recentes (López Ornat, 1994a; Fernández, 1994; Gallo, 1994; Serrat, 1997), considerando adquirido um morfema quando: 1. aparecer com, no mínimo, duas raízes diferentes: como/canto; menina/pata e 2. apresentar mais de uma variante morfológica para a mesma raíz ou lexema: bebo/bebemos; menina/menino.

De acordo com os nossos dados, os primeiros morfemas consolidados foram os indicativos de gênero, e da 2ª pessoa do singular do imperativo. As duas flexões apareceram consolidadas durante o primeiro período a que se aplicou a análise morfológica (G5 – 1;07, 1;08, 1;09), caracterizando-se, neste caso, como os morfemas flexivos de aprendizagem mais precoce.

Ao contrário da flexão de gênero, para a qual parece não haver dificuldade na aquisição, a flexão de número apresentou-se de forma lenta e gradual. O seu primeiro registro foi feito durante o G6 (1;10, 1;11, 2;00); a partir de então, seguiu-se um longo período marcado por variações, ou seja, uso correto paralelo ao uso indevido do morfema indicativo de número (s), até a sua consolidação, que ocorreu durante o G11 (3;01, 3;02, 3;03). O tempo de aprendizagem para o referido morfema e os erros cometidos pela criança nesse percurso são evidências das dificuldades de consolidação dessa marca.

Os nossos resultados, na aprendizagem da flexão de gênero e número, vão de encontro ao que indicam estudos realizados com sujeitos falantes do espanhol e catalão (Aparici, Díaz & Cortés, 1996), no qual os morfemas de gênero e número aparecem entre os primeiros a ser consolidados. No que se refere à flexão de número, os resultados também são semelhantes aos encontrados por (Brown, 1973), para falantes do inglês.

Quanto às flexões verbais de tempo, modo, pessoa e número, o processo se deu lentamente, iniciando-se, como referimos, pela aquisição do imperativo, na 2ª pessoa do singular, durante o G5 (1;07, 1;08, 1;09). Nesse período, os verbos apareceram predominantemente em construções no infinitivo. No entanto, encontramos no mesmo período uso não produtivo dos tempos presente, pretérito perfeito e indicações de tempo futuro, feitas a partir de uma locução verbal formada por um verbo auxiliar flexionado no presente e um verbo principal no infinitivo. As indicações se referiam sempre a um futuro imediato, cujas ações se realizavam imediatamente na sequência da enunciação.

Quanto às flexões de pessoa e número, no modo indicativo, os primeiros registros, feitos no decorrer do G5 (1;07, 1;08, 1;09) foram de uso não produtivo da 1ª e 3ª pessoas do singular e da 1ª pessoa do plural.

Durante o período correspondente ao G6 (1;10, 1;11, 2;00), observamos, uma vez mais, construções com verbos no infinitivo e encontramos os critérios de aquisição das flexões dos tempo presente e pretérito perfeito do modo indicativo. Aqui, registramos o primeiro uso da 2ª pessoa do singular e a aquisição da 1ª pessoa do singular.

No prosseguimento do processo de aquisição das flexões verbais, apareceu no período subsequente G7 (2;01, 2;02, 2;03), a primeira flexão no pretérito imperfeito. No grupo seguinte, o G8 (2;04, 2;05, 2;06), registramos os primeiros verbos no modo subjuntivo, a aquisição da 2ª e 3ª pessoas do singular e da 1ª pessoa do plural, para as flexões em modo indicativo.

A seguir, durante o G9, apareceu pela primeira vez a 3ª pessoa do plural, em flexões no modo indicativo. Um novo passo se observou durante o G10 (2;10, 2;11, 3;00), com a aquisição das regras flexivas do pretérito imperfeito do modo indicativo.

Nos períodos referentes ao G11 (3;01, 3;02, 3;03) e ao G12 (3;04, 3;05, 3;06), observamos um quadro sem mudanças, exceto pelo surgimento da 2ª pessoa do plural, no modo indicativo. No entanto, a situação alterou-se no período seguinte G13 (3;07, 3;08, 3;09), quando registramos a primeira flexão em tempo futuro, no modo indicativo, a consolidação das regras flexivas do futuro do subjuntivo e da 3ª pessoa do plural.

Após esse período de novas aquisições, seguiu-se uma vez mais uma etapa de estabilização, observada no G14 (3;10, 3;11, 4;00) e no G15 (4;01, 4;02, 4;03), alterada durante o G16 (4;04, 4;05, 4;06), quando surgiu a primeira flexão no futuro do pretérito do modo indicativo e no pretérito imperfeito do modo subjuntivo. A 2ª pessoa do plural permaneceu durante todo o período sem uso produtivo.

No decorrer do G17 (4;07, 4;08, 4;09), destacamos a consolidação das regras flexivas do futuro do pretérito, no modo indicativo, permanecendo o futuro do presente indicado ora por locução verbal, ora flexionado adequadamente, embora sem produtividade até o final do período analisado em nosso estudo G18 (4;10, 4;11, 5;00).

De modo geral, obtivemos a seguinte sequência na aquisição dos morfemas flexivos por nós observados: imperativo, gênero, presente do indicativo, pretérito perfeito, 1ª pessoa do singular, 2ª e 3ª pessoas do singular, 1ª pessoa do plural, pretérito imperfeito do indicativo, flexão de número, futuro do subjuntivo, 3ª pessoa do plural, futuro do pretérito do indicativo.

Quanto ao processo de aprendizagem dos morfemas verbais indicativos de tempo, destacamos alguns pontos que nos parecem interessantes.

Nos dados por nós analisados, o processo se iniciou com poucas marcas de gramaticalização, ou seja, com uso do infinitivo, imperativo (2ª pessoa do singular), presente, pretérito perfeito e indicações de futuro. Quanto ao uso produtivo, as primeiras aquisições foram o imperativo (em 2ª pessoa do singular) (G5), o presente e o pretérito perfeito no G6 (1;10, 1;11, 2;00). Uma vez adquiridas essas marcas temporais, seguiu-se um longo período até que se consolidasse a flexão de pretérito imperfeito no G10 (2;10, 2;11, 3;00).

A sequência de aquisição por nós encontrada é semelhante à que se apresenta com o espanhol (Hernández-Pina, 1984; Fernández, 1994; Serrat, 1997; Bel, 1998) em que o

imperativo em 2ª pessoa do singular, o infinitivo, o presente, o gerúndio e o pretérito perfeito se consolidam como as primeiras marcas morfológicas.

Os nossos resultados assemelham-se igualmente aos encontrados por Fernández (1994), que analisa a aquisição dos morfemas verbais, a partir dos dados de uma menina espanhola. Nesse estudo o uso produtivo se inicia pelo presente, perífrase de futuro e pretérito perfeito. Assim como observado com os nossos dados, Fernández (1994) indica igualmente, e na mesma faixa de idade, um tempo de «silenciamento» (de 21/24 meses até os 34 meses) até a aquisição do pretérito perfeito simples e do pretérito imperfeito. O fenômeno é explicado como uma necessidade do sistema linguístico para aprofundar e estabilizar as estruturas adquiridas, aplicando-as a novos conhecimentos, como as estruturas sintáticas mais complexas que possivelmente apareçam nesta idade.

No nosso estudo, durante o período em que não se confirmou nenhuma aquisição, no G7 (2;01, 2;02, 2;03) e no G9 (2;07, 2;08, 2;09), observamos, na área da morfologia, o uso não produtivo do pretérito imperfeito e do futuro do subjuntivo. Na área da sintaxe, que vamos analisar a seguir, vimos, durante esse período, elevações e quedas na produção de orações compostas até alcançarem, a partir do G9 (2;07, 2;08, 2;09), uma relativa estabilização. Com isto, queremos dizer que também na área da morfologia há aprendizagens em curso, além das que se passam na sintaxe e, provavelmente, em outras áreas.

Outro ponto que gostaríamos de destacar, diz respeito à aquisição das flexões de tempo futuro. Registramos a indicação de tempo futuro desde o início das nossas análises morfológicas no G5 (1;07, 1;08, 1;09). Como referido anteriormente, a indicação se fez através de uma locução verbal formada por um verbo auxiliar flexionado no presente e um verbo principal no infinitivo, tempos frequentemente usados pela criança e consolidados no G6 (1;10, 1;11, 2;00). As ações indicadas sempre se referiam a um futuro imediato e se realizavam imediatamente na sequência da expressão ou paralelamente a esta. O modelo se manteve igual até o G11 (3;01, 3;02, 3;03), quando uma nova locução foi registrada. Dessa vez, a flexão do verbo principal se fez em pretérito imperfeito, continuando o verbo principal no infinitivo. A nova locução indicava uma ação futura, a partir de uma ação passada, semelhante ao futuro do pretérito em português. Vale ressaltar que, a esta idade, o pretérito imperfeito estava já adquirido, como vimos anteriormente.

Na continuidade do percurso de aprendizagem do tempo futuro, registramos a primeira flexão convencional do futuro do presente durante o G13 (3;07, 3;08, 3;09),

seguindo-se um período de «silenciamento» da flexão correta e permanência de uso das locuções verbais mencionadas que se estendeu até o G16 (4;04, 4;05, 4;06), quando novamente foi registrada uma flexão em futuro do presente, com todos os morfemas característicos. No período seguinte, G17 (4;07, 4;08, 4;09) encontramos uso produtivo do futuro do pretérito. O futuro do presente continuou a aparecer flexionado corretamente, embora não tenha apresentado os critérios de produtividade, e também indicado pela locução verbal: presente + infinitivo.

A aprendizagem tardia dessas marcas morfológicas provavelmente está relacionada à complexidade implícita na construção do conceito de tempo futuro, que não nos cabe aqui analisar, uma vez que este estudo se restringe às aprendizagens de ordem linguística. Nesses termos, parece que as aprendizagens morfológicas consolidadas (os tempos presente e pretérito imperfeito, neste caso) são candidatas a substituir morfemas ainda não adquiridos e facilitar-lhes o processo de consolidação. Outro ponto a ser observado em pesquisas futuras diz respeito à frequência de uso do tempo futuro na fala dirigida às crianças.

Quanto à sequência de surgimento das classes gramaticais, não pudemos delimitá-la, uma vez que já no primeiro grupo de dados a que se aplicou a análise morfológica durante o G5 (1;07, 1;08, 1;09), encontramos uso de todas as classes.

## **A Aquisição da Sintaxe**

Na área da sintaxe, o nosso estudo buscou mapear os caminhos percorridos pela criança, na construção de orações simples e compostas. Por ser uma área relativamente aberta, com possibilidade de alteração na ordem dos sintagmas e na disposição dos constituintes obrigatórios, optamos por acompanhar o surgimento e a evolução dos vários modelos de organização das orações usados pela criança.

Para possibilitar uma melhor compreensão do processo de surgimento, aprendizagem e aquisição das orações, usamos critérios de produtividade, adaptados de López Ornat (1994a), marcando três momentos no decorrer do percurso. Assim, denominamos momento 1 o primeiro registro de uma determinada estrutura ou tipo de oração. O primeiro registro geralmente apareceu sem qualquer tipo de erro de composição, o que não significa o domínio da estrutura, mas, provavelmente, a repetição de um modelo adulto memorizado. Por momento 2, designamos o período em que uma estrutura ou tipo de oração entra em fase de

aprendizagem, ou seja, apresenta erros de omissão de constituintes obrigatórios ou demais dificuldades de composição. Classificamos como momento 3 a aquisição ou a consolidação de uma estrutura ou tipo de oração, caracterizado pela ausência de erros de omissão de constituintes obrigatórios e demais dificuldades de composição. A utilização destes critérios nos possibilitou acompanhar e descrever qualitativamente o processo de aquisição da sintaxe, bem como evitar possíveis ambiguidades entre o surgimento e a aquisição dos diferentes tipos de orações.

A análise sintática foi aplicada somente aos dados da Luísa; por isso iniciou-se a partir do G5 (1;07, 1;08, 1;09), o primeiro a conter os dados da referida criança.

Ao analisarmos sintaticamente os dados do G5, encontramos uma ampla variedade de modelos, desde construções com orações simples até orações compostas. Entre estes muitos modelos, observamos uma variedade na distribuição dos constituintes da oração, no interior dos sintagmas, mas uma pequena variação na ordem dos sintagmas. A construção de enunciados com ordem variada ocorre inicialmente em muitas outras línguas, como o castelhano (Malhau, 1994; López Ornat, 1992) o francês (Clark, 1985) e o alemão (Park, 1970) e é explicada por alguns autores (Bates, 1976; Tomasello, 1992) como decorrente da estreita relação entre os enunciados iniciais e o *input* parental.

Os diversos modelos produzidos foram agrupados em três blocos, a saber:

- 1. Bloco I** – formado por todas as orações cuja ordem de distribuição iniciava-se pelo sintagma nominal, seguido do sintagma verbal (SN+SV), o que equivale à ordem direta, em Língua Portuguesa.
- 2. Bloco II** – formado por todas as orações cuja ordem de distribuição iniciava-se pelo sintagma verbal, seguido do sintagma nominal (SV+SN), o que equivale à ordem inversa, em Língua Portuguesa.
- 3. Bloco III** – formado por todos os tipos de orações compostas (OC).

A seguir, apresentamos a descrição dos processos de aprendizagem de cada um desses blocos.

### **A Aquisição das Orações Simples: a ordem direta (SN+SV)**

As orações simples, formadas com base no modelo SN+SV percorreram um longo percurso, repleto de erros e dificuldades de composição, até se consolidarem. No decorrer das

nossas análises, registramos uma ampla variedade na ordem de distribuição dos constituintes imediatos, no interior dos sintagmas nominal e verbal. Dentre esses vários submodelos, alguns foram usados com frequência; outros apareceram uma só vez durante o período correspondente a um determinado grupo, não voltando a se registrar nos grupos seguintes. Analisamos, pois, apenas os submodelos de uso frequente e contínuo.

Durante o período correspondente ao G5 (1;07, 1;08, 1;09) e ao G6 (1;10, 1;11, 2;00), as orações formadas pela ordem SN+SV foram as formas predominantes de organização sintática, com índices de 73% e 72%, respectivamente.

Neste período, os primeiros submodelos registrados no âmbito do modelo geral (SN+SV) foram orações com poucos constituintes, tais como: Sujeito+Verbo (SV), Sujeito+Verbo+Objeto (SVO), Sujeito+Verbo+Objeto+Complemento (SVOCComp.), Sujeito+Verbo+Predicativo (SVPred.). Entre eles, muitos apresentaram erros de omissão de constituintes, como o sujeito e o objeto. Os referentes dos termos omitidos sempre se encontravam presentes no contexto físico ou linguístico. Em estudos feitos com falantes do castelhano (López Ornat, Gómez & Martínez, 2011; López Ornat, Gómez, Nieva & Martínez, 2009) a omissão de constituintes obrigatórios, com referentes presentes no contexto físico ou linguístico, denominadas pré-elipses, é apontada como uma estratégia de aprendizagem, nas primeiras construções sintáticas.

No período correspondente ao G7 (2;01, 2;02, 2;03), registramos o surgimento de novos submodelos, acrescentando informações ao verbo. Foram eles: Sujeito+Verbo+Objeto+Adjunto adverbial (SVOAdj.Adv.) e Sujeito+Verbo+Adjunto adverbial (SVAAdj.Adv.). No mesmo período, a produção de orações em ordem direta caiu de 72% (G6) para 39% (G7).

Durante o G8 (2;04, 2;05, 2;06) permaneceram os mesmos submodelos acima descritos e os erros de omissão de constituintes em alguns submodelos. A produção nesta forma de organização sintática subiu a 57% das orações produzidas.

No período correspondente ao G9 (2;07, 2;08, 2;09) destacamos a consolidação de todos os submodelos integrantes da ordem SN+SV, ou seja, nesta idade, não encontramos mais nenhum tipo de erro de omissão de constituintes obrigatórios ou quaisquer outros indícios de dificuldade em organizar as informações na ordem direta. A produção de orações com esse modelo geral foi de 31%.

A ordem de distribuição SN+SV foi a forma predominante na produção de orações no início do nosso estudo (G5 – 1;07, 1;08, 1;0), quando apresentou um índice de 73%. A partir de então, a sua produção entrou em um período de declínio, baixando a 39% no G7 (2;01, 2;02, 2;03), seguido de nova elevação - 57% no G8 (2;04, 2;05, 2;06). A partir do G9 (2;07, 2;08, 2;09), a produção deste tipo de estrutura entrou em um período de declínio, sem novas elevações e quedas significativas e assim se manteve até o final do estudo, quando apresentou o índice de 16%.

Os nossos resultados se assemelham aos de estudos realizados com o castelhano (Hernández-Pina, 1984), em que as primeiras estruturas sintáticas são igualmente formadas pelo sintagma nominal seguido do sintagma verbal.

A quantidade de submodelos usados pela criança, dos quais apenas alguns se consolidam, os erros cometidos durante o percurso e o tempo necessário para a consolidação das regras de formação do modelo SN+SV são indícios do trabalho empreendido pela criança na aquisição das orações simples.

### **A Aquisição das Orações Simples: a ordem inversa (SV+SN)**

As orações iniciadas pelo sintagma verbal seguido pelo sintagma nominal (SV+SN), equivalentes à ordem inversa, na Língua Portuguesa, apresentaram, assim como aconteceu com a ordem direta (SN+SV), um percurso de aquisição longo, marcado pelo uso de diversos submodelos, dentre os quais somente alguns se consolidaram.

Com este modelo de organização sintática, parece haver mais dificuldades de consolidação das regras, considerado o número de submodelos produzidos e o tempo de aprendizagem dos submodelos que se consolidaram.

Inicialmente no G5 (1;07, 1;08, 1;09), as orações produzidas sob esse modelo correspondiam a 20% das formas de organização sintática encontradas, dividindo-se em submodelos com as seguintes ordens de distribuição dos constituintes: Verbo+Sujeito+Verbo+Objeto (VSVO), Verbo+Sujeito+Objeto+Complemento (VSOCComp.), Adjunto Adverbial+Sujeito+Verbo+Objeto (Adj.Adv.SVO). Em todas essas formas de distribuição encontramos erros de omissão de constituintes, como o sujeito ou o objeto.

No grupo seguinte, G6 (1;10, 1;11, 2;00), o índice de produção de orações com o modelo SV+SN caiu a 11%. Nesse grupo, encontramos o uso de mais um submodelo, formado por Verbo+Adjunto adverbial+Sujeito (VAdj.Adv.S).

Novos submodelos foram registrados durante o G7 (2;01, 2;02, 2;03), quando a produção de orações em ordem inversa (SV+SN) foi de 22%. Neste grupo, encontramos os seguintes submodelos: Verbo (V), Verbo+Objeto (VO), Verbo+Sujeito+Verbo (VSV), Adjunto adverbial+Sujeito+Verbo+Objeto+Adjunto adverbial (Adj.Adv.SVOAdj.Adv.), Adjunto adverbial+Sujeito+Verbo+Predicativo (Adj.Adv.SVPred.), Verbo+Adjunto adverbial (VAdj.Adv.). Na maioria dos submodelos encontramos erros de omissão de constituintes.

Durante o G8 (2;04, 2;05, 2;06), a produção de orações na ordem SV+SN foi de 19%. Neste intervalo, além dos submodelos já registrados, encontramos os seguintes: Adjunto adverbial+Sujeito+Verbo+Adjunto adverbial (Adj.adv.SVAdj.adv.), Verbo+Sujeito+Verbo+Objeto+Complemento (VSVComp.). Também nestes submodelos estiveram presentes erros de omissão de constituintes obrigatórios.

Os submodelos acima citados se mantiveram durante o G9 (2;07, 2;08, 2;09), diminuindo gradativamente as omissões de constituintes obrigatórios até a consolidação definitiva de todos, durante o G10 (2;10, 2;11, 3;00), caracterizada pela ausência de erros de omissão de constituintes, em todos os submodelos usados com frequência.

A ordem SV+SN apresentou índices de produção pouco variáveis durante o nosso estudo. Seu índice de produção iniciou-se em 20% (G5) e encerrou-se em 19% (G18). Estes resultados são semelhantes ao que se encontrou para o espanhol (Hernández-Pina, 1984), em que as estruturas sintáticas iniciadas pelo SV apresentam menor frequência do que as estruturas iniciadas pelo SN.

Durante o percurso por nós seguido, observamos quedas e elevações na produção de orações com esta ordem. As variações mais marcantes ocorreram no G6 (1,10, 1;11, 2;00), quando o índice caiu a 11% e no G12 (3;04, 3;05, 3;06), quando o mesmo foi de 8%. O baixo índice de orações com essa estrutura, observado durante todo o estudo, indica possivelmente o lugar que o modelo ocupa no sistema linguístico adulto e na própria Língua Portuguesa.

## A Aquisição das Orações Compostas

As orações compostas apareceram muito precocemente nos dados por nós analisados. Já no primeiro bloco de dados ao qual se aplicou a análise sintática, o G5 (1;07, 1;08, 1;09), encontramos um índice de 7% de construções sintáticas formadas por modelos equivalentes a orações compostas coordenadas aditivas, adverbiais finais e substantivas objetivas diretas. Estes modelos também estão entre os primeiros a aparecer nas falas de crianças de língua inglesa (Bloom et. al.,1984; Limber, 1973) e castelhana (Hernández-Pina, 1984).

No nosso estudo, o uso destes modelos não deve ser considerado produtivo, ou seja, segundo os critérios por nós adotados, o primeiro registro de um tipo de estrutura é considerado anterior à fase de internalização da regra e, portanto, anterior à fase de aprendizagem, podendo refletir apenas a repetição de um modelo adulto memorizado.

Durante o G6 (1;10, 1;11, 2;00) aumentou o índice de produção de orações compostas para 17%. Neste período, apareceram os primeiros modelos equivalentes às orações coordenadas explicativas com erros de omissão de constituintes obrigatórios, o que sugere uma fase de aprendizagem do modelo.

No período posterior, no G7 (2;01, 2;02, 2;03), registramos um aumento significativo no índice de produção das orações compostas, que subiu a 39% das formas de organização sintática encontradas no período. Neste intervalo, surgiram as primeiras construções semelhantes ao modelo adulto de orações adverbiais temporais, adjetivas restritivas, coordenadas assindéticas e adverbiais condicionais, somando-se aos demais tipos de orações compostas encontradas anteriormente. Dentre estas, as coordenadas assindéticas, as sindéticas aditivas, as adverbiais finais, as adjetivas restritivas e as substantivas objetivas diretas apresentaram erros de omissão de constituintes obrigatórios ou/e dificuldades na organização da sequência lógica, o que nos levou a considerá-las em fase de aprendizagem.

Em estudos feitos com falantes do castelhano (Hernández-Pina, 1984) o período que vai de 25 a 36 meses é indicado pela autora como o tempo em que surgem os diversos tipos de orações compostas. Aparici, Serrat & Serra (1998) indicam igualmente a idade de 2;06 como média para o surgimento das orações compostas, e reconhecem a grande variação individual no tempo de surgimento dessas orações. A mesma média de idade foi encontrada em estudos com falantes de outras línguas românicas como o francês (Clark, 1985) e em línguas não românicas, como o inglês (Brown, 1973).

Na continuação do processo de aquisição das orações compostas, registramos durante o G8 (2;04, 2;05, 2;06) os primeiros casos de orações coordenadas adversativas e de orações substantivas completivas nominais. Durante este período, notamos uma redução de 15 pontos percentuais no bloco das orações compostas, o que marca uma queda considerável no percurso de aquisição desse modelo de organização sintática. A queda no modelo OC ocorreu ao mesmo tempo em que as orações simples, formadas pelo modelo SN+SV apresentaram uma elevação no índice de produção. No G8 (2;04, 2;05, 2;06), registramos a consolidação do primeiro tipo de oração composta, a subordinada adverbial final.

A queda na produção dos OC, encontrada durante o G8 foi seguida por uma nova elevação significativa no G9 (2;07, 2;08, 2;09), quando o índice de registro desse modelo alcançou os 52%. Aqui encontramos os primeiros casos de orações substantivas objetivas indiretas, apositivas e de orações adverbiais causais, bem como a consolidação das regras de formação das coordenadas assindéticas e das substantivas objetivas diretas.

Recordemos que, neste período, as orações simples formadas pela ordem SN+SV alcançaram a sua consolidação, o que provavelmente facilita a produção de orações compostas pelo conhecimento sintático já internalizado. Recordemos também que a partir do G9 (2;07, 2;08, 2;09) a ordem SN+SV entrou em um período de declínio na frequência de produção. O declínio do modelo SV+SV paralelo ao aumento na produção do modelo OC sugere que o sistema que aprende concentra os seus esforços em novas aprendizagens, deixando para segundo plano as aprendizagens consolidadas.

O bloco formado pelas orações compostas continuou a ser o mais usado pela criança, durante o período seguinte (G10 – 2;10, 2;11, 3;00), quando o seu índice de produção subiu a 54%. Recordemos que nesta etapa foi consolidado o bloco das orações simples, formadas pela ordem SV+SN, completando assim a aquisição de todas as orações simples.

Neste grupo (G10), registramos apenas dois novos tipos de orações compostas: as subordinadas substantivas predicativas e as coordenadas sindéticas alternativas. A atenção parece pois estar mais voltada à aprendizagem dos tipos de orações já encontrados. Dentre eles, encontravam-se no momento 2, ou seja, em fase de aprendizagem, as orações coordenadas aditivas, adversativas e explicativas, as subordinadas adverbiais temporais e causais, bem como as substantivas objetivas indiretas. Foram adquiridas durante o período as orações adverbiais condicionais, as adjetivas restritivas e as substantivas apositivas.

Dentre os seis primeiros tipos de orações compostas consolidadas, cinco pertenciam ao grupo das orações subordinadas, o que confirma estudos anteriores com falantes do português (Dantas, 2010). Os nossos resultados vão de encontro ao que propôs Brown (1973), para os falantes do inglês. Conforme o autor, a aprendizagem da subordinação é uma das tarefas principais do estágio IV (MLU 3 a 3,5 em morfemas) enquanto a aprendizagem da coordenação se dá no estágio V (MLU 3,5 a 5 morfemas).

No período seguinte, G11 (3;01, 3;02, 3;03) as orações compostas continuaram a ser o modelo de organização sintática mais usado nas falas da criança, com índice de 58%. Como novos tipos de orações compostas, registramos as adverbiais comparativas e as substantivas completivas nominais. Apresentaram os critérios básicos de aquisição apenas as coordenadas explicativas. As demais: coordenadas aditivas, adversativas e alternativas; as subordinadas adverbiais temporais, causais e comparativas; as subordinadas substantivas objetivas indiretas e predicativas se encontravam em fase de aprendizagem, ou seja, apresentavam erros de omissão de constituintes obrigatórios e/ou dificuldades na organização da sequência lógica das informações.

Durante o intervalo correspondente ao G12 (3;04, 3;05, 3;06), encontramos uma nova elevação no índice de orações compostas, que chegou a 65% das formas de organização sintática registradas. Dentre as orações registradas, apenas dois tipos apareceram pela primeira vez: as substantivas subjetivas e as adjetivas explicativas. Consolidaram-se as adverbiais temporais, enquanto as coordenadas aditivas, adversativas e alternativas, as subordinadas adverbiais causais e comparativas, bem como as subordinadas substantivas objetivas indiretas e predicativas se encontravam em fase de aprendizagem. O sistema parece, pois, estar em um período de internalização das regras de construção das orações compostas.

Um novo passo em frente foi dado, durante o G13 (3;07, 3;08, 3;09), com o primeiro registro das orações subordinadas adverbiais conformativas e a aquisição das coordenadas aditivas e adversativas. Quanto às coordenadas aditivas, encontramos, como em outros estudos com no inglês (Jeremy, 1978; Peterson & McCabe, 1987; Bloom, Lifter & Hafitz, 1980), no espanhol e no catalão (Aparici, 1997), o uso inicial da conjunção aditiva «e» com diversos valores semânticos (tempo, causa, adversidade), que aos poucos passaram a ser expressos pelas devidas conjunções (temporais, causais, adversativas) até que se aprendesse e se expressasse corretamente o valor de adição pela conjunção «e». Em nosso estudo, vimos que o «sistema linguístico» leva um tempo considerável para aprender a expressar

adequadamente o valor de adição através da conjunção aditiva: o primeiro registro desse tipo de conjunção se fez durante o G5 (1;07, 1;08, 1;09) e a aquisição das orações aditivas só se deu no G13, dois anos depois.

Durante o período referente ao G14 (3;10, 3;11, 4;00), G15 (4;01, 4;02, 4;03), G16 (4;04, 4;05, 4;06) e G17 (4;07, 4;08, 4;09) nenhum novo tipo de oração subordinada foi registrado. Dentre os tipos já encontrados nos períodos anteriores, foram consolidadas as orações subordinadas adverbiais causais e as coordenadas sindéticas alternativas, durante o G14; as subordinadas substantivas objetivas indiretas e as predicativas, durante o G15 e as subordinadas adjetivas explicativas, durante o G16.

No período correspondente ao G18 (4;10, 4;11, 5;00), o último do nosso estudo, encontramos como novo tipo de oração composta as subordinadas adverbiais proporcionais e também a aquisição das subordinadas substantivas completivas nominais. Ao final das nossas análises, se encontravam em fase de aprendizagem as orações subordinadas adverbiais comparativas e conformativas e as substantivas subjetivas.

De modo geral, observamos períodos importantes no surgimento e aquisição das orações compostas. Quanto ao surgimento, encontramos, no período que vai até os 3;00, a maior parte dos tipos de orações compostas. Foram registradas pela primeira vez durante esse intervalo as orações coordenadas aditivas, explicativas, adversativas e alternativas; as subordinadas adverbiais finais, temporais, condicionais e causais; as substantivas objetivas diretas, completivas nominais, objetivas indiretas, apositivas e predicativas, como também as subordinadas adjetivas restritivas. Estes resultados vão de encontro ao que afirmam estudos em diversas outras línguas (Hernández-Pina, 1984; Aparici, Serrat & Serra, 1998; Clark, 1985; Brown, 1973) acerca da idade média de surgimento das orações subordinadas. Entre 3;00 e 5;00, surgiram as subordinadas adverbiais comparativas, conformativas e proporcionais, bem como as substantivas subjetivas e as adjetivas explicativas.

Quanto à idade média de aquisição dos diferentes tipos de orações compostas, a proporção se inverte, ou seja, até 3;00, foram consolidadas apenas as orações subordinadas adverbiais finais e condicionais, as substantivas objetivas diretas e apositivas, as coordenadas assindéticas e as subordinadas adjetivas restritivas. Entre 3;00 e 5;00 se consolidaram as coordenadas aditivas, adversativas, explicativas e alternativas; as subordinadas substantivas objetivas indiretas, completivas nominais e predicativas, as adverbiais causais, temporais e as adjetivas explicativas.

Ao compararmos os nossos resultados com os estudos feitos com falantes de língua inglesa (Bloom et. al., 1984; Limber, 1973) e castelhana (Hernández-Pina, 1984) encontramos semelhanças nos primeiros tipos de orações compostas que aparecem nas falas das crianças, mas diferenças na sequência de surgimento e nos tipos de orações. Entre as orações comuns às três línguas, até 3;00, estão as substantivas objetivas diretas, as coordenadas aditivas, as adverbiais temporais e causais. A partir dos 3;00 não pudemos estabelecer comparações, pois os estudos por nós encontrados e aqui referidos se encerravam nessa idade. Como referem Lieven (1997) e Serra et.al., (2008), são poucos os estudos longitudinais com amostras de fala espontânea que ultrapassem a idade de 3;00.

Embora os nossos resultados não nos permitam precisar os fatores responsáveis pelo surgimento e aprendizagem das orações compostas, uma vez que a nossa análise se centrou na descrição do processo, o acompanhamento longitudinal não só da sintaxe, como também da morfologia, juntamente a comparação com outras línguas nos leva a sugerir que a aprendizagem esteja vinculada ao gradativo desenvolvimento conceptual e semântico, aliado ao conhecimento morfossintático já adquirido e, possivelmente, ao *input*.

## **À Guisa de Conclusão**

Uma vez feitas as considerações finais para cada área por nós analisada, apresentamos aqui as observações gerais do processo de aquisição da linguagem, conforme os dados analisados. Ao tecermos estes comentários, não temos a intenção de generalizá-los, uma vez que a nossa estratégia de investigação foi o estudo de caso duplo; no entanto, acreditamos que os resultados das nossas análises possam contribuir para a compreensão do complexo fenômeno que é a aquisição da língua materna por uma criança, no sentido de levantar hipóteses específicas sobre o processo. Para além desta contribuição, entendemos que este estudo longitudinal constitui uma importante base de dados que poderá ser usada futuramente por outros investigadores, conforme as suas necessidades.

Dada a extensão da nossa base de dados e a complexidade de fatores que interagem no processo de aquisição da língua materna, neste estudo, analisamos apenas alguns aspectos que julgamos importantes para descrever o percurso de aquisição da Língua Portuguesa nas áreas da fonologia, morfologia e sintaxe, com as limitações que um estudo individual desse porte sugere.

Os dados longitudinais por nós analisados e a metodologia usada nos permitem considerar o processo de aquisição da língua materna como um processo lento, no qual a criança empreende grandes esforços até emparelhar o seu sistema linguístico ou a sua gramática com o modelo adulto. As tentativas de aproximação dos fonemas à pronúncia convencional adulta, na área da fonologia, o uso não produtivo, seguido da produtividade nas flexões nominais e verbais, os erros de sobregeneralização, na área da morfologia, e os erros de omissão de constituintes obrigatórios, na área da sintaxe, são indícios de que a linguagem é aprendida com grande esforço.

Durante o percurso, encontramos etapas relativamente definidas, no sentido de apresentarem características básicas que as definem como etapas, mas sem rupturas bruscas que evidenciem o final de uma e o início da próxima. Notamos que uma nova aprendizagem consolidada não implica o desaparecimento automático da forma anterior: as duas formas convivem juntas por um tempo, até que desapareça a forma não convencional. Uma etapa, pois, traz em si as aprendizagens que a caracterizam como etapa, algumas marcas da etapa anterior e os indícios da etapa posterior.

Com isso queremos dizer que o percurso não seguiu uma direção linear em nenhuma das áreas por nós analisadas. O processo é gradual, mas não linear. Encontramos, em todas as áreas, períodos de elevação seguidos de períodos de queda e posterior elevação na produção de fonemas, morfemas e estruturas, conhecido na literatura como aprendizagem em U. Como previam alguns autores (Slobin, 1973; Bowerman, 1982a, 1982b) a queda na produção de um determinado fonema, morfema ou estrutura corresponde sim a entrada de uma nova marca, na mesma área ou em áreas diferentes.

Esta parece ser uma estratégia do sistema linguístico, no sentido de se auto-regular durante o processo, recuando na produção de uma marca já aprendida para ceder lugar a uma nova aprendizagem.

Nas áreas por nós analisadas, observamos alguns pontos que parecem apresentar dificuldades de aprendizagem, considerando o intervalo entre o primeiro registro e a consolidação. São eles: as consoantes líquidas e o *onset* complexo, na fonologia; as flexões de futuro e de 2ª pessoa do plural, na morfologia e algumas das orações subordinadas substantivas, na área da sintaxe.

Quanto às consoantes líquidas e ao *onset* complexo, a literatura aponta para um refinado domínio da capacidade articulatória, como justificativa para a aquisição dos referidos

fonemas. Quanto às flexões de futuro e de 2ª pessoa do plural, como às orações substantivas, sugerimos, para futuras investigações, analisar o lugar que estas estruturas ocupam no *input*.

Com esta investigação, pudemos observar que os nossos filhos aprendem a falar seguindo um percurso longo, gradual, mas não linear, em que provavelmente interatuam fatores de ordem genética, cognitiva, biológica e linguística.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## Referências Bibliográficas

- Afonso, C. (2008). *Complexidade Prosódica e Segmentação de Palavras em Crianças entre os 4 e os 6 anos de Idade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa/ Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Aguado, G. (1988). Valoración de la Competencia Morfosintáctica em el Niño de dos Años y Medio. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 73-96.
- Alexandre, R. (2010). *A Consciência Sintáctica em Crianças de 1º Ciclo de Escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de manipulação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa/ Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Andrade, A. & Viana, M. (1996). Fonética. In: I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Eds.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Aparici, M. (1997). *L'adquisició de les Oracions Compostes em lles Llengües Catalana e Castellana*. Trabajo de Investigación no Publicado. Universidad de Barcelona.
- Aparici, M., Capdevila, M., Serrat, E. & Serra, M. (1996). Adquisición y Desarrollo de la Sintaxis: la oración compuesta. In: M. Pérez-Pereira (Ed.). *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Aparici, M., Díaz, G., Cortés, M. (1996). El Orden de Adquisición de Morfemas em Catalán y Castellano. In: M. Pérez-Pereira (Ed.). *Estudios sobre la Adquisición del Castellano, Catalán, Eusquera y Gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de San Tiago de Compostela.
- Aparici, M.; Serrat, E. & Serra, M. (1998). Los Inicios de la Subordinación: las oraciones substantivas. Comunicación presentada en el *II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado de Barcelona*.
- Azambuja, E. J. (1998). *A Aquisição das Líquidas Laterais do Português*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre.
- Baldwin, D. (1995). Understanding the Link Between Joint Attention and Language. In: C. Moore & P. J. Dunham (Eds.). *Joint Attention: its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.

- Bates, E. (1976). *Language and Context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. & MacWhinney, B. (1989). Functionalist Approaches to Grammar. In: E. Wanner & L. Gleitman (Eds.). *Language Acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, E., Beghini, L., Bretherton, I., Camaioni, L. & Volterra, V. (1979). *The Emergence of Symbols: cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, C. & Volterra, V. (1975). The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In: E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bavin, E. L. (2009). (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press.
- Bechara, E. (2000). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Bel, A. (1998). *Teoria Linguística i Adquisició dell Lenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*. Tese de Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bel, A. (1996). Early Negotiation in Catalan and Spanish. *Catalan Working Papers in Linguistics*, 5, 5-28.
- Berman, R. (1999). *Language Development and Narrative Discourse*. Seminario, Departamento de Didáctica de la Lengua. Universitat de Barcelona.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994). *Relating Events in Narrative: a crosslinguistic development study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Black, M. (1970). Comment. In: R. Borger & F. Cioffi (Ed.). *Explanation in the Behavioural Sciences*. London: Cambridge University Press.
- Bloom, L. (1973). *One Word at a Time*. La Haya: Mouton.
- Bloom, L. (1970). *Language Development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Bloom, L., Lifter, K. & Hafitz, J. (1980). Semantics of Verbs and the Development of Verb Inflection in Child Language. *Language*, 56, 386-412.
- Bloom, L.; Tackeff, J. & Lahey, M. (1984). Learning to in Complement Constructions. *Journal of Child Language*, 11, 391-406.

- Bonilha, G. F. G. (2000). *Aquisição dos Ditongos Orais Decrescentes: uma análise à luz da teoria da otimidade*. Dissertação de Mestrado. UCPel, Pelotas.
- Bonvillian, J., Garbert, A. & Dell, S. (1997). Language Origin Accounts: was the gesture at the beginning? *First Language*, 17, 219-239.
- Bowerman, M. (1982a). Reorganizational Process in Lexical and Syntactic Development. In: E. Wanner & L. R. Gleitman (Eds.). *Language Acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bowerman, M. (1982b). Starting to Talk Worse: cues to language acquisition from children's late speech errors. In: S. Strauss (Ed.). *U-shaped Behavioral Growth*. New York: Academic Press.
- Boysson-Bardies, B. de (1996). *Comment la Parole Vient aux Enfants*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Bronckart, J. P. (1985). *Teorías Del Lenguaje*. (J. Llopis.: Trad.). Barcelona: Editorial Herder. (Original Publicado em 1977).
- Brown, R. (1973). Development of the First Language in the Human Species. *American Psychologist*, 28 (2), 97-106.
- Brown, R. (1970). *Psycholinguistics: selected papers*. New York: Free Press.
- Brown, R. (1977). *A First Language. The early stages*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1975). From Communication to Language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: learning to use language*. Oxford: OUP.
- Câmara Jr. J. M. (1999). *Estrutura da Língua Portuguesa*. 30ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Carmona, J. & Silva, C. (2007) A Aquisição de Clíticos Dativos em PE: teste piloto. *XXII Encontro Nacional da APL. Textos seleccionados*. Lisboa: APL.
- Castanheira, A. R. (2010). *A Consciência Sintáctica em Crianças de 1º Ciclo de Escolaridade: construção e aplicação de uma tarefa de identificação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa/ Escola Superior de Saúde de Alcoitão.
- Castro, A. (2007). O Processamento da Concordância de Número Interna ao DP por Crianças de 2 anos Falantes de Português Europeu. In: M. Lobo & M. A. Coutinho (Eds.) *XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística; Textos Seleccionados*. Lisboa: Colibri.

- Castro, C. M. F. P. (1992) *Aprendendo a Argumentar: um momento da construção da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Castro, C. M. F. P. (1983). *Processos Dialógicos e Construção de Inferências e Justificativas na Aquisição da Linguagem*. Tese de Doutorado não publicada. UNICAMP.
- 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*. Berlim: Walter de Gruyter. (Original publicado em 1957).
- Chomsky, N. (1998). *Minimalist Inquiries*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1993). A Minimalist Program for Linguistic Theory. In: Hale, K. & S. Keyser (Eds.). *View from building 20*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexões Sobre a Linguagem*. (I. Gonçalves.: Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1959). A Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26-58.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Clark, E. V. (1985). The Acquisition of Romance, with Special Reference to French. In: D. I. Slobin (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol I. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 20, 37-46.
- Cole, M. & Scribner, S. (Org.). (1991). *A Formação Social da Mente*. (J. C. Neto; L. S. M. Barreto & S. C. Afeche.: Trads. 4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1978).
- Corrêa, L. M. S. (1999). Aquisição da Linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*, 15. Disponível em [http://: www.scielo.br](http://www.scielo.br). Consultado em 25/05/2010.
- Corrêa, L. S., Augusto, M. & Ferrari-Neto, J. (2005) The Early Processing of Number Agreement in the DP: evidence from the acquisition of Brazilian Portuguese. In: D. Bamman, T. Magnistskaia & C. Zaller (Eds.). *Proceedings of the 30th annual Boston University Conference on Language Development*. Boston: Cascadilla Press.

- Correia, S. (2009). *The Acquisition of Primary Word Stress in European Portuguese*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Costa, J. & Lobo, M. (2006). A Aquisição de Clíticos em PE: omissão de clíticos ou objectos nulos? *XXI Encontro Nacional da APL. Textos Seleccionados*. Lisboa: APL.
- Costa, T. (2010). *The Acquisition of the Consonantal System in European Portuguese: focus on place and manner features*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Crystal, D. (1987). Toward a “Bucket” Theory of Language Disability: taking account of interction between linguistic levels. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 1, 7-22.
- Curtiss, S. (1981). Dissociations Between Language and Cognition: cases and implications. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2, 15-30.
- Dantas, L. A. (2010). *Minha Filha Aprende a Falar. Percurso de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais*. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.
- Dantas, L. A. & Sousa, O. C. (2010). *Minha Filha Aprende a Falar. Percurso de aquisição da linguagem de uma criança brasileira nos tempos atuais. Comunicação Apresentada ao I Encontro Arca Comum*. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Darwin, C. (1877). A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, 2, 285-294.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. New York: CUP.
- Eco, U. (1995). *The Search for the Perfect Language*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Eisner, E. & Peshkin, A. (Eds.). (1990). *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press.
- Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M. K., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D. & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ferguson, C. & Farwell, E. (1975). Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, 51, 39-49.
- Fernández, A. (1994). El Aprendizaje de los Morfemas Verbales. Datos de un studio longitudinal. In: S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo, S. Mariscal. *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- Figueirra, R. A. (1999). Aquisição dos Verbos Prefixados por des em Português. *Palavra*, 5, 109-211.

- Figueira, R. A. (1995). Erro e Enigma na Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje*, 102, Edição Especial. Atas do III Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem: 145-163.
- Figueira, R. A. (1985). *Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança*. Tese de Doutorado. UNICAMP.
- Figueira, R. A. (1977). Áreas de Dificuldade na Aquisição do Léxico Pela criança. *Anais do II Encontro Nacional de Linguística*. Rio de Janeiro: PUC.
- Fikkert, P. M. (1994). *On the Acquisition of Prosodic Structure*. Doctoral Dissertation. Holland Academic Graphies.
- 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).
- Freitas, M. J. (1997). *Aquisição da Estrutura Silábica do Português Europeu*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Freitas, M. J., Gonçalves, A. & Duarte, I. (Orgs.). (2010). *Avaliação da Consciência Linguística: aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Colibri.
- Freitas, T. (2010). Gravando e Transcrevendo o Português Falado: um guia teórico e prático. In: M. Oliveira Jr. (Org.). *Estudos de Corpora. Da teoria à prática*. Lisboa: Edições Colibri.
- Gallo, P. (1994). Adquisiciones Gramaticales em Torno al Imperativo: lo que se aprende dando «órdenes». In: S. López Ornat, A. Fernández, P. Gallo & S. Mariscal. *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- Gebara, E. M. S. (1985). Intonação e Processos Dialógicos: fusão ou diferenciação. *Aquisição da Linguagem*. Série Estudos, CCHLFIU: 56-74.
- Gebara, E. M. S. (1978). Marcas Aspectuais nos Primeiros Estágios do Desenvolvimento Linguístico. *Anais do III Encontro Nacional de Linguística*. Rio de Janeiro: PUC.
- Gerken, L. A. (1994). Child Phonology: past research, presente questions, future directions. In: M. A. Gernsbacher (Ed.). *Handbook of Psycholinguistics*. New York: Academic Press.
- Gleitman, L. R. & Wanner, E. (1994). Language Acquisition: the state of the state of the art. In: E. Wanner. & L. R. Gleitman (Ed.). *Language Acquisition. The state of the art*. Cambridge: University Press.

- Goodman, N. (1967). The Epistemological Argument. *Synthese*, 17, 23-28.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communications and Technology Journal*, 232-252.
- Hall, G. S. (1907). *Aspects of Child Life and Education*. Boston: Ginn & Company.
- Halliday, M. A. K. (1982). Aprendiendo a Conferir Significado. In: E. H. Lennemberg & E. Lennemberg (Eds.). *Fundamentos del Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Halliday, M. A. K. (1979). On Child's Protolanguage. In: M. Bullowa (Ed.). *Before the Speech: the beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Anold.
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías Psicosociolingüísticas y su Aplicación a la Adquisición del Español como Lengua Materna*. Madrid: Siglo XXI.
- Hernandorena, C. L. M. (1990). *A Aquisição da Fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos*. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre.
- Hernandorena, C. L. M. & Lamprecht, R. R. (1997). A aquisição das Consoantes Líquidas do Português. *Letras de Hoje*. 32 (4) 7-22.
- Holland, J. H. (1999). *Emergence: from chaos to order*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Horne Tooke, J. (1857). *Epea Pteroenta or the Diversions of Purley*. London: Printed for the author.
- Ilha, S. E. (1993). *O Desenvolvimento Fonológico do Português em Crianças com Idade entre 1:8 a 2:3*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes, PUC, Porto Alegre.
- Jeremy, R. J. (1978). Use of Coordinate Sentences with the Conjunction 'and' for Describing Temporal and Locative Relations Between Events. *Journal of Psycholinguistics Research*, 7, 135-150.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language: a study of determiners and reference*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to Language. From fetus to adolescent*. Cambridge, MA and London: Harvard University Press.

- Karousou, A. (2003). *Análisis de las Vocalizaciones Tempranas: su patrón evolutivo e su función determinate en la emergencia de la palabra*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Kato, M. A. & Ramos, J. (1999). Trinta Anos de Sintaxe Gerativa no Brasil. *Delta*, 15. Disponível em [http://: www.scielo.br](http://www.scielo.br). Consultado em 25/05/2010.
- Kegl, J. (2008). In: Espar, D. & Lewis, S. K. (Escritores e produtores). *The Mind's Big Bang*. [60 min.]. Brasil: Scientific American Brazil.
- Kent, R. D. & Murray, A. D. (1982). Acoustic Features of Infant Vocalic Utterances at 3, 6 and 9 months. *Journal of Acoustic Society of America*, 72, 253-363.
- Kipp, M. (2004). *Gesture Generation by Imitation – from human behavior to computer character animation*. Tese de Doutorado. Universidade Boca Raton, Flórida.
- Kuhn, T. (2003). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. (B. V. Boeira & N. Boeira.: Trad. 9ª ed.). São Paulo: Perspectiva. (Original publicado em 1962).
- Lamprecht, R. R. (1990). *Perfil da Aquisição Normal da Fonologia do Português. Descrição longitudinal de 12 crianças: 2:9 a 5:5*. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre.
- Lampreia, C. (1999). Linguagem e Atividade no Desenvolvimento Cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 12 (1). Acesso em 19/05/2010 de <http://www.scielo.br>.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics* 33, 159-174.
- Lashley, K. S. (1950). In Search of the Engram. *Symposium of the Society for Experimental Biology*, 4, 454-482.
- Laufer, M. Z. & Hori, Y. (1977). Fundamental Frequency Characteristics of Infant non Distress Vocalization during the First 24 Weeks. *Journal of the Child Language*, 4, 171-184.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (H. Monteiro & F. Settineri.: Trad.). Porto Alegre: Editora UFMG/ Artmed. (Original publicado em 1997).
- Lemos, C. T. G. (1989). Uma Abordagem Sócio-constutivista da Aquisição da Linguagem: um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem*, CEAAL-PUC-RS.

- Lemos, C. T. G. (1986a). Sobre Aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: J. M. Meisel (ed.) *Aquisición de lenguaje /Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert.
- Lemos, C. T. G. (1986b). A Sintaxe no Espelho. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 10, 5-15.
- Lemos, C. T. G. (1981). Interactional Processes and the Child's Construction of Language. In: W. Deutsch (ed.) *The Child's Construction of Language*. London: Academic Press.
- Lemos, C. T. G. (1975). *The Use of ser e estar with Particular Reference to Child Language Acquisition in Brazilian Portuguese*. Unpublished PhD. Dissertation. University of Edinburgh.
- Leonard, L. B., Rowan, L., Morris, B. & Fey, M. (1982). Intra-word Variability in Young Children. *Journal of Chil Language*, 9, 55-70.
- Leontiev, A. N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. In: J.V.Wertsch (Org.) *The Problem of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
- Leontiev, A. N. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A.N. & Luria, A.R. (1968). The Psychological Ideas of L.S.Vygotsky. In: B. B. Wolman (Org.). *Historical Roots of Contemporary Psychology*. New York: Harper &
- Lieven, E. (1997). Variation in a Crosslinguistic Context. In: D. I. Slobin (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 5. Hillsdale, NJ: LEA.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação e intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Limber, J. (1973). The Genesis of Complex Sentences. In: T. E. Moore (Ed.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Lopes, R. E. V. (1999). *Uma Proposta Minimalista para o Processo de Aquisição da Linguagem: relações locais*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual de Campinas-SP.
- López Ornat, S. (2011). Language Acquisition and Development. In: Nobert, M. S. (Ed.). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Velarg. Retrieved November, 2011 from <http://refworks.springer.com/mrw/index.php?id=2884>.
- López Ornat, S. (1994a). *La Adquisición Gramatical: um esquema*. In: S. López Ornat, P. Gallo, A. Fernández & S. Mariscal. *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.

- López Ornat, S. (1994b). La Metodología de la Investigación Longitudinal. In: S. López Ornat, P. Gallo, A. Fernández & S. Mariscal. *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (1992). Sobre la Gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordância verbo-sujeto: datos de lengua española em niños de 1,6 a 3,6. *Cognitiva*, 4, 4-74.
- López Ornat, S., Gómez Martínez-Piñeiro, F. & Martínez, M. (2011). *El origen de las primeras construcciones sintácticas*. Oficina de Trnasferencia de Resultados de Investigación (UCM).
- López Ornat, S., Gómez Martínez-Piñeiro, F., Nieva, S. & Martínez, M. (2009). Elliptical Construccions: a possible bridge between the two-word-stage and complete sentences at around age 24 months. Poster apresentado na Research Conference: *Gene Expression to Neurobiology and Behaviour: Human brain development and developeptmental disorders*. Sant Feliu de Guíxols, Septmber, 20-25.
- López Ornat, S., Férnandez, A., Gallo, P. & Mariscal, S. (1994). *La Adquisición de la Lengua Española*. Madrid: Siglo XXI.
- Luft, C. P., Averbuck, L. M., Menezes, J. A., Ew, A. N. & Filipouski, A. M. R. (1996). *Novo Manual de Português*. São Paulo: Globo.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. Mahwah: LEA.
- MacWhinney, B. (1999). *The Emergence of Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Malhau, A. (1994). Orden de Palabras y Estructura Oracional en los Niños Bilingües. In: J. M. Meisel (Ed.). *La Adquisición del Vasco y del Castellano en Niños Bilingües*. Madrid/ Frankfurt: Ediciones de Iberoamericana.
- Martínez, C. A. & Altares, S. M. (2001). *Como Adquieren los Ninos la Gramatica de su Lengua: perspectivas teóricas*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Matzenauer, C. L. B. (2004). Bases para o Entendimento da Aquisição Fonológica. In: R. R. Lamprecht, G. F. G. Bonilha, G. C. M. Freitas, C. L. B. Matzenauer, C. L. Mezzomo, C. C. Oliveira e outros. *Aquisição Fonológica do Português. Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. São Paulo: Artmed.

- McCawley, J. D. (1970). Where do Noun Phrases Come From? In: R. A. Jacobs & P. S. Rosenbaum (Eds.). *Readings in English Transformational Grammar*. Washington: Georgetown University Press.
- McNeill, D. (1970). *The Acquisition of Language. The study of developmental psycholinguistics*. New York: Harper & Row.
- Menyuk, P. & Menn, L. (1979). Early Strategies for the Perception and Production of Words and Sounds. In: P. Fletcher & M. Garman (Eds.). *Language Acquisition: studies in first language development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menyuk, P., Menn, L. & Silber, R. (1986). Early Strategies for the Perception and Production of Words and Sounds. In: P. Fletcher & M. Garman (Eds.). *Language Acquisition: studies in first language development*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mill, J. S. (1843). *System of Logic, Ratiocinative & Inductive*. London: Longmans, Green & Co.
- Miranda, A. R. M. (1996). *Aquisição do 'r': uma contribuição à discussão sobre seu status fonológico*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre.
- Morgan, J. L. & Demuth, K. (Eds.). (1996). *Signal to Syntax: bootstrapping from speech to grammar in early acquisition*. Mahwah, NJ: LEA.
- Morton, J. (1971). What Could Possibly be Innate? In: J. Morton (recop.). *Biological and Social Factors in Psycholinguistics*. London: Logos Press.
- Mota Maia, E. A. (1986). Sobre a Interpretação dos Fatos no Desenvolvimento Fonológico. In: J. M. Meisel (ed.) *Adquisición del Lenguaje*. Frankfurt: Vervuert.
- Mota Maia, E. A. (1975) *A Negação da Criança: reflexões sobre as bases empíricas da teoria gerativo-transformacional*. Dissertação de Mestrado. UFRJ.
- Oliveira, C. C. (2002). *Aquisição das Fricativas /f/, /v/, /š/ e /ž/ do Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Faculdades de Letras, PUCRS, Porto Alegre.
- Park, T. (1970). *The Acquisition of German*. Working Paper. University of Bern.
- Perret-Clermont, A-N., Carugati, F. & Oates, J. (2004). A Socio-cognitive Perspective on Learning and Cognitive Development. In: J. Oates & A. Grayson (Orgs.). *Cognitive and Language Development in Children*. Oxford: Open University & Blackwell Publishing.
- Perroni Simões, M. C. (1999). PARA na Gramática Infantil do Português Brasileiro. *Letras de Hoje*, 34 (3), 12-23.

- Perroni Simões, M. C. (1991). Aprendendo a Contar Mentiras. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 21, 5-24.
- Perroni Simões, M. C. (1986). A Bela e a Fera da Aquisição da linguagem. In: J. M. Meisel (Ed.) *Aquisición de Lenguaje / Aquisição da Linguagem*. Frankfurt: Vervuert.
- Perroni Simões, M. C. (1978). Ensaçando Narrativas: do "jogo de contar" às protonarrativas. *Anais do III Encontro Nacional de Linguística*. Rio de Janeiro: PUC.
- Perroni Simões, M. C. (1977). Emergência de Expressões de Relações Temporais em Crianças Brasileiras. *Anais do II Encontro Nacional de Linguística*. Rio de Janeiro: PUC.
- Pescador, J. H. (1997). *Principios de Filosofía del Lenguaje*. (3ª reimpresión). Madri: Alianza Universidad Textos. (Original publicado em 1986).
- Peters, A. (1995). Strategies in the Acquisition of Syntax. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.). *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1987). The Connective 'and': do older use it less as they learn other connectives? *Journal of Child Language*, 14, 375-381.
- Piaget, J. (2005). *A Representação do Mundo na Criança*. (A. U. Sobral.: Trad.). São Paulo: Idéias e Letras. (Original publicado em 1926).
- Piaget, J. (1977). *O Julgamento Moral da Criança*. (E. Lenardon.: Trad.). São Paulo: Editora Mestre Jou. (Original Publicado em 1932).
- Piaget, J. (1973a). *Seis Estudos de Psicologia*. (M. A. M. D'Amorim.: Trad.). Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA. (Original publicado em 1964).
- Piaget, J. (1973b). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. (M. Campos.: Trad. 3ª ed.). Rio de Janeiro.: Fundo de Cultura. (Original publicado em 1923).
- Piaget, J. (1972). Problèmes de Psychologie Génétique. *Médiations*, 95, 54-66.
- Piaget, J. (1971a). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. (M. L. Lima.: Trad. 10 ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote. (Original publicado em 1936).
- Piaget, J. (1971b). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (A. Cabral.: Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Original publicado em 1946).
- Piaget, J. (1967). *O Raciocínio na Criança*. (V. R. Chaves.: Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Original publicado em 1924).

- Piaget, J. (1962). *Comments on Vygotsky's Critical Remarks Concerning The Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child, by Jean Piaget*. E. Hanfmann & G. Vakar (ed.). Cambridge, Massachusetts: M.I.T Press.
- Piaget, J. (1961). *Les Mécanismes Perceptifs. Modèles probabilistes, analyse génétique, relation avec l'intelligence*. Paris: PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1968). *A Psicologia da Criança*. (O. M. Cajado.: Trad.). São Paulo: Difel. (Original publicado em 1966).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1955). *De la Logique de L'enfant à la Logique de L'adolescent*. Paris: PUF.
- Piattelli-Palmirini, M. (1980). *Language and Learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, Massachusetts: University Press.
- Pinker, S. (1987). The Bootstrapping Problem in Language Acquisition. In: B. MacWhinney (Ed.). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Pinker, S. (1984). *Language Learnability and Language Development*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Preyer, W. (1882). *Die Seele des Kindes (El Alma del Niño)*. Madrid: Jorro.
- 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.
- Putnam, H. (1967). The Innateness Hypothesis and Explanatory Models in Linguistics. *Synthese*, 17, 12-22.
- Quine, W. van O. (1970). Methodological Reflections on Current Linguistics Theory. *Synthese*, 21, 386-398.
- Ramalho, A. M. (2010). *Aquisição do Plural dos Nomes Terminados em Ditongo Nasal – estudo com crianças entre os 3 e os 7 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
- Ramilo, M. C. & Freitas, T. (2010). Transcrição Ortográfica de Textos Oraís: problemas e perspectivas. In: M. Oliveira Jr. (Org.). *Estudos de Corpora. Da teoria à prática*. Lisboa: Edições Colibri.
- Rangel, G. A. (2002). *Aquisição do Sistema Vocálico do Português Brasileiro*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, PURS, Porto Alegre.

- Ribas, L. P. (2002). *Aquisição do Onset Complexo no Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. PUCRS, Porto Alegre.
- Richelle, M. (1972). Analyse Formelle et analyse fonctionnelle du comportement verbal. *Bull de Psychol*, 26, 252-259.
- Rigatti, A. P. (2000). *Aquisição das Líquidas em Crianças Normais de 2 Anos e Seis Meses a 5 Anos no Dialeto de Joaçaba – SC e Regiões Próximas: o caso especial dos róticos*. Trabalho de Conclusão do Curso de Fonologia. Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- Robb, M. & Bleile, K. (1994). Consonant Inventories of Young Children from 8 to 25 Months. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 8, 296-320.
- Rousseau, J-J. (1762). *Émile*. London: Penguin.
- Ruwet, N. (1966). La Grammaire Générative. *Langages*, 4, 3-38.
- Sarriá, E. (1991). Observación de la Comunicación Intencional Preverbal: um sistema de codificación basado en el concepto de la categoria natural. *Psicotema*, 3, 359-380.
- Saussure, F. (1977). *Curso de Linguística Geral*. (J. V. Adragão.: Trad., 3ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savio, C. B. (2001). *Aquisição das Fricativas /s/ e /z/ do Português Brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre.
- Scarpa, E. M. (1990). Intonation and Dialogue Processes in Early Speech. In: G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (Orgs.). *Children's language*, vol VII. Hillsdale: Earlbaum.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Persuasions for Human Inquiry. In: N. Dezin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scliar-Cabral, L. (1977). *A Explicação Linguística em Gramáticas Emergentes*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., Aparici, M. (2008). *La Adquisición del Lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrat, E. (1997). *El Procés de Gramaticalització en L'adquisició del Llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- Serrat, E. & Aparici, M. (1999). *Morphological Errors in Early Verb Acquisition: evidence from catalan and Spanish*. Comunicação Apresentada no VIIIth International Congress for Study of Child Language, San Sebastián.

- Shlesinger, I. M. (1971). Production of Utterances and Language Acquisition. In: D. I. Slobin (Comp.). *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Simões, L. J. (1997). Sujeito Nulo na Aquisição do Português do Brasil: resultados quantitativos de um estudo de caso. *Letras de Hoje*, 32 (4), 107-124.
- Simões, M. D. F. S. (1990). *Comunicação entre Crianças*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento lingüístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1992). Desenvolvimento Conceptual e Lexical: que relação? *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 21-29.
- Sim-Sim, I. (1983). Diferenças Socioculturais na Aquisição da Linguagem: uma sensibilização ao problema. *Jornal de Educação*, 68, 34-36.
- Sim-Sim, I. (1982). Abordagem de Algumas Questões Relacionadas com Diferentes Teorias e por Vezes Contraditórias Perspectivas que Procuram Explicar a Aquisição da Linguagem na Criança. *Revista do Desenvolvimento da Criança*, IV, (1/2), 43-46.
- Sinclair, H. (1975). The Role of Cognitive Structures in Language Acquisition. In: E. H. Lennenberg & E. Lennenberg (Eds.). *Foundations of Language Development: a multidisciplinary approach*. New Yor: Academic Press.
- Sinclair, H. (1973). Language Acquisition and Cognitive Development. In: T. E. Moore (Ed.). *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New York: Academic Press.
- Sinclair, H. (1967). *Acquisition du Langage et Développement de la Pensée*. Paris: Dunod.
- Skinner, B. F. (1978). *O Comportamento Verbal*. (M. P. Villalobos.: Trad.). São Paulo: Cultrix/ Editora da universidade de São Paulo. (Original Publicado em 1957).
- Slobin, D. I. (1997). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. V. 4. Mahwah, New Jersey: LEA.
- Slobin, D. I. (1995). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. V. 4. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Slobin, D. I. (1992). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. V. 3. Hillsdale, New Jersey: LEA.

- Slobin, D. I. (Ed.). (1985a). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. V. 1: The Data*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Slobin, D. I. (1985b). Crosslinguistic Evidence of the Language-Making Capacity. In: D. I. Slobin (Ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. V. 2: theoretical issues*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Slobin, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In: C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.). *Studies of Child Language Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Smith, N. V. & Tsimpli, I-M. (1991). Linguistic Modularity?: A case study of a savant linguistic. *Lingua*, 84, 315-351.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. (A. M. Chaves.: Trad. 2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Stern, C. & Stern, W. (1907). *Die Kindersprache, Eine Psychologische und Sprachtheoretische Untersuchung*. Leipzig: Barth.
- Strauss, S. (Ed.). (1982). *U-shaped Behavioral Growth*. New York: Academic Press.
- Sugarman, S. A. (1984). The Development of Preverbal Communication: its contribution and limits in promoting the development of language. In: R. L. Shiefelbush & J. Pickar (Eds.). *The Acquisition of Communicative Competence*. Baltimore: University Park Press.
- Sugarman, S. A. (1983). Empirical versus Logical Issues in the Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication. In: R. M. Gollinkoff (Ed.). *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Sugarman, S. A. (1978). Some Organizational Aspects of Pre-verbal Communications. In: I. Markova (Ed.). *The Social Context of Language*. New York: Wiley.
- Tiedemann, D. (1787). Observations on the Mental Development of Child. In: W. Dennis (Ed.). (1927). *Historical Readings in Developmental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tomasello, M. (1992). *First Verbs: a case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsakali, V. & Wexler, K. (2003). Why Children Omit Clitics in some Languages but not in Others: new evidence from Greek. *Proceedings of GALA*, 2, 493-504.

- Valian, V. (1991). Syntactic Subjects in the Early Speech of American and Italian Children. *Cognition*, 40, 21-81.
- Vicente, F. (2009). *Consciência Fonológica no Ensino Básico em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Vila, I. (1992). El Desarrollo Tardío del Lenguaje. In: M. Siguan (Coord.). *La Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: ICE/Horsori.
- von Glasersfeld, E. (1997). *Homage a Jean Piaget*. Retirado em 19/05/2010 de <http://www.oikos.org/Piagethom>.
- von Glasersfeld, E. (1984). An Introduction to Radical Constructivism. In: Watzlawick, P. (Ed.). *The Invented Reality*. New York: Norton.
- von Wriqth, G. (1971). *Explanation and Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. (J. L. Camargo.: Trad.; 2nd ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1987).
- Waterson, N. (1978). The Growth of Complexity in Phonological Development. In: N. Waterson & C. Snow (Eds.). *The Development of Communication*. Chicester: Wiley.
- Watson, J. B. (1998). *Behaviorism*. New Jersey: Transaction Publishers. (Original publicado em 1925).
- Werner, H. & Kaplan, D. (1984). *Symbol Formation: an organismic-developmental approach to language and the expression of thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wexler, K. & Culicover, P. (1980). *Formal Principles of Language Acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wexler, K., Gavarró, A. & Torrens, V. (2003) Feature Checking and Object Clitic Omission in Child Catalan and Spanish. In: R. Bok-Bennema, B. Hollebrandse, B. Kampers-Manhe & P. Sleeman (Eds.). *Romance Languages and Linguistic Theory 2002: selected papers from "Going Romance" Groningen, 28-30 November-2002*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (1982). *Grammatical Theory and Language Acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Woods, D. (2008). *Transana*, versão 2.22. Disponível em <http://www.transana.org>
- Yamada, J. (1990). *Laura: a case for the modularity of language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e método*. (D. Grassi.: Trad. 3ª ed.). Porto Alegre: Bookman. (Original publicado em 2003).

