

APRENDIZAGEM DE ALGUNS ASPECTOS DA MORFOLOGIA
PORTUGUESA POR CRIANÇAS BRASILEIRAS

por

SÉRGIO ROBERTO COSTA

Dissertação apresentada ao Departamento de Linguística do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística

Campinas

1976

Agradeço:

- a todas as crianças, por sua "cooperação";
- ao diretor e às psicólogas e orientadoras do Colégio de Aplicação Pio XII de Campinas, que me cederam as crianças e me permitiram a aplicação dos testes em suas dependências;
- à Dra. Caroline Stoel Gammon (Carol), amiga e orientadora;
- aos amigos-artistas Alan W. Pombo e Iara B. Costa, que desenharam os cartazes que foram usados na aplicação dos testes;
- à minha mulher Maria Teresa Negreiros Costa e ao amigo José Carlos Gonçalves, meus revisores;
- aos professores, colegas e funcionários de Departamento de Linguística da UNICAMP que contribuíram, de várias maneiras, para que este trabalho fosse realizado;
- à Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que me concedeu bolsa de estudos em 1974 e 1975 (processo nº BP - 4664/73).

APRENDIZAGEM DE ALGUNS ASPECTOS DA MORFO-
LOGIA PORTUGUESA POR CRIANÇAS BRASILEIRAS

Resumo

Este trabalho é um estudo experimental que tem por objetivo verificar a estratégia de aprendizagem de alguns aspectos da morfologia portuguesa por crianças brasileiras. Segundo Chomsky (1965) toda criança possui uma "competência" linguística inata. Ao aprender a língua adulta a que é exposta, ela não memoriza simplesmente uma lista de expressões linguísticas; pelo contrário, abstrai um sistema finito de regras e é capaz de estendê-lo, fazendo generalizações para casos linguísticos novos com que vai entrando em contato.

Baseado nesta teoria, montei uma experiência, usando raízes não-familiares, i.e., palavras inventadas, mas dentro dos padrões fonológico e silábico do Português, para evitar interpretação de memorização de algum item pela criança. A essas palavras as crianças deveriam afixar sufixos do Português.

Os testes da experiência foram aplicados em 50 crianças de ambos os sexos, entre 4 e 8 anos. Os resultados obtidos foram analisados e serviram de base para minhas conclusões que, por sua vez, foram comparadas com as conclusões de vários estudos experimentais realizados em outras línguas.

Autor: Sérgio Roberto Costa

Orientador: Dra. Caroline S. Gammon

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	4
Notas.....	8
CAPÍTULO I: ASPECTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA..	9
1. Aquisição da Linguagem.....	9
1.1. Introdução.....	9
1.2. Teoria de Chomsky.....	10
2. Aquisição de regras de flexão.....	10
3. Aquisição dos morfemas gramaticais.....	11
3.1. O processo de aparecimento.....	11
3.2. Ordem de aquisição dos morfemas gramaticais: fatores que a influenciam.....	13
Notas.....	17
CAPÍTULO II: ALGUNS ESTUDOS EXPERIMENTAIS DESENVOLVIDOS A PARTIR DE RAÍZES NÃO-FAMILIARES EM OUTRAS LÍNGUAS, QUE NÃO O PORTUGUÊS.....	26
1. Introdução.....	26
2. Estudos naturalísticos e estudos experimentais.....	27
2.1. Estudos naturalísticos.....	27
2.2. Estudos experimentais.....	27
3. Estudos experimentais desenvolvidos a partir de raízes não-familiars.....	29
3.1. A experiência de Jean Berko (1958).....	29
3.2. A experiência de Ervin (1964).....	34
3.3. A experiência de Anisfeld & Tucker (1967).....	36
3.4. A experiência de Bryant & Anisfeld (1969).....	39
3.5. A experiência de D.N. Bogoyavlenskiy (em Ferguson & Slobin, 1973).....	39

3.6. A experiência de Brian MacWhinney(1975).....	42
7. Conclusões.....	45
Notas.....	48
CAPÍTULO III: REGRAS MORFOLÓGICAS DO PORTUGUÊS.....	49
1. Introdução.....	49
2. Flexão e Derivação.....	49
3. Flexão.....	51
3.1. Flexão de número nos nomes.....	51
3.1.1. A análise da Gramática Tradicional.....	51
3.1.2. A análise fonêmica de D.W. Reed e Y. Leite.....	52
3.1.3. A análise de Mattoso Câmara Jr.	54
3.1.4. Conclusão.....	56
3.1.5. Concordância.....	57
3.2. Flexão Verbal.....	58
3.2.1. 3a. pessoa do singular do perfeito.....	58
3.2.2. Gerúndio.....	59
4. Derivação.....	59
4.1. Aumentativo.....	60
4.2. Diminutivo.....	61
4.3. Agentivo.....	62
5. Resumo.....	63
Notas.....	65
CAPÍTULO IV: EXPERIÊNCIA COM A MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS....	67
1. Base teórica da experiência.....	67
2. Áreas abordadas.....	69
3. Método e material empregados.....	69
4. Resultados obtidos.....	76
4.1. Adultos.....	76
4.2. Crianças.....	79

4.2.1. Diferenças em relação a sexo.....	79
4.2.2. Diferenças em relação a idade.....	80
4.2.3. Formação do plural.....	83
4.2.4. Flexão verbal.....	90
4.2.4.1. 3a. pessoa do singular do perfeito.....	90
4.2.4.2. Gerúndio.....	95
4.2.5. Formação do diminutivo e aumentativo.....	97
4.2.6. Formação do Agentivo.....	102
5. Conclusões.....	104
5.1. Extensão de regras Vs. memorização (imitação).....	104
5.2. Regularidade e simplicidade.....	105
5.3. Frequência.....	111
5.4. Consistência.....	113
5.5. Sexo.....	113
5.6. Idade.....	113
5.7. A escola.....	114
5.8. Conclusões comparativas às obtidas por outros estudos experimentais, desenvolvidos a partir de raízes não-familiares.....	114
Notas.....	119
BIBLIOGRAFIA.....	122
Anexo I.....	125
Anexo II.....	131
Anexo III.....	140

INTRODUÇÃO

A Linguística, ciência da linguagem, cada vez mais se impõe como ciência no Século XX, principalmente nas últimas décadas, através de pesquisas, descobertas e teorias novas, nos mais diversos campos onde a linguagem se faz presente e serve de interação entre o homem e o meio onde vive. Muitas pesquisas foram e são realizadas nas áreas da Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica, ou como pesquisas puramente linguísticas, ou associadas a outras ciências, sendo conhecidas como Socio-linguística ou Psicolinguística.

A Psicolinguística tem sido objeto de estudos e pesquisas no mundo atual, principalmente na área do desenvolvimento da linguagem infantil, ou seja, a aquisição da linguagem pela criança, ora através dos estudos longitudinais, ora dos estudos "transversais" (cross-sectional), baseados ou em dados de fala espontânea (estudos naturalísticos), ou em dados controlados (estudos experimentais) ¹.

Desde o final do século passado, muitos estudos e pesquisas foram feitos neste campo por pedagogos, psicólogos e linguistas nas diversas partes do mundo, mormente nos EUA e na URSS.

O desenvolvimento de sistemas flexionais na linguagem é apenas um exemplo especial de desenvolvimento gramatical, mas embora sistemas flexionais sejam tão limitados e facilmente descritíveis comparados ao todo da gramática, o estudo deles já deu valiosas luzes e promessas, contribuindo assim, para a compreensão do processo do desenvolvimento da linguagem na crian-

ça. Deixando, pois, de lado os trabalhos das áreas de Fonologia, Sintaxe e Semântica, me restringirei a citações de alguns trabalhos da área de Morfologia, já que no presente trabalho, estes apenas me interessam mais de perto.

Nos EUA, Roger Brown, em 1957, desenvolveu um trabalho testando em crianças a compreensão de flexões e palavras-função. Jean Berko (1958) também dá sua contribuição, elicitando em crianças o controle produtivo de várias flexões do Inglês, através de palavras sem-sentido em contextos que requeiram flexões. Dez anos depois de Berko, Anisfeld & Tucker (1968), estendem o estudo desenvolvido por ela, controlando produção e compreensão na aquisição de regras de plural em crianças de 6 anos. Enquanto o trabalho de Anisfeld & Tucker exemplifica o método experimental na linguagem infantil, começado por Brown e Berko, o trabalho de Courtney B. Cazden (1968) sobre a aquisição de flexões do nome e do verbo, mostra o quanto se pode aprender de um estudo longitudinal bem feito da conversação natural. A análise que Cazden fez dos dados longitudinais de Brown veio trazer novas luzes ao problema do desenvolvimento morfológico². Já W. Miller e S. Ervin-Tripp (1964), estudando o desenvolvimento da gramática na linguagem infantil, representam uma combinação frutífera dos métodos experimental e longitudinal. Finalmente, não poderia deixar de citar Brown novamente, por seu importantíssimo trabalho de 1973, "A first language: The early stages", onde, no Capítulo II, estuda a ordem de desenvolvimento de 14 morfemas gramaticais do Inglês em três crianças norte-americanas, Adam, Eve e Sarah.

Ao lado do Inglês, o Russo foi também uma das línguas mais investigadas na perspectiva ontogenética. Os russos con-

tribuíram significativamente com a literatura através de diários de linguagem infantil antes do aparecimento da psicolinguística sistemática. Essa contribuição data do século passado (Aleksandrov, 1883; Blagoveshchevskiy, 1886) e culmina com a obra monumental de A.N. Gvozdev (1948, 1949). Entre outros, podemos citar três estudos importantes da pesquisa soviética³ na psicolinguística desenvolvimental: Bogoyavlenskiy (1957), como J. Berko nos EUA, mas independentemente dela, estudou a habilidade das crianças em afixar sufixos a palavras não-familiars (terminações de diminutivo, aumentativo e agentivo); Zakharova (1958) estudou flexões de caso e Popova (1958) explorou o uso de sufixos de gênero no passado dos verbos (que devem conter o gênero do nome-sujeito).

No Brasil, como se sabe, a Linguística é incipiente e, na área da Psicolinguística, muito mais ainda. Tenho, apenas, conhecimento de alguns trabalhos longitudinais, com base em fala espontânea, como a tese de doutoramento de C. Lemos e de outros (ainda em andamento) de colegas meus, como o de M. L. T. Mayrink e o de M. C. P. Simões. São estudos mais amplos, que não se restringem à área da morfologia. Contudo, para uma melhor visão da Psicolinguística no Brasil, posso citar um trabalho de Leonor S. Cabral, que logo será publicado sob o título de "O Estado da Psicolinguística no Brasil".

Esperando dar uma pequena contribuição aos estudos da Psicolinguística no Brasil, desenvolvo em minha dissertação um trabalho na área da Aquisição da Morfologia pela criança, testando falantes nativos de Língua Portuguesa. Baseio-me principalmente na pesquisa, referida atrás, realizada por J. Berko, onde através de palavras sem-sentido, montou uma experiência

para testar o uso de flexões da morfologia do Inglês e como são adquiridas pela criança. Objetivava ela testar se a criança apenas memoriza formas ou se abstrai regras, sendo capaz, então, de generalizá-las para casos novos e de seleccionar a forma correta. Com o mesmo objetivo, também desenvolvo minha pesquisa, abordando os seguintes casos:

- a) nos nomes: flexão de plural;
- b) nos verbos: flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito e flexão de gerúndio;
- c) derivação: com base nos nomes, aumentativo e diminutivo;

com base nos verbos, formação do agentivo.

Desenvolvo meu trabalho em 4 partes básicas: no primeiro capítulo, abordo aspectos teóricos da aquisição da morfologia; no segundo, faço um resumo de diversas experiências realizadas a partir de raízes não-familiares em outras línguas, que não o Português; no terceiro, apresento um resumo das regras morfológicas do Português adulto e, no quarto, se acha toda a minha experiência realizada na aquisição da morfologia do Português: sua base teórica, resultados gerais e conclusões.

NOTAS

1. Ver explicações mais amplas sobre esses tipos de estudos no Capítulo II deste trabalho.

2. Paul Guillaume (1927), na França, também já havia a apresentado conclusões bem paralelas às de Cazden no seu estudo sobre o desenvolvimento de elementos formais na fala da criança (em Ferguson & Slobin (eds.), 1973).

3. Um guia recente da Psicolinguística Soviética pode ser encontrado em Slobin (1969).

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS DA AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA

"Every normal child constructs for himself the grammar of his native language". (Dan I. Slobin)

1. Aquisição da Linguagem

1.1. Introdução:

É um fato bastante claro e conhecido que todas as línguas mostram similaridades fundamentais em sua estrutura gramatical, e ao mesmo tempo apresentam grande variação nos detalhes. Elas diferem, por exemplo, na variedade, escopo e regularidade de seus meios de flexão. Algumas línguas fazem suas relações gramático-semânticas entre palavras principalmente por traços de ordem, entoação e palavras-função (como por exemplo, as preposições em Português); outras, entretanto, fazem uso extensivo de afixos de flexão, mudanças de acento e outros semelhantes, construindo conjuntos paradigmáticos como, por exemplo, os sistemas de caso no Latim.

Mas há um problema, não tão claro, que é o de como a criança, independentemente de sua nacionalidade e consequentemente da língua a que será exposta, e da qual fará uso em sua vida, adquire as regras de flexão dessa língua. Ao adquirir a competência adulta total em sua língua nativa a criança deve dominar todos os significados formais particulares e fonológicos usados na linguagem para a expressão de categorias gramaticais subjacentes como caso, número, gênero, pessoa, tempo, as

pecto, etc. .

1.2. Teoria de Chomsky:

Conforme a teoria de Chomsky (1965), o modelo geral para a aquisição da linguagem assim se esquematiza:



O "INPUT" representa a fala dos pais ou daqueles que convivem com a criança. O "LAD" (Language Acquisition Device) representa a competência inata¹ que a criança tem para produzir a fala. É o "LAD" que permite à criança, operando com base na fala dos pais (INPUT), abstrair regras gerais, fazer generalizações sobre a estrutura de sua língua e depois produzi-la (OUTPUT). Portanto, o LAD representa um mecanismo capaz de produzir (ou recriar) a língua materna a partir de dados que a criança tem na fala dos pais. Trata-se, pois, de um processo de seleção de dados, de abstração de regras gerais.

2. Aquisição de regras de flexão:

No processo de aquisição da linguagem, a criança vai formulando hipóteses sobre a estrutura da língua que usam as pessoas que a cercam e vai testando as consequências dessas hipóteses, reformulando-as e aperfeiçoando-as, até que se assemelhem ou equivalham ao sistema dos modelos a que foi exposta. Mas trata-se de um processo subconsciente de estruturação linguística de sua língua nativa que ela terá que descobrir e que ninguém lhe entregará pronta para uso. Assim ela estará formulando uma teoria sobre a estrutura linguística e estará procurando evidência empírica para confirmá-la ou refutá-la, até que,

finalmente, possua um sistema de regras que engendram uma classe ilimitada de frases bem formadas.

E como a criança adquire regras de flexão? Presumivelmente a criança distingue padrões de regularidade na fala adulta à qual ela é exposta e induz regras que respondem por estas regularidades (ver, e.g., Brown & Fraser, 1963; Chomsky, 1965: 47-9). A partir das palavras, frases e sentenças que ela ouve, ela abstrai certas regras que usa até que alguma informação no na adicional a leva a revê-las. Esta informação adicional se faz mediante a exposição a vocabulário novo, experiência com se quências irregulares ou correção pelos pais. E ela irá modificando suas regras repetidamente para a incorporação de novos dados.²

3. Aquisição dos morfemas gramaticais³

3.1. O processo de aparecimento:

No desenvolvimento inicial da linguagem a criança adquire duas categorias básicas (Brown, 1973: 249): palavras de conteúdo (contentives) e palavras-função ou funtores (functors). As palavras de conteúdo (nomes, verbos, adjetivos) aparecem antes dos funtores, que são marcas morfológicas. Incluem-se neles flexões, auxiliares, preposições, artigos e cópula, que dificilmente emergem na fase inicial de aquisição da linguagem. É o que afirma Ruke-Dravina (em Ferguson & Slobin, 1973: 265), quando diz que o desenvolvimento sintático, em geral, parece começar mais cedo na linguagem infantil do que o desenvolvimento de marcas morfológicas, usados para expressar essas relações⁴.

Embora, às vezes, se possa ~~em~~ pensar, que o processo de aquisição de morfemas gramaticais se processe abruptamente, pa

rece que realmente a tendência é afirmar que a produção dos morfemas é gradual e se desenvolve mais devagar que abruptamente. A criança não passa repentinamente de um estágio de ausência total de morfemas a um estágio onde ela já os controla plenamente.

Slobin (em Smith & Miller (eds), 1966: 136), comentando o desenvolvimento dos morfemas gramaticais na Língua Russa, diz que na fala de uma das crianças estudadas, todas as palavras são não-marcadas até mais ou menos 1,10 (um ano e dez meses). Mas entre um mês, 1,11 e 2,0, se processa um aparecimento repentino de marcadores morfológicos contrastantes de várias categorias ⁵.

Um exame do controle linguístico de palavras de conteúdo e funtores levou Brown (1973) a distinguir três fases:

- a) ausência total da fala da criança;
- b) presença ocasional em expressões fixas;
- c) controle total.

É justamente a passagem de "a" para "c" que não é feita abrupta, mas paulatina e gradualmente. Isto ele verifica no estudo da aquisição de morfemas gramaticais em três crianças norte-americanas (Adam, Eve e Sarah), desde uma fase inicial de aquisição de linguagem até fases mais avançadas.

Confirmando tal fato, Blount (em Brown, 1973: 294) diz que, embora quase todos os estudos de linguagens infantis tenham notado que flexões emergem de repente, no Luo, o aparecimento delas não parece ser repentino ⁶. Refutando outros linguistas ⁷, Brown vem confirmar a afirmação de Blount, dizendo que a sua observação está de acordo com a dele. Brown suspeita de que a impressão de "repentinidade" que alguns investiga-

dores tiveram se refere mais às primeiras ocorrências do que ao controle total que as crianças têm dos morfemas gramaticais ⁸.

3.2. Ordem de aquisição dos morfemas gramaticais: fatores que a influenciam:

Numerosos estudos sobre aquisição da linguagem discutiram o problema da ordem de aquisição dos morfemas gramaticais e quais fatores a influenciam.

Até que ponto a frequência de certos morfemas no "input" ou até que ponto a simplicidade ou a complexidade gramatical e semântica⁹, ou ainda a regularidade dos morfemas determinam seu aparecimento cedo ou tardio na fala da criança?

Parece que a frequência de uma forma linguística pouco tem a ver com a ordem de aquisição dos morfemas gramaticais ¹⁰. Muitos estudos mostraram que as crianças são mais sensíveis à regularidade que à frequência ao usarem o "input" como dado básico de regra de indução. D.N. Bogoyavlenskiy (em Ferguson & Slobin (eds.), 1973: 291) diz que já Stern em 1915 e Guillaume em 1927, já haviam destacado que frequência de ocorrência de uma forma linguística dada não é um preditor responsável pelo seu uso pela criança. O fator mais importante na aquisição dos morfemas seria sua regularidade e simplicidade, disse ele, analisando o problema na aquisição do Russo. Bogoyavlenskiy continua dizendo que Stern e Guillaume não puderam explicar adequadamente esses ou outros fatores que mostram que a frequência de repetição de algum morfema numa língua não é garantia suficiente de sua aquisição. Contudo, o papel da regularidade torna-se bastante claro se alguém concebe que ela meramente significa uma conexão mais regularmente expressa entre um signifi

cado definido e certa forma ¹¹ .

Também Slobin (em Ferguson & Slobin (eds.), 1973: 188-89) salienta o papel da regularidade dizendo que é mais fácil de se aprender um sistema que pode ser descrito por um conjunto pequeno de regras consistentes e regulares que se aprender um sistema menos consistente e menos regular ¹² .

Brown (1973) defende o ponto de que a frequência do "input" não é fator preponderante que determine a ordem de aquisição dos morfemas gramaticais. Mas ele analisa o problema mais em termos de complexidade semântica, gramatical (ou transformacional).

Ao citar o trabalho de dissertação de Margaret Omar sobre a aquisição do Árabe Egípcio, onde a flexão do plural foi a mais problemática e a última a ser adquirida, também Slobin (em Ferguson & Slobin (eds.), 1973: 181) diz que se pode falar em termos de complexidade semântica (ou cognitiva) em relação à ordem de aquisição desse morfema ¹³ . Portanto, os morfemas de maior complexidade semântica e gramatical são adquiridos mais tarde.

É verdade, entretanto, que às vezes, formas de maior complexidade gramatical, como por exemplo, o verbo irregular, sejam adquiridas mais cedo por uma criança do que formas menos complexas, como é o caso dos verbos regulares. Trata-se de um problema de diferenças individuais na aquisição da linguagem. Este problema foi também levantado por Slobin, salientando diferenças individuais na aquisição de morfemas gramaticais ¹⁴ .

A noção de complexidade semântica se encontra também nos trabalhos dos psicolinguistas soviéticos ¹⁵ . Acreditam eles que a ordem de aquisição das classes morfológicas está bas

tante relacionada com a dificuldade semântica ou conceitual. Slobin (em Smith & Miller, 1966: 141-42) assim resume a afirmação acima:

a) Formas ou classes que marcam referência concreta aparecem primeiro. Exs.: número, diminutivo, preposições de relação espacial (oposta à de relação de tempo ou finalidade) . Ou seja, classes baseadas no aspecto semântico relacional parecem ser mais difíceis e são adquiridas mais tarde.

b) Categorias abstratas aparecem mais tarde.

c) O gênero (no Russo) só aparece muito tarde, e a razão parece ser a falta de um correlato semântico consistente. (Mas ele não explica que tipo de correlato é este).

d) Quando há alomorfes, os sufixos mais frequentes e/ou mais claramente marcados acusticamente aparecem antes. Exs.: em crianças russas o sufixo -om é usado para todas as terminações de nome singular instrumental, embora devesse se restringir somente a nomes singulares masculino e neutro. Assim, por exemplo, numa experiência que Zakharova (1958) fez com duzentas crianças, as mais novas usaram -om como sufixo instrumental universal.

Ainda Slobin (em Ferguson & Slobin, 1973), analisando dados de aquisição em 40 línguas diferentes, propõe vários universais com base no que ele chama de "Princípio de Operação" (Operating Principle), que vêm confirmar a tese de frequência pouco tem a ver com a ordem de aquisição e que o importante são os fatores de regularidade, simplicidade, consistência e complexidade gramatical e semântica dos morfemas ou classes gramaticais. É que ao adquirir sua gramática a criança usa uma série de estratégias, numa tendência bem clara para genera-

lizações e extensões de regras para novos casos de aquisição com que ela se depara durante o processo de construir a gramática de sua língua nativa.

NOTAS

1. Embora até hoje não se disponha de uma teoria adequada para explicar, passo a passo, a descoberta pela criança da estrutura de sua língua, assume-se neste trabalho uma posição racionalista, pela teoria que se está desenvolvendo, em detrimento de uma teoria empirista.

Segundo os empiristas as crianças aprendem a falar através de princípios gerais de aprendizagem que não são específicos aos seres humanos, mas que são comuns a várias espécies de organismos. Isto é, elas não possuem habilidade especial para a linguagem, possuem apenas habilidade para aprender. Os empiristas não negam, entretanto, que os seres humanos nasçam com certas habilidades para falar. Mas insistem que são habilidades muito simples, como, por exemplo, a habilidade de estabelecer associações, que é uma estrutura psicológica inata.

Segundo a posição racionalista, toda criança nasce com uma capacidade específica muito forte para aprender qualquer língua independentemente de sua nacionalidade, e é capaz de entender e produzir infinitamente enunciados novos, o que Chomsky (1965) chama de "criatividade". A linguagem é quase toda determinada de nascença e a criança aprende a falar porque a capacidade para a linguagem e muito da estrutura da linguagem estão presentes nela.

Embora Chomsky fale de capacidade inata da criança para a linguagem e fale ^{que} muito da estrutura da linguagem esteja presente nela, ele não explicita claramente o que existe de universal na "caixa-preta", que é o LAD. Alguns estudiosos da fala infantil formularem hipóteses sobre o que seria universal

mente inato, independentemente de evidência empírica em estudos de aquisição da linguagem. Para MacNeill (1966), por exemplo, as crianças têm pelo menos dois aspectos da estrutura linguística que podem ser tomados como universais;

a) uma hierarquia universal de categorias gramaticais;

b) um conhecimento das "relações gramaticais básicas" que incluem noções de 'sujeito de uma sentença', 'predicado de uma sentença', 'verbo principal de uma frase verbal', 'objeto de uma frase verbal' e 'modificador de uma frase nominal', 'nome que é núcleo de uma frase nominal'.

Outros estudiosos não chegam a dizer que o LAD possua informação estrutural tão específica. Slobin (1966), por exemplo, sugere que uma criança não nasce com um conjunto de categorias gramaticais, mas sim com um conjunto de procedimentos e de regras de inferência. Os universais linguísticos resultam do trabalho desta competência cognitiva inata, mas não são o conteúdo da própria competência. Analogamente, Fodor supõe que as crianças possuam também um conjunto de regras de inferência ou de procedimentos analíticos que processam o "input" e que produzem possíveis gramáticas que satisfazem os universais formais substantivos. Fodor nota, entretanto, que esses procedimentos para a aquisição da linguagem devem ser concebidos como aprendidos e não inatos (em M. Bowerman, 1973: 4-6).

Langacker (1972: 247-50) estabelece vários argumentos a favor de uma posição racionalista que assim podem ser resumidos:

1º) Uniformidade da aquisição da linguagem por toda a raça humana: toda criança normal adquire uma língua, independentemente do treinamento recebido e, até hoje, não se tem caso de

cumentado de que alguma criança tenha aprendido metade de uma língua, que tenha fracassado no domínio de quaisquer regras sintáticas ou que não possua representações fonológicas subjacentes.

2º) Apenas os seres humanos aprendem a falar: nem mesmo os macacos superiores (chimpanzés, como Washoe, e.g.) conseguiram falar como uma criança. Resolvem pequenos problemas, usam instrumentos, mas não aprendem uma língua. A linguagem é própria da raça humana. Não está ligada à sua inteligência. Para Lenneberg (1967) a linguagem humana é um fenômeno espécie-específica. É característica dos seres humanos. Há mecanismos inatos que são comuns a todos os homens e são um subproduto de maneiras peculiares de cognição que baseiam na constituição biológica do indivíduo. Portanto se trata de uma capacidade inata.

3º) Relativa perfeição da aquisição da linguagem: qualquer criança, independentemente do grau de inteligência que possua, aprende a falar, embora possa não aprender, e.g., história ou a fazer cálculos. As crianças podem, sim, variar na extensão de seu vocabulário, mas todas elas terão os traços estruturais significativos da organização linguística.

4º) As línguas possuem caráter abstrato e grande complexidade estrutural: até agora não se conseguiu descrever exhaustivamente uma língua, apesar de séculos de investigação séria. Toda criança faz justamente isso. Ela domina a série inteira de unidades lexicais e princípios estruturais que constituem um sistema linguístico, e isto numa idade em que ainda não é capaz de raciocínio lógico e analítico, baseando-se numa evidência indireta e fragmentária. Portanto, se a estrutura é ge

neticamente transmitida - e é o que diz Lenneberg (1967) - e não se trata de uma transmissão feita na base da transmissão de tradições culturais, que se processa de geração para geração, e os mecanismos as crianças já os possuem inatos, a tremenda complexidade de uma língua não representa um problema para elas.

2. Isso confirma o que disse EL'konin (citação de Slobin em Smith & Miller, 1966: 132): "It is perfectly clear that (language acquisition) is not a mechanical process in which the child acquires each separate linguistic form by means of simple repetition (1958)".

3. Entende-se por "morfemas gramaticais" o que Brown (1973: 249) chamou de palavras-função ou funtores (flexões (de rivações), auxiliares, preposições, artigos, cópula.

4. "Syntactic development in child language seems in general to begin earlier than the development of the morphological markers used to express these syntactic relationships". (em Ferguson & Slobin, 1973: 265)

5. "Morphological markers enter when sentences increase from two to three or four words in length. All words are unmarked in Zhenya's speech until about 1;10, and then, in the one month between 1;11 and 2;0, there is a sudden emergence of contrasting morphological elements in various grammatical categories" (Slobin, em Smith & Miller (eds.), 1966: 136)

6. "Blount tells us the following: "Almost all studies of child language have noted that inflections emerge suddenly, generally a few months after the beginning of two-word sentences. The emergence of inflections in Luo does not seem to be sudden, but they do appear after the two-word sentences" (p.69)

(em Brown, 1973: 294)

7. Slobin estaria ou não entre os linguistas refutados por Brown. O próprio Brown expõe o problema (Brown, 1973: 296): "Superficially, at least, there is a good agreement in the Stage II morphemes between Russian and English, providing that these morphemes are characterized semantically rather than grammatically. There is agreement, that is, if Slobin's "emergence" refers to some instances and to reliable control. If he intends the latter then there is a sharp disagreement, since these various forms in English do not all attain criterion in a single month or indeed at all suddenly".

8. "His observation agrees with our own, and I suspect that the impression of suddenness some investigators have had is with reference to first occurrences rather than reliable use wherever required" (Brown, 1973: 294)

9. Os termos simplicidade e complexidade gramatical e semântica ou regularidade de morfemas aparecem muito na literatura psicolinguística. Mas defini-los todos explicitamente, quase ninguém faz. Tentarei dar-lhes uma definição para maior clareza deste trabalho.

Um morfema é simples se possui apenas uma forma. No Português, p. ex., o morfema de gerúndio /-ndo/ é simples, pois tem apenas essa forma. É regular também, porque a sua afixação a uma base verbal obedece a uma regra regular e geral, que não implica em qualquer tipo de mudança morfofonêmica, e.g. . Já o morfema de plural, que é simples, pois só tem a forma /-s/, nem sempre a sua sufixação obedece simplesmente à aplicação da regra geral e regular de acréscimo de /-s/ a uma base nominal. Certas classes de bases nominais apresentam mudanças fonológicas ao se

acrescentar o /-s/ , e por isso se torna um morfema mais complexo gramaticalmente.

Complexidade semântica traz maior dificuldade ainda de conceituação. Não sei se os psicolinguistas, quando falam em complexidade semântica, se referem a maior quantidade de traços de um morfema ou aos tipos de traços que ele possa possuir. Contudo, me parece que depende do tipo de referência que eles expressem, como se pode inferir de certos estudos de aquisição de linguagem (v. Slobin, em Smith & Miller (eds.), 1966: 141,42, resumido neste trabalho às páginas 14 e 15). Referência concreta, por exemplo, é menos complexo semanticamente que referência abstrata. Assim morfemas que marcam referência de número (plural) ou de grau (diminutivo ou aumentativo) são menos complexos que morfemas que indicam relação espacial (condicional ou passado imperfeito, e.g.) .

10. Cito aqui alguns trechos de Paul Guillaume (em Ferguson & Slobin, 1973: 248-49), onde ele comenta a alta frequência dos verbos de 3a. e 4a. conjugações na fala de crianças francesas, mostrando que embora tão frequentes, não ^{elas} serviram de modelo para a conjugação verbal. A regularidade teve um papel mais importante como modelo: "First conjugation verbs are far more frequent (they represent three quarters of the total number of verbs), but the number of uses is far from being proportional to the number of verbs. In fact, the third and fourth conjugations contain very few verbs, but these are by far the most frequently used".

"If frequency is the only thing to be taken into account, the child must be faced with a series of fairly different models, mostly irregular ones, either because they take their forms from different stems or because they have different and sometimes mixed conjugations".

"These facts indicate that in addition to frequency, which undoubtedly plays a part, other causes are present in analogical creation, and the more regular verbs, independently of their frequency, have particular influence. It is remarkable sometimes to see the more usual forms regularized by others which are less so". (ver nota 11)

11. "These data show that the most important factor in the acquisition of morphemes is their regularity. Stern (1915, 95) already mentioned the significance of this regularity, and later Guillaume (1927), but they could not explain adequately either these or analogous factors which showed that frequency of repetition of some morpheme in a language is not sufficient guarantee of its acquisition. However, the role of regularity

becomes obvious if one realizes that it merely signifies a more regularly expressed connection between a definite meaning and certain form" (Bogoyavlenskiy, em Ferguson & Slobin, 1973:291).

12. "... - that a system which can be described by a small set of consistent and regular rules is easier to learn than one less consistent and regular - ..." (Slobin, em Ferguson & Slobin, 1973: 188-89).

13. "So although one can talk about order of acquisition in terms of semantic or cognitive complexity, there is ... plays a role" (Slobin, em Ferguson & Slobin, 1973: 181).

14. "It should be noted that are considerable differences between children in their propensity to play with form when not expressing meaning. For example, of the girls studied by Roger Brown, Eve had a period of free variation of singular and plural forms, whereas Sarah did not use the plural inflection until she could use it correctly. The problem of individual differences between children in their approaches to language acquisition has not been addressed frequently in developmental psycholinguistics, but is obviously of great importance--specially in light of the typically small samples required by longitudinal research methods. Wick Miller (1964a) has made a valuable observation in this regard:

There are individual differences in grammatical development ... some children are more prone to invent own grammatical patterns that have no relationship to adults patterns. The early grammatical rules for some are limited and quite regular, and for other children they are more variable and more difficult to define. Some children are quite willing to speak at almost any time, whether or not they have the appropriate grammatical

structures at hand to express their thoughts, whereas others are more reserved in this regard, and will avoid talking at all, or will use a clumsy circumlocution ... I am inclined to think that the variations that are closely tied to formal features of languages reflect innate individual differences" (Slobin, em Ferguson & Slobin, 1973: 193).

15. B.M. Bogoyavlenskiy (em Ferguson & Slobin, 1973)

diz:

"Apparently, the sequence of acquisition of Russian suffixes depends, to a great degree, on their meaning. Acquisition of abstract noun suffixes requires a certain level of intellectual development in the child(p. 289).

"... Gvozdev also comes to the conclusion that the sequence in which the mastering of certain morphemes takes place depends on the nature of their meanings ..."(p. 290).

"The more difficult abstract ideas are acquired last by the child. For example, such a seemingly simple grammatical category, from the formal point of view, as the conditional aspect (attachement of the participle by to a form of the past tense) begins to appear in the child speech only at about the age of three, although the form of the past tense has already figured in this speech for a long time. Here the author notes that the obstacle in the use of the conditional is probably the fact that it expresses a supposition and not something that exists in reality" (p. 290).

CAPÍTULO II

ALGUNS ESTUDOS EXPERIMENTAIS DESENVOLVIDOS A PARTIR DE RAÍZES NÃO-FAMILIARES EM OUTRAS LÍNGUAS, QUE NÃO O PORTUGUÊS

1. Introdução:

Importantes experiências usando raízes não-familiares, foram desenvolvidas em várias partes do mundo: Berko, 1958; Ervin, 1964; Anisfeld & Tucker, 1967; Bryant & Anisfeld, 1969; Bogoyavlenskiy, 1957; B. MacWhinney, 1975. Apresentarei neste capítulo um resumo destes trabalhos, em suas linhas gerais. Apenas a experiência de Jean Berko terá um resumo mais detalhado por ter servido de modelo básico para meu estudo experimental. Quanto aos outros estudos, me restringirei a destacar deles certos aspectos importantes que de uma maneira ou outra, estejam relacionados com minha experiência e cujas conclusões possam ser usadas numa análise comparativa de resultados. Esta análise será feita na última seção do Capítulo IV. Acho-a importante, já que não existe nada desse gênero na literatura psicolinguística brasileira e, talvez, eu possa tirar conclusões bem interessantes em termos de características universais de aquisição da linguagem.

Contudo, necessário se faz que, antes de apresentar os resumos dessas experiências, eu explique os tipos de estudos que se encontram na literatura psicolinguística. Assim poder-se-á localizar facilmente tais experiências, e também a minha, dentro da literatura.

2. Estudos naturalísticos e estudos experimentais:

2.1. Estudos naturalísticos: são estudos onde os dados a serem analisados são obtidos da fala espontânea da criança, ou através de gravações em fitas magnéticas ou através de transcrições feitas na hora das sessões.

2.2. Estudos experimentais: este tipo de estudo é geralmente realizado mediante a montagem de experiências, onde se faz uso do método de dirigir a atenção das crianças, o que não acontece nos estudos naturalísticos da fala espontânea. As crianças geralmente se encontram em idades cronológicas mais tardias. Outro aspecto é que os dados experimentais podem, às vezes, ser completos, enquanto os naturalísticos são seriamente fragmentados.

Em geral, os resultados dos estudos naturalísticos e dos estudos experimentais são mais ou menos semelhantes, embora, à primeira vista, pareçam um tanto quanto diferentes. É o que Brown (1973) destaca, comparando a ordem de aquisição de vários morfemas gramaticais por Eve Sarah e Adam (estudo naturalístico) com a aquisição dos mesmos morfemas em estudos experimentais. Diz ele que parece não haver uma discordância fundamentada sobre os fatos, mas que se trata de um aparente desacordo proveniente de fatores como:

a) Embora os critérios de análise sejam diferentes, os objetivos são os mesmos, isto é, a verificação da ordem de aquisição de morfemas gramaticais e das estratégias que a envolvem;

b) O uso de raízes inventadas ou sintetizadas opostas a raízes reais;

c) A criação, nos interesses de modelo experimental, de problemas tão não-usuais no processamento de sentença que, provavelmente, elimina rotinas habituais.

Brown conclui que, contudo, ambos os métodos juntos oferecem oportunidade de se descobrir a verdade.

W. Miller e S. Ervin (1964) em sua experiência, alterando palavras reais ¹ do Inglês com raízes sintéticas (estudo semi-experimental) também explicam esse problema do nível aparente de mais baixo sucesso dos estudos controlados, comparado ao dos estudos naturalísticos. Mostraram que há um espaço de tempo que a criança gasta para usar flexão de plural em palavras novas. Por exemplo, as crianças fizeram o plural de block (palavra real do Inglês) em blocks normalmente. Mas em relação a bik (raiz sintética), elas só a flexionaram depois que essa palavra passou a fazer parte de seu vocabulário, o que demorou mais ou menos duas semanas. Assim confirmam a hipótese de que flexão de formas sintéticas (novas) é mais demorada do que flexão de palavras familiares. Isso, então, ajuda a explicar a diferença do nível de sucesso entre os estudos naturalísticos e os experimentais controlados.

Ambos os estudos, naturalísticos e experimentais, podem também ser desenvolvidos pelos métodos transversal (cross-sectional) ou longitudinal:

a) Fala-se em estudo transversal quando várias crianças são pesquisadas simultaneamente em idades diferentes. Posso citar como exemplo a minha experiência, onde estudo 50 crianças na faixa de 4 a 8 anos.

b) Fala-se em estudo longitudinal quando se acompanha a fala de uma ou mais crianças, durante um certo período de tem

po. A pesquisa, por exemplo, da fala de uma ou mais crianças entre dois e três anos é um estudo longitudinal.

3. Estudos experimentais desenvolvidos a partir de raízes não-familiares:

3.1. A experiência de Jean Berko (1958):

Jean Berko, através do material sem-sentido, montou uma experiência com o objetivo de elicitar regras da morfologia inglesa em contextos obrigatórios e de observar como essas regras são adquiridas pelas crianças. Sua preocupação era mostrar que a criança não apenas memoriza formas gramaticais, mas que ela abstrai regras e faz uso extensivo delas para novos casos que apareçam. Assim, se uma criança sabe que o plural de "witch" [wɪtʃ] é "witches" [wɪtʃɪz], pode-se pensar que ela tem-na simplesmente memorizado a forma plural. Mas se ela diz que o plural de "gutch" ² [gʌtʃ] é "gutches" [gʌtʃɪz], tem-se evidência ^{que} de que ela conhece, embora inconscientemente, uma das regras de formação de plural do Inglês. Pois, sabe-se que, se uma pessoa pode dar a terminação correta, por exemplo, do plural de uma palavra sem-sentido apresentada, ela tem "internalizado" o sistema de produção dos alomorfes de plural de uma língua, o Inglês no caso, e é capaz de generalizar para casos novos e selecionar a forma correta.

Berko examinou, na morfologia inglesa, a formação do plural e dos dois possessivos do nome; a formação de 3a. pessoa do singular do presente do indicativo, a do progressivo e a do passado do verbo; o comparativo e o superlativo do adjetivo; e ainda composição e derivação de palavras. Apresentou as regras da morfologia do Inglês nesses casos e montou o material para o

teste. Este material constou de 27 cartões com figuras coloridas ou de animais ou de pessoas fazendo ações diversas, às quais deu nomes sem-sentido. Incluiu entre esses nomes, alguns usados na língua inglesa. Assim, por exemplo, o item real grass [glɜs] foi incluído porque ela sabia por um pré-teste que as crianças na idade das de sua experiência (4 a 7 anos) não faziam a aplicação correta de /-ɪz/ a novas formas e ela queria saber se elas usariam esse item como uma palavra comum do Inglês. Aplicou o teste em crianças de ambos os sexos em idade pré-escolar (de 4 a 5 anos), num total de 32, e em crianças em idade escolar (de 5,6 a 7 anos), num total de 61. Testou a experiência também em 12 adultos.

Eis alguns exemplos da experiência montada por ela:

1. Plural. One bird-like animal, then two.

"This is a wug /'wʌg/. Now there is another one.

There are two of them. There are two"

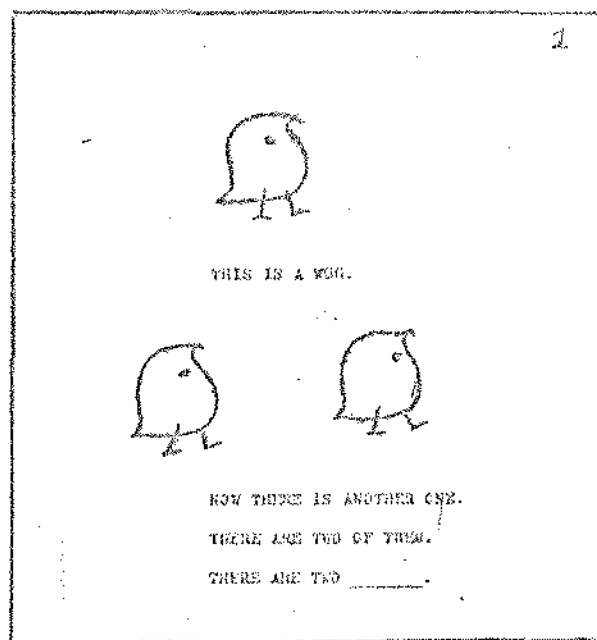


Figura 1: O alomorfe de plural
/-ɪz/

3. Past tense. Man with a steaming pitcher on his head.

"This is a man who knows to spow /spow/. He is spowing. He did the same yesterday. What did he do yesterday? Yesterday he".

6. Diminutive and compound or derived word. One animal, then a minuscule animal.

"This is a wug. This is a very tiny wug. What would you call a very tiny wug? This wug lives in a house. What would you call a house that a wug lives in?"

15. Third person singular. Man shaking an object.

"This is a man who knows how to naz /naz/. He is nazzing. nazzing. He does it every day. Every day he".
etc.

Berko tira algumas conclusões, baseada nos resultados obtidos:

a) A criança tem regras de extensão que a tornam capaz de lidar com novas palavras.

b) Cada criança entrevistada entendeu o que se pedia e procurou responder da melhor maneira possível, para não cair em erro. Isto mostra que se ela tivesse apenas memorizado palavras, ela se recusaria a responder quando aparecesse vocábulo sem-sentido como \$wug e outros.

c) As meninas não são mais adiantadas que os meninos na aquisição da morfologia inglesa. É uma área em que não há diferenças de sexo.

d) Houve diferenças entre as respostas das crianças em idade pré-escolar e em idade escolar. Estas, às vezes, responderam coisas que aquelas não responderam. Mas qualitativamente

te as respostas de ambos os grupos não são diferentes.

e) As crianças foram capazes de formar plural com /-s/ e /-z/ e o fizeram melhor em itens onde a fonologia inglesa de terminava qual dos alomorfes era desejado. Embora tivessem palavras reais em seu vocabulário que formavam plural com /-ɪz/, as crianças entrevistadas não generalizaram para formar novas palavras com /-ɪz/. Pode-se, então, generalizar sua regra: uma sibilante surda depois de uma consoante surda e uma sibilante sonora depois dos outros sons tornam uma palavra plural.

f) Por alguma razão a regra para a formação da 3a. pessoa do singular do verbo e para o progressivo é melhor aprendida ou é aprendida mais cedo do que a mesma regra para a formação do plural dos nomes. A regra morfológica implica em significado e formas que são fonologicamente idênticas podem ser aprendidas em tempos diferentes, se prestam para diferentes funções.

g) As crianças preferem regras mais gerais e mais regulares e foi por isto que o presente progressivo apresentou o maior índice de acerto.

Em resumo, o panorama que pode ver é de consistência, regularidade e simplicidade. As crianças não tratam uma palavra de acordo com um padrão idiossincrático. Não modelam novas palavras em padrões de pouca frequência. Sua melhor "performance" está naquelas formas que são mais regulares e que possuem poucas variantes. Com morfemas que possuem vários alomorfes usam formas que são mais comuns antes de usar alomorfes que apareçam em distribuição limitada.

O quadro 1 é um resumo dos resultados obtidos por Jean Berko e mostra ^{que} se disse nos parágrafos anteriores:

QUADRO 1: Resultados de 5 morfemas colocados em ordem de dificuldade:

MORFEMA	ENUNCIADO	% CORRETA PRÉ-ESCOLARES	% CORRETA ESCOLARES
1. Pres. Progressivo	zibbing	72	97
2. Plural	glasses	75	99
	wugs	76	97
	luns	68	92
	cras	58	86
	tasses	28	39
	gutches	28	38
3. Possessivo	bik's	68	95
	wug's	68	81
	niz's	58	46
4. Passado Regular	melted	72	74
	binged	63	80
	ricked	73	73
	spowed	36	59
	motted	32	33
5. 3a. pes. singular	loodges	57	56
	nazzes	47	49

Fonte: J. Berko, 1958 (adaptado).

Analisando no quadro 1, como fez Brown (1973:283 e ss.), os alomorfes de plural, possessivo e 3a. pessoa do singular regular e irregular do Inglês, pode-se resumi-los na seguinte ordem de dificuldade, partindo de uma regra mais geral e regular para uma regra mais específica:

a) Alomorfes selecionados por uma regra geral fonológica de assimilação vocálica (wugs, wug's, bik's, binged, ricked);

b) Alomorfes selecionados por uma regra específica a flexões, isto é, as raízes requerem seus alomorfes como fle -

xões. A /sibilante/, por exemplo, que aparece no final das palavras §luns e §eras é marca de plural e não parte da raiz. §e a sibilante é paralela à sibilante de pens /pénz/ (plural de pen), mas não o é em relação à de pence /péns/, onde ela faz parte da raiz.

c) Alomorfes selecionados por regras específicas e flexões particulares, isto é, há uma classe de raízes onde se deve inserir a vogal [ɪ], para se evitar um encontro consonantal que fuja ao padrão silábico do Inglês (tasses, gutches, nix's, motted, loodges, nazzes).

3.2. A experiência de Ervin (1964):

S. Ervin, em colaboração com W. Miller, montou uma experiência semi-experimental. Mensalmente testes sistemáticos foram aplicados em 24 crianças, durante um período etário aproximado de 2 a 4 anos, mostrando-lhes objetos, primeiro sozinhos e depois em pares. Alguns objetos eram familiares, como boys e oranges, outros eram palavras sem-sentido como §bik, §puð ou §bunge.

Achavam eles que assim como o adulto é capaz de fazer o plural de uma palavra nova nunca ouvida como §mindon em §mindons por analogia com outra forma já conhecida, também a criança seria capaz de fazê-lo entre 2 e 3 anos. Mas que essa extensão analógica não é explicada como uma simples generalização, porque ocorre quando tanto o referente como a própria palavra são novos e claramente distintos das palavras novas anteriores. Achavam também que, se a criança aprende o plural em termos de itens separados de vocabulário, elas empregariam o

sufixo de plural consistentemente primeiro em palavras conhecidas e depois generalizariam para as palavras novas. Foi o que aconteceu. Houve sempre um espaço de tempo, em média duas semanas, entre a produção de plural das palavras conhecidas e a das inventadas.

Em relação à formação de plurais irregulares, as crianças geralmente a regularizam: foot-foots, man-mans. Pouquíssimas crianças flutuaram entre foot-feet. O plural do Inglês é bem regular e tem poucas exceções. É governado por certas regras fonológicas. Pelos resultados, Ervin concluiu que há uma diferença no tempo da aquisição do plural, dependendo da forma da palavra. No início as crianças possuem o seguinte padrão: distinguem singular de plural, exceto em palavras terminadas em sibilantes, as quais têm as mesmas formas para singular e plural. Depois elas usam /-s/ e /-ɪ/, variando livremente. Só depois de uns dois meses usam o padrão adulto. Ela sugere, então, que essa estratégia é devida à analogia e não simplesmente à imitação da fala adulta, que é apenas um processo inicial.

Em relação à formação do passado, Ervin salienta que, embora a frequência dos verbos irregulares seja muito forte no início da fala das crianças (e em muitos casos não se registra nenhuma forma regular), elas não usam a estratégia da regularização como aconteceu com os plurais ^{ir}regulares. Mas há uma diferença na estratégia. Com plurais, primeiro os padrões de regularidade são aprendidos e estendidos. As crianças não flutuam entre foot-feet e foot-foots, mas empregam normalmente foot-foots. Com as formas do passado irregular, primeiro elas aprendem o contraste irregular como itens separados de vocabulário, ou à vezes contextuais. Depois produzem formas de pas-

sado irregular por analogia, devido à alta frequência dos verbos irregulares, havendo ao mesmo tempo uma flutuação de formas: did/does, broke/braded; que ela não sabe explicar bem devido a que isto acontece: se devido a um correlato linguístico ou se a diferenças semânticas. Contudo, diz Ervin, na prática, parece bem claro que a tendência para regularização e analogia é muito forte na aquisição da linguagem.

3.3. A experiência de Anisfeld & Tucker (1967):

Anisfeld e Tucker pretendiam determinar a extensão que a criança faz da aquisição das regras "standards" de Inglês adulto e descobrir quaisquer peculiaridades na representação que ela^{fa} da relação singular-plural. Para isto eles ampliaram o método de J. Berko, aplicando, em 36 crianças de idade média 5 a nos e 11 meses, não só teste de produção do plural do Inglês, semelhante ao dele, mas também teste de reconhecimento, pelo qual elas tinham que escolher o melhor nome para um cartaz³. Além disso, no teste de produção a criança não só deveria produzir nomes no plural, mas também no singular, sendo-lhe dado como base um nome na forma plural adulta correta. Mas antes do teste definitivo, montaram um estudo piloto, dividido em três estudos:

Estudo 1: o papel dos "números" na pluralização;

Estudo 2: uma regra de "pluralização por acréscimo";

Estudo 3: o domínio da criança em relação às regras "standards" de pluralização.

Através dos dois primeiros, examinaram regras especiais que as crianças deveriam usar: no estudo 1, examinaram a hipótese de

que crianças mais novas talvez usassem numerais para marcar pluralidade. Aplicaram testes em crianças mais velhas também, para obter resultados que servissem de comparação. Concluíram que crianças de mais ou menos 6 anos (as mais novas do teste) não consideram os numerais em igual "status" ao dos marcadores "standard" (/s/, /z/ e /ɪz/), mas sim, como substitutos de um marcador, preenchendo ~~seu lugar~~ seu lugar, quando esse marcador não é conhecido.

Pelo estudo 2, concluíram que, embora a criança possa usar de outro meio para fazer o plural, como o uso de alternância vocálica (§bip-§bop), e que mesmo antes de abstrair regras de pluralização do Inglês, ela possui uma regra geral que marca o plural pelo acréscimo de algo à base singular.

O estudo 3 ofereceu-lhes resultados interessantes. Enquanto nos testes de produção ocorreram mais erros com o alomorfe /ɪz/ do que com /s/ ou /z/, nos testes de reconhecimento ocorreram menos erros com /ɪz/ do que com qualquer ^{um} dos outros dois. Estes resultados, segundo eles, sugerem que os dois tipos de testes envolvem processos diferentes e que serviriam de problema para outras investigações.



Figura 2: exemplo de cartazes usados no estudo 3.

Apesar do que se disse no final do parágrafo anterior, e restringindo-se apenas aos testes de produção, a mesma ordem de dificuldade que se viu em J. Berko, também se passa nesta experiência, embora diferença significativa mesmo só tenha havido entre /ɪz/ e /z/ e não entre /s/ e /z/. O quadro 2 mostra

isto:

QUADRO 2:

ALOMORFES	% ERRADA
/-s/	28
/-z/	32
/-tʃ/	41

Fonte: Anisfeld & Tucker (1967)

Após este estudo-piloto, aplicaram seis tipos de testes que previam seis tipos de erros e através dos resultados obtidos chegaram a duas conclusões gerais:

a) Enquanto nos testes de produção, os sujeitos devem depender principalmente da informação contida nas regras que governam a pluralização inglesa, nos de reconhecimento eles deveriam contar, e em muitos casos contaram, com a generalização de que, em Inglês, as formas plurais são mais longas do que as singulares e de que poucos singulares terminam em encontro consonantal do tipo /consoante+z/.

b) A segunda conclusão foi de que no estudo de regras linguísticas particulares não se devem ignorar outras informações linguísticas que são importantes para os sujeitos. Quando um sujeito participa de uma experiência que tem como objetivo investigar um segmento particular de regras linguísticas, suas respostas não necessitam necessariamente de serem guiadas só, e apenas só, por estas regras. O sujeito tem acesso a um maior estoque de conhecimento - regras gramaticais, hábitos de linguagem, fatos estatísticos - do que se está investigando e é capaz de trazer esse conhecimento para resolver o problema.

que tem em mãos. Ou como diz Chomsky (1964b: 24), o conjunto total da linguagem está "presente na mente como um "background" permanente para cada ato de uso da linguagem".

3.4. A Experiência de Bryant & Anisfeld (1969):

Através de testes aplicados em 72 duas crianças de idade média 5 anos e 11 meses, Bryant e Anisfeld confirmaram a ordem de dificuldade dos tipos de alomorfes que discuti em 3.1.. O quadro 3 representa, em termos de porcentagem, seus resultados que vêm confirmar os resultados de J. Berko, bem como também os de Anisfeld e Tucker.

QUADRO 3: Porcentagem corretas de três espécies de alomorfes em crianças de Jardim da Infância:

ESPÉCIE DE ALOMORFE	% MÉDIA
1. Fonologicamente restringido	
/-s/	74.5
/-z/	74
2. Restrições de flexão geral	
/-z/	66
vogal	61
3. Restrições de flexão específica	
/-ɪz/	47

Fonte: Baseado no quadro 1 de Bryant & Anisfeld, 1969 (adaptado)

3.5. A experiência de D.N. Bogoyavlenskiy (em Ferguson & Slobin, 1973):

Em 1957, na Rússia, um ano antes de J. Berko, e inde-

pendentemente dela, Bogoyavlenskiy montou uma experiência com raízes não-familiars, às quais crianças deveriam afixar os sufixos -*čnok-* (diminutivo), -*ishche-* (aumentativo), -*nits-* e -*shchik-* (agentivos) ou também reconhecê-los. Desenvolveu sua experiência baseado no princípio de que a formação de palavras pela criança indica que, ao adquirir a fala, ela enriquece seu vocabulário não só aprendendo "palavras inteiras", mas também usando de elementos morfológicos da linguagem, tais como os afixos. Seu objetivo era verificar o grau de compreensão e de uso da criança de certos sufixos na formação de palavras. Bogoyavlenskiy, então, usou também os métodos de reconhecimento e de produção em crianças de 5 a 6 anos. (Não descreverei aqui os testes de reconhecimento e seus resultados, pelos motivos que já expliquei no início deste capítulo).

Produção: As crianças foram levadas a afixar sufixos diminutivos a raízes não-familiars. A orientação foi inversa à dos testes de reconhecimento. As crianças conheciam o conteúdo semântico do sufixo, mas não a sua forma linguística. Exceto duas respostas fugiram ao se pedia: uma criança se recusou a formar a palavra derivada e outra não usou um sufixo de valor diminutivo. As outras crianças todas usaram sufixos diminutivos da língua russa, portadores do conteúdo semântico que se esperava. Essa escolha mostra que as crianças já tinham completo domínio dos significados generalizados dos sufixos dados. As crianças fizeram um uso "livre" dos sufixos, não seguindo as regras gramaticais, o que vem mostrar que elas ainda não diferenciavam algumas condições adicionais do emprego dos sufixos diminutivos, que não são causadas por razões puramente fonéticas (nomes animados vs inanimados: por exemplo, -*čnok-* foi usado

indiferentemente com ambos, embora pelas regras gramaticais se já usado somente com palavras que designem objetos animados).

Essa liberdade no uso de sufixos (dis Bogoyavlenskiy) Gvozdev (1928) já havia notado na fala de seu filho. Durante um certo período, diz ele, a criança faz uso de elementos morfológicos, de formas diferentes mas com o mesmo significado, que são usados uns no lugar dos outros de maneira caótica. E só mais tarde é que cada elemento morfológico é usado no seu devido lugar, conforme as regras da fala dos adultos. Ele conclui disso que a aquisição de um dado significado gramatical precede a aquisição de sua correspondente expressão externa.

Do estudo de Bogoyavlenskiy podem-se tirar algumas conclusões:

a) As crianças não aumentam seu vocabulário aprendendo palavras como um todo, mas elas usam os significados dos elementos gramaticais das palavras, separadamente, na formação de novas palavras;

b) É importante o grau de significado dos sufixos na ordem de sua aquisição;

c) As crianças primeiro têm noção do significado dos elementos gramaticais e só mais tarde os usam corretamente de acordo com as regras da gramática adulta;

d) Formas mais regulares são adquiridas antes pelas crianças. É o que Bogoyavlenskiy salienta nas pp. 290 e 291, fazendo uma análise das 57 respostas dadas pelas crianças aos itens onde deveriam usar sufixos diminutivos (quadro da p. 288), 26 (45.6%) trazem o uso do sufixo -*shok*-, que é o mais geral no Russo. As outras 31 respostas trazem sufixos variados: -*ik*-, -*chik*-, -*k*-, -*echek*-, -*ochk*-, -*ichek*- e -*ichk*-.

3.6. A experiência de Brian MacWhinney (1975):

B. MacWhinney montou uma experiência e a aplicou em 25 crianças de 2 a 4 anos com o objetivo principal de examinar as contribuições relativas de "rote-memorisation", analogia e "rule-operation" na produção do plural no Húngaro. E como objetivo secundário, objetivava determinar a sequência de aquisição de regras o que poderia ajudar a estabelecer uma avaliação de padrões desenvolvidos nos dados.

Primeiramente ele conceituou e caracterizou as estratégias de "rote-memorization", analogia e "rule-operation". Por "rote-memorization" deve-se entender um processo que exija que o modelo para a produção da criança esteja presente na fala que ela ouve. Isto, então, elimina "rote-memorization" como uma extensão da flexão de raízes não-familiares, se estas raízes são somente ouvidas sem flexão pela criança. O fato de a criança anexar um alomorfe (sufixo) incorreto a uma base não familiar, oferece evidência contra a operação de "rote-memorization".

Analogia, para MacWhinney, é um processo de generalização de estímulos em que há um estímulo equivalente entre dois itens. Ela deve ser limitada, por exemplo, a palavras que rimem ou deve ser aplicada somente a palavras que difiram entre si por apenas um ou dois traços distintivos em um único segmento. É o que existe, por exemplo, entre o item sem-sentido, \$wug de Jean Berko e a palavra do Inglês rug. É por analogia com rugs que a criança produzirá \$wugs. Se restrições do tipo acima não fossem impostas, a criança poderia produzir \$wugen por analogia com oxen. Aqui analogia fugiria do conceito de MacWhinney e estaria, segundo ele, dentro do conceito de analogia

de Saussure (1966). Para Saussure uma forma é analógica se ela é feita baseada no modelo de uma ou mais formas de acordo com uma regra determinada. Assim, entre \$wug e rug a analogia seria: \$wug:\$wugs = rug:ruga. Ou no caso de \$wug/\$wugen a analogia seria: \$wug:\$wugen = ox:oxen.

Quanto à estratégia de "rule-operation", MacWhinney a divide em cinco estágios. Cada estágio funciona como um degrau na estratégia evolutiva que a criança usa na aquisição das regras de plural. No Estágio I ela apenas nota que uma base acrescida de um certo sufixo indica "uma coleção de vários objetos de uma forma dada". Mas à medida que ela avança para outros estágios, ela passa a usar os sufixos de maneira produtiva e as regras que tem que aplicar às bases são cada vez mais complexas e mais específicas, ao contrário das primeiras, de que faz uso, que são mais simples e mais gerais.

Usou na experiência 15 pares de palavras: a palavra sem sentido de cada par diferia da original apenas em termos de um ou dois traços distintivos em um segmento. Ex.: tehén (vaca) e pehén (sem-sentido); kényér (pão) e kepér (sem-sentido), etc. . Além de aplicar a experiência nas crianças, aplicou-a também em 15 adultos húngaros. Analisando os resultados das crianças MacWhinney tira as seguintes conclusões, baseado na contribuição de cada estratégia:

a) A contribuição da "rote-memorization":

"Rote-memorization", como estratégia na formação de palavras, não é responsável pelo plural de palavras sem-sentido. Seu efeito seria no Estágio V, o mais complexo e o mais específico. Mas complexidade morfológica não é um fator de limitação na habilidade da criança em memorizar o plural. Os únicos

fatores poderiam ser de complexidade fonética e semântica e a frequência de ocorrência de plural na fala ouvida pela criança. Mesmo comparando o índice baixo que certos itens, todos pertencentes ao último estágio, receberam de respostas, com o papel da "rote-memorization", esta estratégia teria um efeito geral mais baixo ainda que os 13% do Estágio V.

b) A contribuição da formação análogica:

Embora a experiência tenha sido montada para maximizar analogias, uma comparação das respostas que rimam bases indica que não há evidência tão clara para a estratégia de analogia em qualquer das formações. Analogia pode, por exemplo, explicar o plural firágok (sem-sentido) por analogia com virágok (flores), mas não para outras respostas como pikak e kosárk que não possuem na linguagem adulta formas paralelas.

c) A contribuição da "rule-operation":

Das 3 estratégias de formação de palavras, "rule-operation" é a única capaz de responder pela ordem geral de respostas das crianças, embora tenha uma explicação inerentemente complexa. Já foi dito que há um progresso através dos 5 estágios na aprendizagem morfológica. MacWhinney estabeleceu o critério de 50% para cada estágio adquirido, conforme escalograma de Guttman. Pelos resultados nenhuma criança obteve critério para um determinado estágio sem ter antes obtido para estágios anteriores. Apenas 2 crianças mais novas das 18 que preencheram respostas de plural não estão além do Estágio II. Formaram o plural pelo simples acréscimo de -k- à raiz estímulo, como pingvink (em vez de pingvinek) e pigak (em vez de pi-gák). Formas produzidas por eles como virágok e kosarak, com vogais de ligação corretas, podem ser explicadas como amálgamas

"rote-memorizados". E também apenas 2 crianças atingiram critério para o Estágio V .

De tudo que se viu em MacWhinney, pode^m-se salientar alguns aspectos bem interessantes que vêm confirmar as conclusões dos outros estudos já comentados neste capítulo, embora o Húngaro seja uma língua eslava como o Russo, mas não como o Inglês. As respostas dos sujeitos de MacWhinney não fogem aos padrões de aquisição da morfologia que ~~as~~ foram vistos nos outros estudos experimentais: seguem a mesma estratégia evolutiva de adquirir antes regras mais gerais e mais simples e só depois usam regras mais complexas e mais específicas. O uso de alomorfes selecionados por regras mais simples é feito antes do uso de alomorfes que supõem mudanças fonológicas mais complicadas. Foi o caso do uso de -k- que teve a melhor "performance" (100%) por parte das crianças e mesmo as 2 crianças que não foram além do Estágio III, estenderam seu uso para classes de raízes que deveriam apresentar outras mudanças fonológicas antes do uso do alomorfe mais geral -k-.

7. Conclusões:

Todos os estudos que acabamos de ver, todos baseados em raízes não-familiars, e desenvolvidos com o objetivo de verificar a estratégia de aprendizagem da morfologia por crianças de três línguas naturais diferentes (Inglês, Russo e Húngaro) de um modo geral, apresentam aspectos bem análogos em termos de aquisição de linguagem. Todos eles chegaram a generalizações bem paralelas, embora houvesse alguma divergência aqui e ali. Para Ervin, por exemplo, a analogia é uma tendência bem forte na aquisição de regras morfológicas, mas para MacWhinney pare-

ce não haver uma evidência tão clara da analogia nas formações do plural do Húngaro. Para ele, "Rule-Operation" é que responde pela ordem geral das respostas das crianças húngaras. A mim me parece que Ervin, embora não tenha usado o mesmo termo, também deixa entrever esse processo evolutivo descrito nos 5 estágios de "Rule-Operation" de MacWhinney, quando explica a evolução das crianças na aquisição do plural e do passado.

Já quanto à tendência à regularização e ao uso inicial de regras mais simples e mais gerais por parte das crianças, disto nenhum dos pesquisadores citados discorda. Com todos os morfemas que possuíam vários alomorfes (plural, possessivo e passado regular no Inglês; plural no Húngaro e diminutivo no Russo) os resultados mostram que as crianças apresentam melhor "performance" com os mais comuns e mais simples, isto é, com os que dependem da aplicação de regras mais simples e mais gerais e não com os que aparecem em distribuição limitada, selecionados por regras mais complexas e mais específicas.

As crianças muitas vezes podem ainda não fazer uso produtivo de alomorfes, mas já adquiriram o significado de um determinado morfema. No início os alomorfes são usados uns no lugar dos outros, e só mais tarde é que cada elemento morfológico é usado no seu devido lugar. Ou seja, a aquisição de um dado significado precede a aquisição do morfema e seus alomorfes. Essa estratégia salientada por Bogoyavlenskiy, com base em Gvozdev, também foi vista em Ervin e em MacWhinney. Na experiência deste, por exemplo, todas as crianças mais novas já têm a noção semântica de plural, mas ainda não usam todos os alomorfes do morfema de plural do Húngaro adulto. Bogoyavlenskiy destaca também o fator semântico na aquisição dos morfemas.

Assim, por exemplo, os que servem para transmitir idéias mais abstratas são adquiridos depois dos que se prestam para idéias mais concretas. As suas crianças apresentaram melhores resultados quando usaram os sufixos diminutivos do que quando usaram os agentivos, que servem, no Russo, para a formação de nomes abstratos, o que requer um nível mais alto de desenvolvimento intelectual na criança.

Como destaca MacWhinney, memorização não é operação responsável pela formação de plural de palavras sem-sentido. Embora os outros pesquisadores (exceto J. Berko e Ervin) não explicitem isto, pode-se inferir de suas conclusões que há estratégias mais importantes na aquisição da morfologia (regularização - analogia - extensão de regras ...) do que simples memorização, mesmo para palavras existentes na língua da criança.

Todos esses estudos também sugerem, como J. Berko concluiu, que as crianças possuem regras de extensão que as tornam capazes de lidar com novas palavras que vão adquirindo, já que foram capazes de usá-las com palavras sem-sentido (raízes não-familiars) inventadas pelos pesquisadores.

Há ainda, algo bastante importante que Anisfeld e Tucker, baseados em Chomsky, salientam: ao se estudar ^{em} regras particulares, não se deve esquecer de que o falante possui todo um esto que de informações linguísticas gerais que, de uma maneira ou de outra, influem no uso particular de cada ato de linguagem.

NOTAS

1. Quando falo em palavra (item) "real", me refiro a vo
cábulos existentes numa determinada língua, em contraste com os
que os pesquisadores inventaram para montar os testes das expe
riências.

2. Neste trabalho, toda vez que uma palavra vier prece
dida de "§" (p. ex., §wug), significa que esa palavra foi in-
ventada por um pesquisador. Trata-se de um vocábulo sem-senti
do. Preferi usar este sinal ao asterístico (*) para evitar a
interpretação dada na Gramática Gerativa Transformacional, ou
seja, a de que uma palavra ou sentença precedida de um asterís
tico deve ser entendida como agramatical.

3. Assim, por exemplo, o pesquisador mostrava ao sujei
to uma gravura com um ^{ou} mais objetos ou animais, e dizia as for-
mas singular e plural de uma palavra sem-sentido. Pedia, então,
ao sujeito que escolhesse a palavra que lhe soasse "melhor" como
nome para a gravura. ("Would you call this picture (either singu
lar or plural) wib or wibs?"). Se a criança não acertasse, re
gistrava-se o erro, e o teste era repetido até que ela preen -
chesse a resposta correta.

CAPÍTULO III

REGRAS MORFOLÓGICAS DO PORTUGUÊS

1. Introdução:

Neste capítulo, estabelecerei as regras morfológicas dos casos que servem de objeto de estudo na minha experiência:

- a) pluralização dos nomes;
- b) flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito regular e irregular e flexão de gerúndio dos verbos;
- c) derivação de aumentativo e diminutivo em bases nominais e derivação de agentivo em bases verbais.

Baseio-me, para o estabelecimento dessas regras, em R. W. Brasington (1971), J. Mattoso Câmara Jr. (1968; 1970) e M. Saïd Ali (1965; 1969).

Antes de começar a dar as regras dos casos acima, acho necessário mostrar que em Português, os falantes possuem dois processos distintos de que podem fazer uso para a afixação de sufixos a bases nominais ou verbais: o processo de flexão e o processo de derivação.

2. Flexão e Derivação:

O mecanismo de flexão se processa em Português através do uso de segmentos fônicos (morfemas) pospostos ao semantema, ou sufixos, que não se devem confundir com os morfemas sufixais derivacionais, destinados à formação de novos vocábulos. No primeiro caso tem-se o que Varrão (116 a.C. - 26 a.C.) chamou de processo de "derivatio naturalis", que é um processo usado para indicar modalidades específicas de uma dada palavra; e no

outro, o processo de "derivatio voluntaria", que cria novas palavras. Neste, não existe caráter obrigatório e sistemático para uma determinada classe de vocábulo. Enquanto um verbo, por exemplo, pode ter um derivado, outro pode não possuir um derivado análogo. De saltar deriva-se esaltitar, mas pular ou andar não possuem derivados análogos.

Dizer que derivação não é sistemática é dizer que não existe um quadro pré-estabelecido para ela. Os verbos, por exemplo, permitem que se derivem substantivos deles. De embarcar pode-se derivar embarque, de sair, saída. Mas não são todos os verbos que permitem tais derivações. As derivações que existem são diversificadas e desconexas. Portanto derivação não é um processo regular e coerente, mas aberto. Existe para cada vocábulo a possibilidade de uma derivação, que se faz da maneira mais diversa possível. Assim, por exemplo, de vender, tem-se venda, vendedor; de consolar, consolo e consolação, enquanto que de julgar, tem-se julgamento, de correr, corrida, etc. .

Com os substantivos, a mesma coisa acontece. Pode-se, e.g., colocá-los no aumentativo ou diminutivo. Contudo, nem todos possuem seu aumentativo ou diminutivo correspondente.

Já o processo de flexão é sistemático, imposto pela própria natureza da frase - "naturalis", na expressão de Varrão. Na flexão, os morfemas flexionais possuem pequena margem de variação e se acham concatenados em paradigmas regulares e coerentes, como é o caso da flexão verbal em seus diversos modos e tempos e pessoas. Em Português, ainda existe outro traço característico para os morfemas flexionais: a concordância. Existe concordância de gênero (masculino e feminino) e número (sing-

lar e plural) entre um substantivo e seu adjetivo, como existe também concordância de pessoa gramatical entre o sujeito e o verbo. O que há é uma relação fechada, pois a escolha de uma forma como vendemos exclui as outras formas do verbo vender, assim como a escolha de meninos exclui outras formas do nome básico menino.

3. Flexão

3.1. Flexão de número nos nomes:

Há várias análises que tentam explicar a pluralização dos nomes no Português. Algumas são mais concisas, mais generalizantes; outras são menos. Elas se desenvolvem a partir de teorias com características diferentes. Em resumo, pode-se dividi-las em três teorias básicas:

- a) A dos gramáticos tradicionais, cuja base é gráfico-fonética;
- b) A de D.W. Reed & Y. Leite (em K.L.Pike, 1968), feita em termos fonêmicos;
- c) A de J. Mattoso e de alguns gerativistas, que propõe formas básicas "abstratas" a que se vai aplicar uma regra geral.

3.1.1. A análise da Gramática Tradicional:

Gramáticos tradicionais normativos como N. Bechara, C. Cunha, Saïd Ali e outros, apresentam uma análise gráfico-fonética, que assim pode ser resumida:

- a) Palavras terminadas em vogal (ditongo) oral e nasal e em 'm' formam o plural com acréscimo de 's':

Exs.: livro - livros	pé - pés
lã - lãs	nuvem - nuvens (nesses ca
irmão - irmãos	sos o 'm' passa a 'n' + s)

Exceção: (1) em algumas palavras 'ão' transforma-se em 'ões' (a maioria):

Exs.: limão limões leão - leões

(2) em algumas palavras 'ão' transforma-se em 'ães' :

Exs.: pão - pães charlatão - charlatães

b) Palavras terminadas em 'l': elimina-se o 'l' e acrescenta-se 'is':

Exs.: carnaval - carnavais papel - papéis
lençol - lençóis

Exceção: (1) palavras terminadas em 'il' tônico: elimina-se o 'l' e acrescenta-se 's':

Ex.: funil - funis

(2) palavras terminadas em 'il' átono: elimina-se o 'il' e acrescenta-se 'eis':

Ex.: fóssil - fósseis

c) Palavras terminadas em 'r', 's' e 'z': acrescenta-se 'es':

Exs.: flor- flores país - países
rapaz - rapazes

3.1.2. A análise fonêmica de D.W. Reed e Y. Leite:

Reed e Leite deram uma análise semelhante a esses dados, mas em termos fonêmicos. É uma análise mais consistente que a da gramática tradicional, embora não muito concisa também, ou seja:

a) Palavras terminadas em vogal ou /ñ/ formam o plural com o acréscimo de /s/:

Exs.: /lívro/ - /lívros/ /láñ/ - /láñs/

/pé/ - /pés/

/núveñ/ - /núveñs/

/irmãuñ/ - /irmãuñs/

Exceção: (1) em algumas palavras /-áuñ/ transforma-se em /-óiñs/:

Ex.: /limáuñ/ - /limóiñs/

(2) em algumas palavras /-áuñ/ transforma-se em /-áiñs/:

Ex.: /páuñ/ - /páiñs/

b) Palavras terminadas em /l/, precedidas de vogal: apaga-se o /l/ e acrescenta-se /is/:

Ex.: /kapitál/ - /kapitáis/

Exceção: (1) palavras terminadas em /íl/: apaga-se o /l/ e acrescenta-se /s/:

Ex.: /funíl/ - /funís/

(2) palavras terminadas em /il/: apaga-se o /l/ e acrescenta-se /eis/:

Ex.: /fósil/ - /fóseis/

c.1) Palavras terminadas em /s/: muda-se /s/ para /z/ e acrescenta-se /is/:

Exs.: /řapás/ - /řapázis/ /país/ - /paísis/

Exceção: palavras terminadas em vogal átona seguida de /s/ permanecem invariáveis:

Ex.: /lápís/ - /lápís/

c.2) Palavras terminadas em /ř/: muda-se /ř/ para /r/ e acrescenta-se /is/:

Ex.: /flóř/ - /flóris/

Pode-se generalizar, a partir desses dados, que o morfema de plural tem 3 alomorfes: /s/ ~ /ø/ ~ /is/, na seguinte

distribuição:

a) /s/ _____ $\left\{ \begin{array}{l} /v/ \\ /ñ/ \\ /il/ \end{array} \right\}$

b) /ø/ _____ /Vs/

c) /is/ _____ nos demais casos.

Acrescenta-se que há ainda algumas mudanças na raiz, condicionadas fonológica e morfologicamente. Assim algumas raízes que terminam em vogal (ex.: /pé/) são seguidas pelo alocutivo de plural /s/, enquanto outras (ex.: /kapitál/) pelo alocutivo /is/. Ou seja, o alocutivo de plural é /is/ de pois de /kapitál/ e então /kapitál/ passa a /kapitá/ antes de /is/. Além disso, deve-se estabelecer um conjunto de regras alofônicas, por exemplo, para as realizações fonéticas de /ñ/.

3.1.3. A análise de Mattoso Câmara Jr.:

Ao lado dessas duas descrições há outras mais generalizantes que usam bases mais ou menos abstratas, que Mattoso (1970) chamou de forma "teórica" e que a fonologia gerativa chama de "subjacente". Isto não quer dizer que "forma teórica" e "forma subjacente" sejam totalmente sinônimas. Mas o importante é que existe tanto para Mattoso como para os gerativistas R.N. St. Clair (1971), R.W.P. Brasington (1971) e F. Henssey (1968)¹, que analisaram o Português, mudanças condicionadas fonologicamente que se passam em certas classes de bases, ao se aplicar a regra morfológica geral do plural: {plural} → /s/.

Segundo Mattoso Câmara (1970: 83 e ss.) o morfema flexional de plural, oposto a um zero (ø) singular, é fonologicamente o arquifonema /3/, que representa as quatro fricativas não-labiais (sibilantes: /s/ - /z/, chiantes /s'/ - /z'/) em

posição pós-vocálica final.

Os outros casos são explicados por alomorfias fonologicamente condicionadas:

a) Nomes paroxítonos (e proparoxítonos) terminados em /S/: possuem um alomorfe zero (Ø) ² :

Exs.: pires, - pires./ônibus - ônibus

b) Nomes terminados em consoantes (mar, paz, animal) correspondem a uma forma teórica com um tema de vogal "e" (/i/ átono final):

Exs.: *mare, *animale, *paze e seguem a regra geral.

Quando a consoante é /l/ há com a reposição da vogal do tema e o acréscimo do /S/ uma remodelação da forma do radical. Aqui distinguem-se três casos:

1) /l/ pós-vocálico depois de vogal que não seja a vogal anterior alta /i/: dá-se a supressão do /l/ e a ditongação da vogal temática (/i/ átono final passa de silábico a assilábico):

Ex: *animale > *anima(l)es > animais

Exceções: mal - males cônsul - cônsules

2) /l/ pós-vocálico depois de /i/ átono final: há mutação do /i/ para /e/ e as mesmas permutas precedentes:

Ex.: *projétil > *projétele > *projete(l)es > projéteis

3) /l/ pós-vocálico depois de /i/ tônico. Não se dá a reposição da vogal do tema ³ . Há apenas a supressão do /l/ ao se acrescentar o morfema flexional do plural:

Ex.: fuzil > fuzi(l)es > fuzis

c) Nomes terminados em -ão, tônico ou átono: o singular neutraliza três estruturas radicais distintas: uma estrutura de tema em -e; outra, que ora tem o tema em -e; ora tem o

tema em -o :

1) A de tema em -o: a forma teórica coincide com a forma concreta singular e o plural se faz regularmente pelo acréscimo de /s/ do plural:

Exs: irmão — irmãos órfão — órfãos

2) A de tema em -e: a vogal do tema em -e se combina:

a) com uma estrutura terminada em -ã;

b) com outra terminada em -õ.

Nesses dois casos, a vogal do tema se incorpora como assilábica à sílaba de travamento e este passa a travar o tema:

Exs.: a) *pãe pães

b) *leõe leões.

Segundo Mattoso, a estrutura 2b é a mais frequente, ou antes, a estrutura geral, de sorte que a maioria dos singulares em -ão, sendo teoricamente *õe, forma o plural em -ões. As duas outras estruturas são tão reduzidas que se podem esgotar em pequenas listas.

3.1.4. Conclusão:

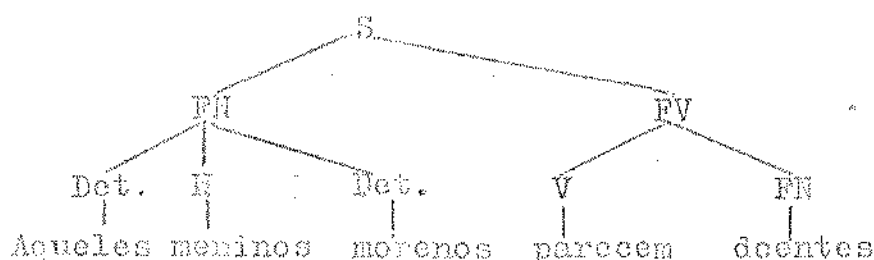
De todas as análises anteriores, pode-se inferir que e existe uma regra geral de pluralização em Português, que é o acréscimo puro e simples de /-s/ a certas bases nominais. A discordância aparece quando se trata de analisar outras bases que apresentam mudanças superficiais ao se fazer a pluralização. Para Mattoso e para os gerativistas St. Clair, Brasington e Hensley se existe a regra geral de acréscimo de /-s/ a qualquer base. Eles propõem bases abstratas e as mudanças que há são explicadas por regras fonologicamente condicionadas (e orôenadas, para os gerativistas). São mudanças da base e não do morfema do plural. Já para Reed e Leite há três aleomorfes (/o/,

/β/ e /is/) condicionados fonológica e morfológicamente.

3.1.5. Concordância:

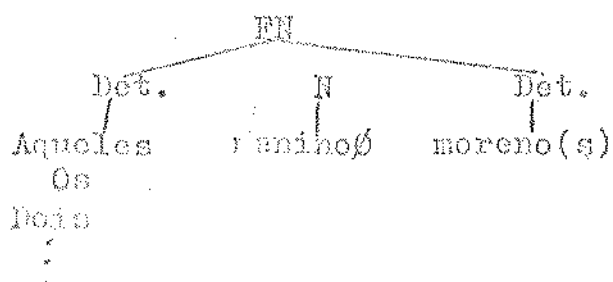
A concordância de número em Português não é expressa formalmente apenas no nome. Também os determinantes que acompanham o nome levam marca de plural:

Ex.: Aqueles garotos morenos parecem doentes
Representando-se este exemplo numa árvore, tem-se:



Observa-se que não só o núcleo da Frase Nominal (FN) -meninos- vem com a marca de plural, mas todos os seus determinantes - a queles, morenos -, sem falar que na Frase Verbal (FV), além do verbo trazer marca de plural, a FN -doentes- também o traz. ~~Se~~ Vê-se, então, que concordância em Português é extremamente redundante.

Conforme as regras "standard" do Português essa concordância deve ser feita para não se cair em erro. Mas nem sempre isto acontece. É verdade que na linguagem formal culta ela se realiza. Mas na linguagem informal de fala espontânea, dificilmente os falantes de Português no Brasil a realizam totalmente. Geralmente os determinantes levam a marca de plural e o nome (núcleo de uma FN) tem $\emptyset$ de plural. Assim:



3.2. Flexão verbal (Mattoso, 1970: 101 e ss.):

3.2.1. 3a. pessoa do singular do presente:

a) Verbos regulares:

Para se formar a 3a. pessoa do singular do presente regular dos verbos em português, acrescenta-se o afixo /-w/ ao tema:

ao tema:

Ex.: cantar, vender, partir.

Na 1a. conjugação (CI), que tem /a/ como vogal temática, há um afixo /o/ antes da terminação número-pessoal /-w/

e nas outras conjugações (CII e CIII) a vogal temática contém a afixo. Para essa afixação no radical da 1a. conjugação,

a regra de formação da 3a. pessoa do singular do presente dos verbos regulares é bem regular e bem simples.

b) Verbos irregulares:

A regra de formação da 3a. pessoa do singular do presente

to dos verbos irregulares é a mesma. A irregularidade existe

te: deve ser entendida como um desvio do padrão geral morfoló-

gico, que não deixa de ser "regular", no sentido de que suce-

tível a uma padronização também", diz Mattoso.

Na o Radical (R) ao lado de R' teórico. O tema teóri-

co é dado pela 2a. pessoa do indicativo pretérito perfeito

(P2Ipt2) uma vez abstraido o sufixo número-pessoal (SNP)-ste.

Tem-se assim:

1) R' /de/, em oposição a R /da/ de dar. Cf. deste: (

eu) dei CI, (ele) deu (mas /e/ fechado, CII).

2) R' /vi/, em oposição a R /ve/ de ver. Cf. viste: (eu)

vi, (ele) viu (regulares).

R matiz:

2a) 6 verbos em que há, indiferenciado, ou não, um -e átono final, com a confluência entre as duas formas número-pessoais:

/dis/. Cf. disseste: (eu,ele) disse

/kiz/. Cf. quiseste: (eu,ele) quis

/kówb/. Cf. coubeste: (eu,ele) coube

/owv/. Cf. houveste: (eu,ele) houve

/trows/. Cf. trouxeste: (eu,ele) trouxe

/sowb/. Cf. soubeste: (eu,ele) soube

Observação: nos casos acima citados encontram-se os verbos que entraram em minha experiência (dizer, saber e trazer).

3.2.2 Gerúndio:

A formação do gerúndio obedece a uma regra geral, regular e simples de acréscimo de /-ndo/ a qualquer tema verbal:

Exs.: estudando, lendo, partindo

E para se formar, por exemplo, o presente progressivo em Português, usa-se um verbo auxiliar que vem, em pessoa e número, de acordo com o sujeito, mais a forma de gerúndio do verbo principal, ou seja: PRES. V. AUX. + VP-ndo:

Exs.: Estou lendo; Ela está estudando; Estamos partindo; Continuo lendo; Andamos estudando muito.

4. Derivação:

Geralmente as gramáticas tradicionais tratam "grau" como um processo flexional e não derivacional. Mas segundo, Mattoso (1970), o conceito de grau não deve ser incluído na flexão, como fazem os gramáticos tradicionais, que transpuseram um aspecto da gramática latina para a nossa gramática e que foi uma "transposição pouco inteligente", conforme suas próprias pala-

bras. O conceito de grau abrange tanto os superlativos nos adjetivos, como os aumentativos e os diminutivos nos substantivos. Assim se expressa Mattoso (p. 73): "Na realidade, o que se tem com os superlativos é uma derivação possível em muitos adjetivos, como para os substantivos há a possibilidade dos diminutivos e para alguns (não muitos) a dos aumentativos ... Em outros termos. A expressão de grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coeso, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si".

A formação do agentivo é pacificamente um processo de derivação. Entende-se por agentivo um sufixo que se acrescenta a uma base verbal ou nominal, para indicar o ator de uma ação ou a ocupação de algum indivíduo. Assim, um roedor é o que pratica a ação de roer; um carteiro é aquele cuja ocupação é entregar cartas; um dentista é aquele cuja ocupação é tratar dos dentes das pessoas.

4.1. Aumentativo:

Segundo a definição de Mattoso (1968: 66), aumentativos são "nomes substantivos derivados, com grau implícito, que com um sufixo lexical específico denotam "aumento de dimensões" em relação aos primitivos de que se derivam":

Exs.: sala - salão; cachorro - cachorrão

O grau de aumento, puro e simples, é indicado pela adição ao substantivo primitivo de um adjetivo adequado, como grande:

Exs.: sala grande; cachorro grande

Os sufixos mais comuns são, primeiro -ão (e sua variante -zão), -az, -aco, de origem latina, intensificados às vezes em -alhão, -arão, -alhar, -araz, etc. .

O sufixo -ão, apesar de ser feminino -ona (ex.: valentão - valentona) se acrescenta comumente a nomes femininos, especialmente de coisas, formando um derivado masculino:

Exs.: a faca - o facão a caixa - o caixão
a porta - o portão a casa - o casarão

Saíd Ali (1965: 57 - Nº 237) compara a derivação aumentativa e diminutiva, dizendo: "Comparada com a derivação diminutiva, caracteriza-se a derivação aumentativa pela maior variedade de formas, mas ao mesmo tempo pela sua extraordinária deficiência. Pode-se geralmente acrescentar -inho, -zinho a qualquer substantivo, mas é relativamente diminuto o número de vocábulos a que se é possível ajuntar -ão ou alguma das suas variantes: cabecinha, vestidinho, perinha, cadeirinha, porés cabeca grande, vestido comprido, penna grande, cadeira grande, etc".

4.2. Diminutivo:

Segundo Mattoso (1968: 21) diminutivos são "nomes substantivos derivados que com grau implícito, denotam por meio de um sufixo lexical específico "diminuição de dimensão" em relação aos primitivos correspondentes: Ex.: sala - salinha".

Or segundo Saíd Ali (1965: 54 - Nº 223): "Querendo significar que certo ente possui diminuição notavelmente inferiores às que deveria ter segundo o conceito médio que formamos de outros seres congêneres, dizemos o respectivo nome seguido de um qualificativo apropriado ⁴ ou ajuntamos ao nome um sufixo de função diminutiva: mesa pequena, mesinha; jardim pequeno, jardinzinho ⁵. Saíd Ali continua (Nº 224): "Nomes derivados de outros por meio de tais sufixos chamam-se diminutivos".

Mas o sufixos diminutivos não só indicam ideia de di-

minuição de tamanho. É muito comum na linguagem a função afetiva dos diminutivos ⁵. Nem sempre o uso de um sufixo -inho denota diminuição de dimensão. Em paizinho ou mãezinha, por exemplo, a denotação diminutiva está excluída por uma conotação de carinho e afetividade. Quando os pais falam com seus filhos esse uso afetivo é muito maior ainda.

Said Ali (1965: 54 - Nº 224) assim estabelece as regras de uso dos sufixos diminutivos (e que valem também para os sufixos aumentativos): "O sufixo -inho, -inha acrescenta-se diretamente ao vocábulo terminado em consoante (lugrinho), e, se o substantivo terminar por uma vogal pura átona, esta será previamente suprimida (livrinho). Não serve este sufixo para as palavras terminadas em vogal nasal, em vogal pura tônica ou em ditongo. É necessário substituí-lo então por -zinho, -zinha: jejumzinho, pazinha, liçõezinha, paizinho ⁶, mãezinha. Pode-se usar este sufixo -zinho também para os demais substantivos, a que se junta diretamente, e em geral é a forma preferida".

4.3. Agentivo:

Na minha experiência, apenas me interessa a derivação de agentivo a partir de verbos, embora haja outros sufixos agentivos em Português como -EIRO, -EIRA, que designam nomes de homens e mulheres pelos seus ofícios, negócios e outras ocupações (barbeiro, sapateiro, carteiro, toureiro) e -ISTA que designa indivíduos cuja ocupação se relaciona com o objeto a que se refere o termo derivante (flautista, florista, telefonista, dentista), mas são usados na formação de substantivos tendo como base outros substantivos e não verbos.

O sufixo agentivo em Português, que forma substantivos

a partir de bases verbais é -DOR e suas variantes -TOR e -HOR:

Exs.: armador, roedor, pescador, defensor, tradutor ,
etc. .

5. Resumo:

Para a montagem de minha experiência inventei palavras (excetuando os verbos irregulares) às quais as crianças deveri-
am afixar sufixos, ou flexionando ou derivando. Essas palavras
sem-sentido (raízes não-familiares) não fogem aos padrões silá-
bicos e fonológicos do Português. Por isso, existe um parale-
lismo flexional e/ou derivacional entre elas e as palavras re-
ais do Português. No quadro da página seguinte, pode-se obser-
var esse paralelismo.

Quadro 4: Quadro das flexões e derivações em palavras do Português e das possíveis flexões e derivações paralelas em palavras sem-sentido:

PALAVRA REAL	FLEXÃO DE PLURAL	FLEXÃO VERBAL	DERIVAÇÃO a) GRAU (SINTÉTICO)		PALAVRA SEM-SEN- TI DO	FLEXÃO DE PLURAL	FLEXÃO VERBAL	DERIVAÇÃO a) GRAU (SINTÉTICO)	
			<u>aumentativo</u>	<u>diminutivo</u>				<u>aumentativo</u>	<u>diminutivo</u>
dedo	dedos		dedão/dedo- zão	dedinho/de- dozinho	deno	denos		denão/deno- zão	deninho/de- nozinho
copa	copas		copona/copa- zona	copinha/co- pazinha	lopa	lopas		lopona/lopa- zona	lopinha/lopa- zinha
anã	anãs				atã	atãs			
pires	pires		pirezão	pirezinho	tilas	tilas		tilezão	tilezinho
cidadão,	cidadãos,		limãozão	limãozinho	ometão,	ometãos (ões, ões), monãos (ões, ães)		ometãozão	ometãozinho
limão, ca- pitão	limões, ca- pitães				gão	gãos, gães			
mão, pão	mãos, pães				tocal	tocais		tocalão/tocal- zão	tocalinho/to- calzinho
jornal	jornais		jornalão/ jornalsão	jornalinho/ jornalzinho	tunil	tunis			
fuzil	fuzis				catel	catéis			
papel	papéis				tapéu	tapéus			
chapéu	chapéus		cantorão/ cantorzão	cantorinho/ cantorzinho	tantor	tantores		tantorão/tan- torzão	tantorinho/ tantorzinho
cantor	cantores				tapaz	tapazes			
rapaz	rapazes	a) <u>3a.p.s.</u> <u>perf. reg.</u>					a) <u>3a.p.s.</u> <u>perf. reg.</u>		
matar		matou			malar		malou		
correr		correu			torrer		torreu		
seguir		seguir			meguir		meguiu		
		b) <u>Gerún- dio</u>	b) <u>Agentivo</u>				b) <u>Gerún- dio</u>	b) <u>Agentivo</u>	
torrar		torrando	torrador		tolar		tolando	tolador	
tremar		tremendo	corredor		cremar		cremendo	cremedor	
pedir		pedindo	pedidor		zebir		zebindo	zebidor	

NOTAS

1. "There are many new claims that have been made in this reanalysis of the plural formation in Portuguese. The first is that the rule for pluralization is relatively simple, as it merely consists of adjoining an 's' to the noun stem, ar ticle or adjective which is marked by the feature plural . The second claim involves the complexity of the phonological changes which accompany the plural formation. These have been shown to be independent of the pluralization process, and they have all been accounted for by general phonological rules"(St. Clair, 1971: 101).

2. "§1. The purpose of the following account is to show that the morphological rule for the pluralization of nouns in Brazilian Portuguese can be simply expressed given (a) a basic representation for morphs which might be said to be 'independently justified' by alternations elsewhere in the morphology of the language, and (b) a set of phonological rules operating on and modifying the basic representation, the majority of which again seem to be widely applicable in Portuguese morphophonology"(Brasington, 1971: 151).

"Propomos uma só regra de pluralização, aplicável a todas as formas. As diferenças superficiais, que conduzem à subclassificação tradicional dos substantivos e outras formas de acordo com sua pluralização, atribuem-se ao efeito das regras sobre as formas básicas "(Hensey, 1968: 5).

2. Acho que Mattoso perde generalização em dois casos, o que não aconteceu nas análises gerativistas:

a) ao propor um alomorfe $\emptyset$ para palavras terminadas em

Vs, como pires ou ônibus;

b) ao ^{não}propor também uma forma teórica às palavras terminadas em /l/ pós-vocálico depois de /i/ tônico, como o fez com as outras palavras terminadas em /l/ pós-vocálico.

3. Ver nota 2b.

4. "O grau de diminuição puro e simples é melhor indicado por um adjetivo adequado como pequeno (sala pequena, peque no pé)" (Mattoso, 1968: 21)".

5. "A denotação diminutiva acresce em regra uma conotação de hipocorísticos, que às vezes exclui aquela (ex.: paizinho)" (Mattoso, 1968: 21)". E segundo o próprio autor hipocorísticos são: "Em sentido lato, qualquer palavra criada por afetividade com intenção de carinho. Assim são hipocorísticos certos diminutivos (ex.: maninha, benzinho) e palavras oriundas da linguagem infantil, em regra com reduplicação (ex.: papai ou papá, tetéia)" (Idem: 193)".

6. "Em linguagem familiar substituem-se, mais em Portugal que no Brasil, os mencionados sufixos (Nº 224) não raro por -ito, -ita, -zito, -zita" (Saïd Ali, 1965: 55 - Nº 225)

CAPÍTULO IV

EXPERIÊNCIA COM A MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS

1. Base teórica da experiência

Qual seria a estratégia usada por uma criança para aprender as regras morfológicas do Português? Todo ser humano nasce com o que Chomsky (1965) chamou de "competência" linguística. "Competência" seria um conhecimento implícito da linguagem que torna o falante capaz de entender e produzir qualquer frase nova. Ou seja, o processo de aprender uma língua envolve abstração de algum sistema finito de regras, e não simplesmente memorização de uma determinada lista de expressões linguísticas. É esta competência inata universal que torna a criança capaz de entender esse sistema de regras que abstrai, generalizando-as para casos novos, num espaço de tempo bem pequeno e ainda, restrita a uma experiência linguística muito fragmentada. A criança ouve somente um número finito de enunciados, muitos deles mal-formados, cheios de impropriedades. Apesar disso, ela constrói tão rapidamente um sistema linguístico, que a coloca em contato com um conjunto infinito de expressões linguísticas, que pouca coisa desse sistema ela, de fato, ouve em sua experiência direta. Além disso, essas expressões linguísticas não são simples cadeias de sons, mas combinações extremamente complicadas de propriedades semânticas, sintáticas e fonológicas.

Assumindo, então, que a criança não simplesmente memoriza listas de formas linguísticas, mas sim, que é capaz de ex

tensões e generalizações, isto é, que ela possui o que Chomsky chamou de "criatividade" linguística, montei minha experiência, usando material sem-sentido, como fez Jean Berko (1958), para evitar interpretação de memorização de algum item pela criança. Por exemplo, se a criança produzisse o plural de papel em panéis, ou fizesse uso do sufixo agentivo -dor na base verbal jogar, em jogador, poder-se-ia pensar em termos de memorização. Mas se a criança é capaz de fazer, por exemplo, o plural de stantor em stantores, ou a 3a. pessoa do singular do perfeito de smalar em smalou ou, ainda, usar o sufixo agentivo -dor na base verbal szebir, em zebidor, ela não terá apenas decorado formas, mas terá abstraído um sistema da produção dos al morfes do plural, do perfeito e do agentivo do Português. A criança mostrará que conhece, embora inconscientemente, regras da morfologia portuguesa e saberá generalizar para casos novos e será capaz de selecionar a forma correta. Ou seja, a criança possui regras de extensão e é capaz de generalizá-las quando apareçam vocábulos novos.

E como evolui a aprendizagem dessas regras morfológicas? Haveria um progresso a partir de regras mais simples e regulares até chegar a regras irregulares mais complexas? Essa estratégia J. Berko constatou nos ~~seus~~ resultados de seus sujeitos, falantes de Inglês.¹ Será que os falantes de Português também usam a mesma estratégia? Como os testes apresentados têm como objetivo justamente testar a habilidade das crianças em aplicar regras morfológicas a novas palavras, espera-se que o Português, como língua natural que é, possa ajudar a confirmar e a ampliar o conhecimento dos sistemas e padrões usados pelos falantes. Estou testando isso, através de um trabalho

descriptivo, procurando dar alguma contribuição ao estudo da aquisição da linguagem.

2. Áreas abordadas

Servem de objeto de estudo na minha experiência os seguintes ^{casos} da morfologia portuguesa:

- a) nos nomes: flexão de plural;
 - b) nos verbos: flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito e flexão de gerúndio;
 - c) derivação: com base nos nomes, aumentativo e diminutivo;
- com base nos verbos, formação do agentivo.

3. Método e material empregados

Montei 25 cartazes, com gravuras coloridas de animais, ou coisas ou pessoas fazendo ações diversas, num total de 40 itens. Cada gravura recebeu um nome sem-sentido, isto é, palavras não-usadas na Língua Portuguesa, mas dentro de seus padrões fonológico e silábico.

Quanto aos nomes, apenas anel pertence ao Português ², funcionando como um pré-teste. Foi escolhido por apresentar certa dificuldade ao se fazer a sua flexão de plural. Como muitos outros nomes em Português (terminados, por exemplo, em consoante ou em ditongo nasal), anel, além da aplicação da regra geral de acréscimo de /-s/, apresenta mudanças fonológicas na base, como se viu no Cap. III. Por isso traz maior dificuldade de flexão que bola ou menino, por exemplo, onde apenas se acrescenta /-s/.

Quanto aos verbos, apenas para os regulares escolhi pa

lavras sem-sentido; mas para os irregulares achei melhor não escolher formas sem-sentido, pois, por exemplo, se escolhesse uma forma como §mazer, para testar fazer, a criança poderia dizer que a 3a. pessoa do singular do perfeito seria §mazeu, cujo resultado poderia ser analisado de duas maneiras:

- a) ou §mazeu seria uma forma regular como vendeu;
- b) ou seria, por analogia com os verbos regulares, uma forma como fa-eu, em vez de fez, que é a 3a. pessoa do singular do perfeito de fazer.

O teste foi aplicado em 50 crianças de ambos os sexos, em idade pré-escolar (4 - 5 anos) e em idade escolar (6-7 e 8 anos), todas elas gentilmente cedidas pelo Colégio de Aplicação Pio XII, da Universidade Católica de Campinas, em Campinas, SP. Das 50 crianças, 39 (78%) nasceram em Campinas, e das outras 11, 8 são da região de Campinas, e apenas 3 nasceram em outros estados. Das todas elas residem em Campinas.

O teste foi aplicado também em 10 adultos de níveis de escolaridade diferentes, sendo todos falantes nativos de Português.

As crianças foram chamadas uma a uma e era-lhes explicado que iam ver alguns cartazes com gravuras e que se iam fazer perguntas a que elas responderiam, preenchendo a forma em branco, e a resposta ia sendo anotada em folhas especialmente preparadas.

Segue abaixo a ordem em que os cartazes foram mostrados. Há uma descrição do cartaz e do texto que foi lido para a criança. A pronúncia é indicada pela ortografia portuguesa regular. Inclui-se uma transcrição fonêmica das palavras sem-sentido.

1. Anel: "Este é um anel. Aqui há mais um anel. Temos dois deles agora. São dois"

2. Um boneco parecido com uma lâmpada. "Este é um deno /dêno/. Aqui há mais um deno. Temos dois deles agora. São dois"

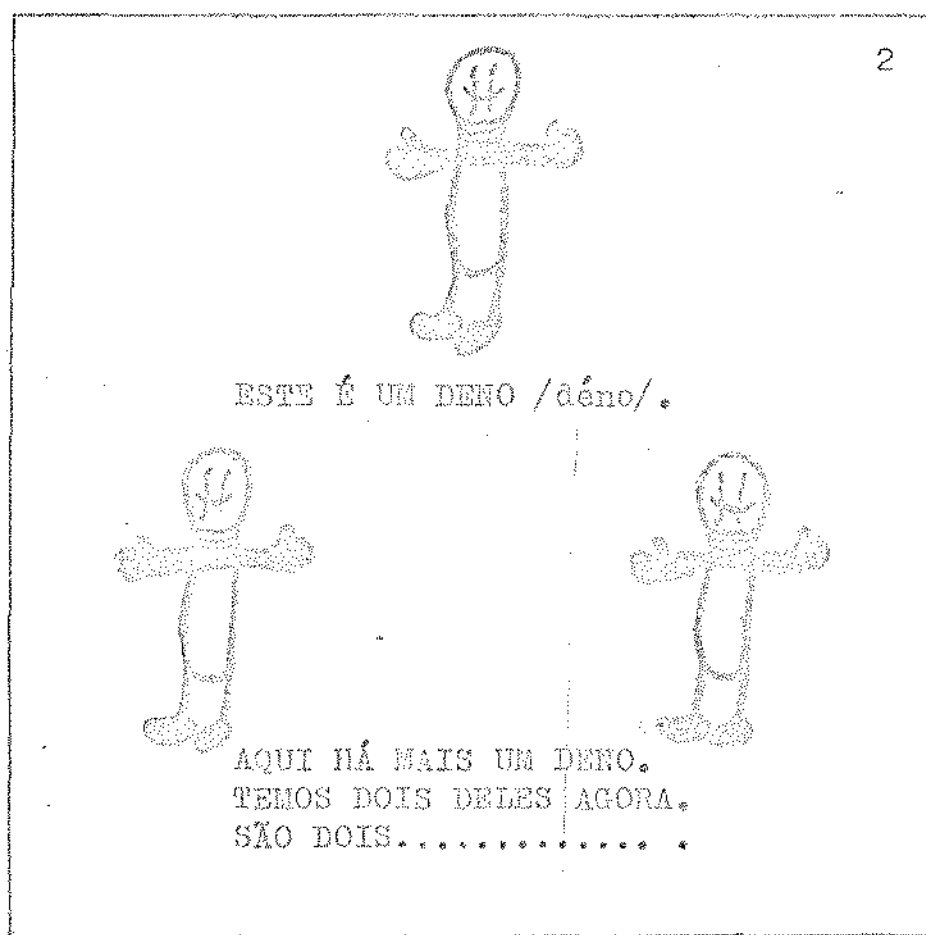


Figura 3: Exemplo de cartaz, usado na produção de plural.

2a. Um boneco igual ao anterior, porém pequeno. "Este é um filhote de deno. É um deno muito pequeno. Como você cha ma um deno muito pequeno?"

2b. "e como você chama um deno muito grande?"

3. Um animal, misto de coruja e sapo. "Este cartaz vo cê vê um ometão /ometãoñ/. Este outro você mais de um ometão.

Você vê três deles agora. São três" .

3a. Animal igual ao anterior, porém pequeno. "Este é um filhote de ometão. É um ometão muito pequeno. Como você chama a um ometão muito pequeno?" .

3b. "e como você chama a um ometão muito grande?
....." .

4a. Um homem fazendo malabarismos com uma série de bolas. "Este é um homem que sabe tolar /tolár/ . Tolar é o que ele faz todos os dias. O que ele faz agora? Agora ele está ..
....." .

4b. "Então esse é um homem que sabe tolar, já que ele faz isto todos os dias. E como você chama a um homem que sabe (ou cuja profissão) é tolar? Ele é um" .

5. Um boneco parecido com um lápis. "Neste cartaz você vê um /tíles/ . E neste outro você vê mais de um tiles. Você vê quatro deles agora. São quatro" .

5a. Boneco igual ao anterior, porém pequeno. "E agora, este é um filhote de tiles. É um tiles muito pequeno. Como você chama a um tiles muito pequeno?" .

5b. "e como você chama a um tiles muito grande? " .

6. O mesmo animalzinho de 3a. "Você disse atrás que isto é um ometãozinho. Então, aqui há um ometãozinho. Aqui há mais .. um ometãozinho. Temos dois deles agora. São dois ...
....." .

7. Um menino arrastando uma bolsa de escola. "Este é um menino que sabe como malar /malár/ . Ele está malando agora. Ele fez a mesma coisa ontem. O que ele fez ontem? Ontem ele" .

8. Um menino em cima de dois blocos, fazendo gestos .

"Este é um menino que sabe como terror /torér/. Ele está terrorando agora. Ele fez a mesma coisa ontem. O que ele fez ontem? Ontem ele"

9. Uma figura parecida com uma ave, mas bem exótica, possuindo, inclusive, chifres. "Neste cartaz você vê um catel /katéu/. E neste outro, você vê mais de um catel. Você vê três deles agora. São três"

10. Um boneco "tipo-espertinho". "Este é um gão /gáuñ/. Aqui há mais um gão. Temos dois deles agora. São dois"

11. Um animal parecido com um cobra. "Esta é uma lopa /lópa/. Aqui há mais uma lopa. Temos duas delas agora. São duas"

11a. Animal igual ao anterior, porém pequeno. "E este é um filhote de lopa. É uma lopa muito pequena. Como você chama a uma lopa muito pequena?"

11b. "e como você chama a uma lopa muito grande?

12a. Um homem dentro de um balde, vestido de paletó e gravata. "Este é um homem que sabe como zebir /zebír/. O que ele faz todos os dias é zebir. O que ele faz agora? Agora ele está"

12b. "Então, esse é um homem que sabe zebir, já que ele faz isto todos os dias. E como você chama a um homem que sabe zebir? Ele é um"

13. Uma canguru, cercada de vários canguruzinhos. "Esta é a mãe canguru. Ela sabe dizer coisas bonitas para seus filhos. Ela está dizendo coisas bonitas para seus filhos agora. Ela fez a mesma coisa ontem. O que ela fez ontem? Ontem ela coisas bonitas para os filhos".

14. Um animal-monstro, parecido com um macaco. "Neste cartão você vê um tantor /tâtór/. E neste outro você vê mais de um tantor. Você vê quatro deles agora. São quatro ..
....." .

14a. Animal igual ao anterior, mas em ponto bem pequeno. "Este é um filhote de tantor. É um tantor muito pequeno. Como você chama a um tantor muito pequeno? ..
....." .

14b. "e como você chama a um tantor muito grande? ...
....." .

15. Uma ave, misto de galo e pato. "Este é um tunil /tuniu/. Aqui há mais um tunil. Temos dois deles agora. São dois ..
....." .

16. Um príncipe calçando sapato em uma moça. "O sapato vai caber no pé da princesa. O sapato cabe agora no pé dela. Isto aconteceu do mesmo jeito ontem. O que aconteceu ontem? Ontem o sapato no pé da princesa".

17. Uma boneca semelhante ao número oito (8). "Esta é uma atã /atãñ/. Temos duas delas agora. São duas ..
....." .

18a. Um homem com um chapéuzão enterrado até o pescoço. "Este é um homem que sabe como ^ecremer /kremér/. O que ele faz todos os dias é cremer. O que ele faz agora? Agora ele está ..
....." .

18b. "Então, esse é um homem que sabe cremer, já que ele faz isto todos os dias. E como você chama a um homem que sabe cremer? Ele é um ..
....." .

19. Uma figura, misto de animal e palhaço. "Este é um tapéu /tapéu/. Aqui há mais um tapéu. Temos dois deles agora. São dois ..
....." .

20. Uma menina vestida exoticamente, passeando. "Esta

é uma menina que sabe como meguir /megir/. Ela está meguindo agora. Ela fez a mesma coisa ontem. O que ela fez ontem? On tem ela

21. Um animal-monstro, parecido com um cachorro. "Este é um monão /monáun/. Aqui há mais um monão. Temos dois de les agora. São dois"

22. Um animal, misto de coruja e gente. "Neste cartaz você vê um tocal /tocáu/. Neste outro você vê mais de um tocal. Você vê quatro deles agora. São quatro"

22a. Gravura igual a anterior, mas em posto bem pequeno. "Este é um filhote de tocal. É um tocal muito pequeno. Como você chama a um tocal muito pequeno?"

22b. "e como você chama a um tocal muito grande?

23. Gravura de um menino conduzindo um cachorro para casa. "Ele está trazendo o cachorro para casa agora. Ele fez a mesma coisa ontem. O que ele fez ontem? Ontem ele o cachorro para casa"

24. Uma ave, parecida com pato. "Este é um tapaz /tapás/. Aqui há mais um tapaz. Temos dois deles agora. São dois"

25. Figura igual à 22a. "Você disse atrás que isto é um tocalzinho. Aqui há mais um tocalzinho. Temos dois deles agora. São dois"

Cada criança demorou, em média, 25 minutos para responder às perguntas apresentadas. Algumas respostas foram dadas com facilidade; às vezes houve necessidade de se insistir um pouco mais para se obter a resposta desejada. As crianças mais velhas responderam com maior facilidade que as mais novas. Al

gumas estranharam o termo novo apresentado. Várias crianças deixaram de responder a um mais itens do teste, dizendo "não sei".

4. Resultados obtidos:

4.1. Adultos:

Dos 40 itens do teste (v. Anexo III), 27 (67.5%) atingiram o índice de 100% de respostas corretas. Alguns outros itens não atingiram o mesmo índice, apenas por problemas de variação alomórfica. O item tolando atingiu 90% porque um adulto o flexionou em tolendo. O item meguir que deveria ser flexionado em meguiu na 3a. pessoa do singular do perfeito, apresentou a variante megou (migou) que, embora flexionada, não foi considerada como correta. Assim sendo, esse atingiu 80 e não 100%. Além disso, todos os adultos flexionaram o item gão em gãos, gões ou gões. Mas como gões foge ao padrão morfológico de plural do Português, já que nenhum nome monossilábico terminado em -ão faz -ões no plural, não considere a resposta de dois adultos (20%) em -ões. Esse item, então, também atingiu 80 e não 100%. Por motivos análogos, outros itens também não atingiram os 100% desejados.

Pode-se afirmar, contudo, que de um modo geral os adultos não tiveram dificuldades em responder ao teste, embora alguns estranhassem as palavras sem-sentido apresentadas, e que suas respostas são corretas, não fugindo aos padrões morfológicos do Português.

Se se comparar o item torreu, que alcançou apenas 60%, com os outros itens que também foram flexionados no perfeito, 3a. pessoa do singular, malou (100%) e meguiu (80%), pode-se a

char estranho o baixo índice de torrou. Mas pode-se explicar essa defasagem facilmente. Os outros 40% se resumem na resposta torrou, que em minha opinião, talvez tenha acontecido por analogia com o item real torrar, que faz a 3a. pessoa do singular do perfeito em torrou, em vez da analogia com correr, que é a que se esperava. Talvez isto se tenha dado por ser a 1a. conjugação em Português mais forte que as outras duas (v. resultados das crianças em 4.2.4.1.) .

Outro item que também alcançou apenas 60%, tanto no diminutivo como no aumentativo, foi ometão. Vários adultos interpretaram ometão como aumentativo e fizeram seu diminutivo em ometinho, em vez de ometãozinho, alterando a base primitiva. O aumentativo foi, então, produzido em ometão, que foi a base apresentada a eles. Todos os outros itens onde se requereu o uso de sufixos de aumentativo e diminutivo praticamente atingiram 100% de respostas corretas.

Tolador e cremador, agentivos formados a partir dos verbos tolar e cremer, atingiram 70% e zebidor, a partir de zebir, apenas 40%. A base zebir, provavelmente por ser de 3a. conjugação, trouxe maior dificuldade para os adultos na formação do agentivo. É muito mais frequente na Língua Portuguesa a formação de agentivo com base em 1a. e 2a. conjugações que em 3a. . Talvez seja este o motivo. Mesmo na formação do gerúndio, zebindo foi o que teve menor índice (80%) ao passo que tolando alcançou 90% e cremendo 100% .

A formação do plural nos nomes foi muito boa. Quase todos os itens alcançaram 100%. Apenas o item tapaz atingiu 50%. Foi o item de maior dificuldade. Metade dos adultos deixou de flexioná-lo em tapazes. Talvez tenham tido dificuldade em aplicar o

a mesma regra do tilos, que faz o plural em ô, semelhante a pires, ^m embora tapas (/tapás/) seja oxitona e não devesse segui-la, e sim seguir o processo que transforma rapaz em rapazes.

Em relação aos itens catel, tocal, tunil e tapéu foram consideradas corretas as respostas onde apenas se aplicou a regra geral de acréscimo de /-s/, ou onde houve mudanças fonológicas ao se acrescentar /-s/. Assim catel pôde ter o plural em catéus ou catéis; tocal pôde ter em tocaus ou tocais; tunil, tunius ou tunis e tapéu, em tapéus ou tapéis. Isto porque, por exemplo, entre catel e tapéu, há apenas diferença gráfica na sua terminação, pois esses itens foram apresentados aos adultos (e às crianças) em forma oral - [katéw] e [tapéw] - desaparecendo o problema gráfico. Os entrevistados não conheciam a forma escrita desses itens e por isso podiam flexioná-los ou como chapéu em chapéus, ou como anel em anéis ³; ou no caso de tunil, como tio ([tíw]) em tios ([tíws]), ou como fuzil em fuzis. De modo geral os adultos preferiram as formas onde se processam mudanças fonológicas ao se fazer o acréscimo de /-s/ às formas onde apenas se faz uso da regra geral de acréscimo de /-s/:

catéis: 90%	catéus: 10%
tunis: 100%	tunius: 60%
tocais: 100%	tocaus: 00%
tapéis: 100%	tapéus: 00%

Os adultos confirmaram a afirmativa de Mattoso (e a das gramáticas normativas tradicionais) em relação ao plural dos nomes terminados em -ão, onde a mais frequente e a mais geral é a forma em -ões:

ometões: 100%	emetões /-ões: 00%
---------------	--------------------

monões: 100%	monões /-ões: 00%
ometõeszinhos: 66.6%	ometõeszinhos: 33.4%

Em resumo, pode-se dizer que, de modo geral, as respostas dos adultos alcançaram um bom nível de porcentagem correta, todas elas dentro dos padrões morfológicos do português. Foram respostas dadas com facilidade e espontaneidade.

4.2. Crianças:

4.2.1. Diferenças em relação a sexo:

Embora se possa levantar pergunta sobre se há ou não diferença de sexo na habilidade de uso da morfologia portuguesa, pode-se dizer que não existe tal ^{diferença}. Não há diferença significativa entre a "performance" de meninas e meninos. Basta se fazer um levantamento das respostas consideradas corretas na experiência, para se constatar a verdade da afirmação acima. Das 1.164 respostas dadas pelas crianças, 585 couberam aos meninos, isto é, 50.26%; e 579 às meninas, isto é, 49.74%. Trata-se de uma diferença mínima (0.52%), que comprova que sexo nada tem a ver com habilidade linguística, pelo menos nesta área.

No quadro 5, tem-se o levantamento, por idade, das crianças que serviram de informantes para a experiência. As crianças de 4 e 5 anos não sabem ler e escrever. As de 6 possuem iniciação em leitura e escrita, e as de 7 e 8 já sabem ler e escrever. Grosso-modo, podem-se separar as crianças em dois grupos:

Grupo A: 4 e 5 anos: crianças em idade pré-escolar;

Grupo B: 6 a 8 anos: crianças em idade escolar.

IDADE	MENINOS	MEENIMAS	TOTAL
4.0	5	5	10
5.0	5	5	10
6.0	5	5	10
7.0	5	5	10
8.0	5	5	10
TOTAL: 25		25	50

4.2.2. Diferença em relação à idade:

Durante a entrevista com as crianças percebi uma certa facilidade de as mais velhas, de um modo geral, responderem com mais fluência e correção que as mais novas nos itens a elas apresentados. Destacando-se dos demais, pode-se verificar uma diferença significante maior na produção do morfema de plural. Contudo, a pluralização apresenta certos problemas que serão discutidos logo abaixo, tentando explicar o seu baixo nível de produção, que é geral, não se restringindo às crianças em idade pré-escolar. Mas é verdade que nestas o nível de produção foi bem mais baixo. Em seguida vêm os verbos irregulares. Mas estes exigem memorização por parte da criança e não generalização de alguma regra já abstraída por ela. Além disso, as crianças escolarizadas já foram levadas a uma aprendizagem deste tipo de respostas desde pelas outras. Quando dadas, as respostas

Quadro 6: Diferenças de idade em relação aos itens flexionados:

ITEM	% Respostas corretas nas crianças em idade pré- escolar	% Respostas corretas nas crianças em idade esco- lar	Nível signi- ficante de diferença
<u>PLURAL</u>			
tilas	100	96.6	
anéis	15	63.3	
omet {ão} vinho	15	60	
{õe}			
{ães}			
lopas	10	60	
denos	10	56.6	
monãos, ões, ães	10	53.3	
toc {al} vinho	10	53.3	
{ai}			
tunius, tunis	5	53.3	
tapéus, tapéis	10	50	
catéus, catéis	10	50	
tocaus, tocais	5	50	
ometãos, ometões, ometães	10	46.6	
atãs	5	43.3	
gãos, gões	10	40	
tantores	00	40	
tapates	00	16.6	
<u>PASSADO</u>			
malou	100	100	
meguiu	90	76.6	
torreu	55	83.3	
tronxe	50	83.3	
coube	15	66.6	
disse	20	46.6	

Quadro 6 (Continuação):

ITEM	IDEM	IDEM	IDEM
<u>GERÚNDIO</u>			
cremendo	85	93.3	
tolando	70	90	
zebindo	65	80	
<u>AGENTIVO</u>			
cremedor	50	80	
tolador	25	70	
zebidor	25	43.3	
<u>DIMINUTIVO</u>			
lopinha, lopezinha	80	93.3	
tantorinho, tantorzinho	70	90	
tilinho(s), tilezinho	65	90	
deninho, denozinho	55	86.6	
ometãozinho	45	60	
<u>AUMENTATIVO</u>			
tantorzão, tantorão	75	90	
tilão(s), tilezão	65	90	
lopona(-ão), lopazona	80	86.6	
denão, denozão	70	83.3	
ometãozão	50	60	

das crianças em idade pré-escolar não fogem aos padrões da morfologia do Português . . Acha, por isso, que se trata apenas de um fenômeno quantitativo e não qualitativo.

4.2.3. Formação do plural:

Nenhuma criança deixou de responder a algum dos itens que teriam que flexionar para a formação do plural. Repetiram a mesma forma, quando não a flexionaram, mas nunca disseram " não sei responder" como aconteceu nos outros casos, como por exemplo, com o agentivo ou aumentativo e diminutivo e mesmo com as flexões verbais de 3a. pessoa do singular de perfeito e de gerúndio.

Parece que o conceito semântico de "mais de um" (plural) as crianças já têm logo cedo, embora não façam uso efetivo do morfema de plural do Português. A ausência de produção de pluralização talvez se deva à redundância da concordância em Português, como se comentou na seção 3.1.6. do Cap. III. Como os adultos, em sua fala informal espontânea, geralmente marcam o plural apenas nos determinantes, e o nome, núcleo de uma frase nominal, não é marcado, talvez, para a criança, o índice de plural esteja também no determinante e não ache necessidade de flexionar o nome. Isto porque a fala dos adultos é o input para ela. Não havendo frequentemente no input, conseqüentemente, no output, que é a produção da criança, a flexão de plural não vai aparecer também. Podem parecer estranhos, então, os resultados obtidos na aplicação dos testes com os 10 adultos. A maioria deles flexionou os itens de plural corretamente. Mas não se deve esquecer de que os adultos, embora deixem de fazer uso da marca de plural em sua fala espontânea informal, na sua mai

oria, já dominam as regras de flexão de plural do Português, pois já as aprenderam na escola. Além disso, os adultos têm muito mais consciência do ambiente formal de testes que as crianças.

Analisando o quadro geral das respostas das crianças (v. anexo I), percebe-se que principalmente as crianças escolarizadas (6,7 e 8 anos), destacando-se as de 7 e 8, que já estão há mais tempo na escola, flexionaram efetivamente no plural os itens requeridos. Estou destacando o papel da escola neste caso, pois o mesmo não se passa na flexão verbal de 3a. pessoa do singular de perfeito ^{regular} e de gerúndio, ou na formação do aumentativo e diminutivo. Nestes casos, as crianças não-escolarizadas flexionaram ou derivaram ou ~~derivaram~~ os itens requeridos com um pouco mais de facilidade, diminuindo o nível significativo de diferença entre elas. Mais ainda, uma criança de 8 anos fez o plural de tiles em tileses, seguindo a regra de vocábulos oxítonos terminados em consoante, como rapaz/rapazes e não seguindo a regra dos paroxítonos, como pires, que permanecem na mesma forma no plural. Também uma outra criança de 8 anos, quando da aplicação dos testes, perguntou se o item tunil era escrito com 'l'. Se fosse, então o plural de tunil seria tunis. Esses argumentos todos me levam a destacar a influência da escola na aprendizagem da flexão de plural, já que o input é escasso dela. Até mesmo o item real anel atingiu uma porcentagem correta muito baixa (44%) e foi a mais alta de todos os itens, exceto para tiles, que será discutido abaixo. Com o Inglês isto não se verifica, pois não há redundância como há no Português. Por isso o item real do Inglês glass, na experiência de J. Berko, foi flexionado em glasses num índice de

porcentagem bem alto (91%), sem falar nos itens sem-sentido que também alcançaram uma porcentagem geral alta, exceto para os i tens que requeriam o alomorfe /-iz/, que é justamente o requerido em glass ⁴.

O quadro 7 apresenta uma visão da flexão correta de plural nos nomes.

Quadro 7: Porcentagem das formas corretas dos nomes: flexão de plural:

ITEM	PLURAL (-ais)	ALOMORFE	% CORRETA
tiles	tiles		98
anel	anéis	*MF+/-s/	44
lopa	lopas	/-s/	40
deno	denos	/-s/	38
monão	monãos, ões, ães	/-s/ ~ MF + /-s/	36
tapéu	tapéus, éis	/-s/ ~ MF + /-s/	34
tunil	tunius, is	/-s/ ~ MF + /-s/	34
catel	catéus, éis	/-s/ ~ MF + /-s/	34
ometão	ometãos, ões, ães	/-s/ ~ MF + /-s/	32
tocal	tocaus, ais	/-s/ ~ MF + /-s/	32
gão	gãos, ães	/-s/ ~ MF + /-s/	28
atã	atãs	/-s/	28
tantor	tantores	MF + /-s/	24
tapaz	tapazes	MF + /-s/	10

*MF=Mudança Fonológica na base

Analisando o quadro 7, nota-se que apenas o item tiles atingiu o índice de 98% e foi o único entre as palavras sem-sentido que superou o item real anel. Mas esta porcentagem alta alcançada por tiles é bem fictícia. Na realidade, tiles já tem um -s, que é análogo ao segmento de plural /-s/. Talvez isto tenha levado as crianças a não mudarem esse item (exceto uma que o flexionou em tilezes). O que me leva a essa interpretação é o fato de na derivação de grau, com base em tiles, as crianças te-

rem produzido formas como tílinhos/tilezinhos e tilões/tilezões. Como a estratégia das crianças foi geralmente repetir a mesma forma do singular no plural, acho, então, que também essa estratégia explica os 98% de respostas corretas de tiles. Tiles é correto é ~~correto~~ para muitas crianças só porque o plural é a mesma forma do que o singular. Nota-se (v. anexo) que as crianças que de um modo geral sempre repetiram a mesma forma, ~~forma~~, só conseguiram produzir a resposta que seria correta nessa palavra. Como já se comentou nos resultados dos adultos , no item tapax /tapás/ as crianças também seguiram essa mesma estratégia. Apenas 5 crianças (10%), e todas de 8 anos e, portanto escolarizadas, flexionaram tapax em tapazes. Talvez isto se já uma confirmação do papel da escola na aprendizagem do plural, que salientei atrás. Tapax foi o item de mais baixo índice entre os 14 testados. Parece que o uso de flexão de plural em base terminadas em consoante (tipo __CVCVC) é o de maior dificuldade para as crianças entre todas as outras. Depois de tapax, em ordem crescente, vem tantor, que foi flexionado apenas por 12 crianças (24%), e todas de 7 e 8 anos. Houve seis que o flexionaram em tantora, seguindo a regra geral de acréscimo de /-s/. Já entre essas seis há três de 4 e 5 anos. Parece que mais uma vez se percebe o papel da escola na aprendizagem do plural. Outra coisa que se pode perceber por esses dados é a estratégia evolutiva de que se tratou no início deste capítulo. As crianças mais novas fizeram uso de uma regra mais simples, flexionando tantor em tantora, usando a regra geral de acréscimo de /-s/, enquanto as mais velhas fizeram uso de uma flexão mais complexa, mudando tantor para tantores.

Continuando a análise do quadro 7, vê-se que lopas (40%)

e denos (38%) vem logo abaixo de anéis (44%). Exceto o item real anéis, esses dois itens foram os que mais alto índice de porcentagem alcançaram, o que me leva a salientar que o uso da regra geral de acréscimo de /-s/, sem mudanças fonológicas, foi a de melhor "performance" nas crianças⁵. O item atã também segue essa mesma regra, mas seu índice de porcentagem é bem mais baixo (28%). Acho que isso se deve ao fato de atã terminar em nasal e ser interpretado como se terminasse em ditongo nasal, como ometão ou gão. Tanto assim, que duas crianças o flexionaram em atões (uma de 7 e outra de 8 anos). Apenas uma criança, não-escolarizada, de 5 anos (5%) flexionou atã em atãa (v. quadro 6).

Em seguida, vêm todos os itens que oferecem possibilidade de mudanças fonológicas quando se acrescenta a marca geral de plural /-s/: monão, ometão, tapéu, tunil, catéu e gão. Em relação aos itens terminados em -ão, as crianças, como os adultos, também preferiram a formação -ões, mais uma vez confirmando a afirmativa de Mattoso (e de gramáticos tradicionais da Língua Portuguesa) de que a forma -ões é de uso mais geral. Vejamos:

<u>ometão</u> <u>monão</u>	}	flexões:	<u>-ãos</u> = 6 Rs. : 17.65%
			<u>-ões</u> = 26 Rs. : 76.50%
			<u>-ães</u> = 2 Rs. : 5.85%

Também as formas -ais, -éis e -is foram preferidas às formas -aus, -éus e -ius, respectivamente para tocal, catel, tapéu e tunil:

<u>catel</u> <u>tapéu</u>	}	flexões:	<u>-éis</u> = 14 Rs.
			<u>-éus</u> = 3 Rs.
			<u>-eis</u> = 15 Rs.
	}	flexões:	<u>-éus</u> = 2 Rs.

$$\begin{aligned}
 \text{total} \rightarrow \text{flexões: } & \begin{cases} -ais = 14 \text{ Rs.} \\ -aus = 2 \text{ Rs.} \end{cases} \\
 \text{tunil} \rightarrow \text{flexões: } & \begin{cases} -is = 12 \text{ Rs.} \\ -ius = 5 \text{ Rs.} \end{cases} \\
 \text{TOTAL} = & \begin{cases} \text{Flexões irregulares : 82\%} \\ \text{Flexões regulares : 18\%} \end{cases}
 \end{aligned}$$

Mas os grandes responsáveis por esse predomínio de flexões irregulares são as crianças de 8 anos. Das 88 respostas produzidas por elas, 74 (84%) são flexões irregulares (incluindo -ões e -ães). Mais uma vez a escola parece ser responsável. E, o que é mais importante, o fato de as crianças usarem formas como -ões, -ães, -ais, -éis e -is mostra que elas possuem regras que supõem mudanças fonológicas e a direção de suas generalizações foi ditada pela fonologia portuguesa e não por simples similaridade fonética.

Contudo o quadro 8 apresenta algo interessante. Os plurais dos itens ometão e tocau (v. quadro 7) alcançaram ambos 32% de respostas corretas, enquanto que esse índice subiu para 42% e 36%, respectivamente, quando flexionados no plural, acrescidos do sufixo diminutivo -zinho:

Quadro 8: Porcentagem das formas corretas dos nomes-diminutivos flexionados no plural:

ITEM	MUDANÇA FONOLÓGICA	ALOMORFE	% CORRETA
ometãozinhos	$\left\{ \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\}$	+ (suf. dimin.) + /-s/	42
ometõezechinhos			
ometãezinhos			
tocauzinhos	$\left\{ \begin{array}{c} \text{ } \\ \text{ } \end{array} \right\}$	+ (suf. dimin.) + /-s/	36
tocaisinhos			

Pode-se ainda acrescentar mais um detalhe. Enquanto as formas irregulares ometões e tocais foram preferidas às formas regulares ometãos e tocaas, como se viu atrás, agora, quando acrescidas de sufixo -zinho, ometãozinhos e tocalzinhos - formas regulares - sem mudanças fonológicas, tiveram seu índice de respostas bem aumentado (v. quadro 9). Ometãozinhos chegou a superar bastante as formas irregulares ometõe-zinhos e ometãezinhos.

Quadro 9:

ITEM	RESPOSTAS (Nº)	RESPOSTAS (Nº)	ITEM
ometãos	2	13	ometãozinhos
ometões	13	7	ometõe-zinhos
ometães	1	1	ometãezinhos
tocaas	2	8	tocalzinhos
tocais	14	10	tocaizinhos

Talvez isto se tenha dado porque os itens diminutivos terminem em vogal, como dengo, e a regra geral e regular de acréscimo de /-s/ é aplicada sem mudanças fonológicas.

De tudo que se observou até agora, podem-se antecipar algumas conclusões:

a) uma regra mais geral e mais simples é preferida pelas crianças: por isso os itens onde apenas se acrescentava o morfema /-s/ alcançaram melhor "performance";

b) as crianças demonstraram possuir regras que supõem mudanças fonológicas, flexionando os itens do teste que de fato supunham tais mudanças: exs.: catóis, tocais, monões, etc.;

c) a frequência no input (v. discussão sobre frequência nas conclusões deste capítulo) talvez seja responsável pe-

la preferência às formas irregulares -ões nos itens terminados em -ão e também pelas formas -éis, -ais e -is nos itens terminados em [-ɛw], [-aw] e [-iw], respectivamente;

d) a escola exerce um papel importante na aprendizagem da flexão de plural no Português.

4.2.4. Flexão Verbal:

O quadro 10 mostra a percentagem de respostas corretas dadas pelas crianças aos itens onde se pediu a flexão de 3a. pessoa do singular de perfeito e de gerúndio.

Quadro 10: Percentagem das formas corretas na flexão verbal:

ITEM	ALOMORFE	% CORRETA
<u>PERFEITO</u>		
a) <u>regular</u>		
malou	/-w/	100
meguiu	/-w/	82
torreu	/-w/	72
b) <u>irregular</u>		
trouxe	/trówse/	70
coube	/kówbe/	44
disse	/dise/	36
<u>GERÚNDIO</u>		
cremendo	/-ndo/	90
tolando	/-ndo/	82
zobindo	/-ndo/	74

4.2.4.1. 3a. pessoa do singular de perfeito:

Pelo quadro 10 pode-se ver claramente que as crianças já abstrairam a regra de perfeito e foram capazes de generalizá-la, usando-a em palavras novas sem-sentido que lhes foram apresentadas: malou: 100%; meguiu: 82% e torreu 72% de respostas corretas, superando todas as outras formas (trouxe: 70%; coube: 44% e disse: 36%), que são palavras reais do Português. Mas isto é explicável, já que estas exigem memorização da criança e ensino pelos pais e pela escola, enquanto que para aquelas basta aplicar a regra geral de acréscimo de /-w/, exceto para malou, onde a vogal temática -a de 1a. conjugação deve passar para -o na 3a. pessoa do singular do perfeito. Embora haja essa mudança fonológica na 1a. conjugação, não é estranho que malou tenha atingido 100% de produção correta. A 1a. conjugação em Português parece ser mais forte, paradigmática e mais frequente na fala da criança desde pequena. Além disso, a 3a. pessoa do singular é usada primeiro pela criança antes de distinguir as outras pessoas, como por exemplo, antes de fazer uso produtivo de 1a. pessoa do singular⁶. Algo que leva a supor que a 1a. conjugação seja paradigmática é o fato de o item torreu ter atingido apenas 72% de produção correta. Aqui cabe a mesma observação que fiz em relação às respostas dadas pelos adultos. Esperava-se que torrer fosse flexionado por analogia com correr, mas parece que as crianças o flexionaram por analogia com torrar. Nove crianças, ou seja, mais 18% (e o item torrer passaria para 90%) flexionaram a 3a. pessoa do singular de torrer em torrou e duas meguir em megou (uma delas produziu megou e megueu). Mas voltando-se aos dados, têm-se também quatro crianças que flexionaram meguir em megueu, com vogal temática de 2a. conjugação, o que pareceria um contra argumento con

tra o fato de a 1a. conjugação poder ser paradigmática. Contudo, acho que talvez a similaridade fonética entre /e/ e /i/, vogais temáticas de 2a. e 3a. conjugações, respectivamente, se ja responsável pela flexão em megueu. Mas há ^{ainda} um argumento bastante forte que mostra que o comportamento da 1a. conjugação é diferente do das outras. Nenhuma vez, nem na 3a. pessoa do singular do perfeito, nem no gerúndio e nem no agentivo, ao fazer a flexão ou a derivação de algum item, alguma criança mudou a vogal temática da 1a. conjugação por outra. O inverso ocorreu várias vezes. Exs.:

a) 3a. pessoa do singular do perfeito: torrou, megou em vez de torreu e meguiu, respectivamente;

b) gerúndio: zebande e cremêndo em vez de zebindo e cremendo, respectivamente;

c) agentivo: zebador e cremador em vez de zebido e cremeio, respectivamente.

Quanto aos verbos irregulares, palavras reais do Português, várias vezes as crianças usaram outras formas verbais, substituindo as que eram desejadas. Por exemplo, uma criança usou falou no lugar de disse; outra substituiu coube por caiu; outras três usaram o auxiliar no passado imperfeito, mas o verbo principal dizer ou caber no gerúndio, produzindo: "estava dizendo" ou "estava cabendo". Além disso, 5 crianças (entre 4 e 5 anos) não souberam responder aos itens 13, 16 e 23 (palavras reais do Português), mas irregulares e que dependem de memorização. Enquanto que aos itens 7, 8 e 20, palavras sem-sentido, apenas uma criança (4 anos) deixou de responder. Bastava o uso da regra geral e regular de 3a. pessoa do singular do perfeito: acréscimo de /-w/. Pode-se acrescentar antecipado-

mento que o mesmo ocorreu com os itens de gerúndio, também palavras sem-sentido, mas cuja regra é simples, regular e geral: acréscimo de /-ndo/, sem nenhuma mudança fonológica em qualquer que seja a base. Apenas 2 crianças não souberam responder a esses itens. Mas o fato mais importante, se se comparar a produção dos verbos regulares com a dos verbos irregulares, é quantidade de produção regular para estes, por analogia com os verbos regulares como vender ou correr. O quadro II mostra bem isso:

Quadro II: Quadro comparativo das formas irregulares Vs. as feitas por analogia com verbos regulares:

PASSADO IRREGULAR	PERCENTAGEM	PERCENTAGEM	PASSADO REGULAR
trouxe	71.4	28.6	trazeu
coube	51	49	cabeu
disse	40	60	dizou

Nota-se que apenas o perfeito irregular trouxe superou muito a forma regular trazeu. Entre coube e cabeu tem-se uma diferença mínima de 2% e dizou está bem acima de disse, 60 e 40%, respectivamente. Acho que, além do fato de a regra mais simples e geral do perfeito regular ainda estar sendo usada bastante pelas crianças, a frequência dessas formas irregulares na fala adulta pode ser responsável pela memorização já quase que total de trouxe, enquanto não ainda de disse. Falar parece ser muito mais frequente que dizer na fala adulta de nossa região. E os dois verbos são usados como sinônimos, sem haver uma distribuição complementar. Caber é menos usado que trazer e por isso trouxe já foi melhor memorizado pelas crianças e, de um mo-

do geral, pelas crianças mais velhas já escolarizadas. As 10 crianças de 8 anos produziram trouxe e as de 7 e 8 foram também as que melhor produziram coube e disse. Já em relação às crianças de menor idade, apenas 4 responderam disse (duas de 4 e duas de 5 anos) e três responderam coube (todas de 5 e nenhuma de 4 anos) e uma destas crianças é a mesma de uma das de 5 anos que responderam disse. As outras duas são diferentes. Parece que as crianças de 4 e 5 anos seguem a estratégia do uso de regras regulares primeiro. Assim, das 48 respostas dadas por elas aos itens dizer, caber e trazer, 64.6% são regulares: dixeu, cabeu e trazeu, respectivamente. Só mais tarde, vão usar regras irregulares, como fizeram as crianças de 7 e 8 anos. Das 59 respostas dadas por elas aos mesmos itens, 72.9% são irregulares: disse, coube e trouxe, respectivamente.

Numa visão geral, há 137 respostas regulares e irregulares para os itens de 3a. pessoa do singular do perfeito de dizer, caber e trazer. As respostas irregulares representam 54% e as regulares 46% do total, havendo uma diferença muito pequena de 8%, que não chega a ser significativa. Parece que as crianças padronizam, como já disse, sua produção em morfemas mais regulares que em morfemas irregulares. Por isso é que os itens sem-sentido (malou, torreu e meguiu) alcançaram porcentagem tão alta e entre eles está malou, que foi a melhor "performance" das crianças entre todos os itens do teste. É por isso também que caber, trazer e dizer tiveram uma produção regular tão alta, por analogia com os verbos regulares, principalmente entre as crianças mais novas. Ainda pode-se acrescentar à regularidade do sufixo de 3a. pessoa do singular regular do perfeito (/ -w/), a sua simplicidade em contraste com a complexi-

dade da formação da 3a. pessoa do perfeito irregular, que tem uma forma diferente para cada verbo e, para sua aprendizagem, exige memorização e não apenas generalização de uma regra regular e simples, já abstraída.

4.2.4.2. Gerúndio

Os itens onde as crianças teriam que flexionar os verbos tolar, cremer e zebir no gerúndio, também alcançaram um índice de percentagem bem alto: cremendo: 90%; tolando: 82% e zebindo: 74%. Salientei atrás que a 1a. conjugação é mais forte que a 2a. e 3a. e, no entanto, tolando alcançou um índice de percentagem menor que cremendo. Mas isto é explicável, pois tolar foi o primeiro item dos três e talvez tenha servido de treino para os outros ⁷. Aliás, tolando foi o único item dos três a que uma criança deixou de responder. Há ainda um outro fato que, talvez, tenha feito com que tolando não alcançasse um índice maior de percentagem. O cartaz usado para elicitar a resposta tolando representa um homem de cabeça para baixo, fazendo malabarismos com várias bolas. E três crianças, em vez de usarem a palavra sem-sentido tolar, no gerúndio, usaram as formas jogando e brincando, baseadas em palavras reais do Português. Já os outros cartazes não permitiram que as crianças reconhecessem uma ação real, por serem muito exóticos.

A forma zebindo vem confirmar o problema da 3a. conjugação. Foi a forma de menor índice de percentagem entre os 3 itens de gerúndio. Também zebiu já o foi entre os três itens regulares de 3a. pessoa do singular do perfeito regular e zebidor o será também entre os agentivos. O interessante é que es

das três formas foram as de menor porcentagem correta também entre os adultos. Pode-se concluir por estes fatos e por outros que serão comentados mais tarde, que a 3a. conjugação foi a base verbal mais problemática tanto para as crianças como para os adultos. Talvez por ser a menos frequente e consequentemente, se façam mais flexões e derivações a partir de 1a. e 2a. conjugações. É interessante salientar também que foi a base zebir a que as crianças mais alteraram tanto ao flexioná-la no gerúndio, como ao derivar dela o agentivo. Eis alguns exemplos:

a) gerúndio: zebezindo, zebizando;

b) agentivo: zemador, zebilaçor, zebizando, zesbindo.

E quando não alteraram a base, inventaram respostas estranhas: zebi-ro, zebem, etc. .

Ainda pode-se dizer que o índice de produção de gerúndio seria maior para cremer ou zebir, se se contassem como corretas as respostas em que as crianças fizeram uso do sufixo /-ndo/ mas, ou alteraram a base ou usaram a vogal temática de outra conjugação, como por exemplo: cremendo, zebendo, zebando, zebezindo ou zebizando. Zebindo subiria de 74 para 80% e cremendo de 90 para 92%.

Em resumo, a formação da 3a. pessoa do singular do perfeito dos verbos regulares segue uma regra regular e simples: basta se acrescentar o morfema /-w/ ao radical, exceto para a 1a. conjugação, em que há mudança da vogal temática -a em -o, ao se aplicar a regra geral. Mais simples ainda e mais geral é a regra de formação de gerúndio: basta se afixar o morfema /-ndo/ a qualquer base verbal, sem nenhuma mudança fonológica. Provavelmente, por isto, ~~é~~ a produção desses dois morfemas tenha superado, em termos de porcentagem, a produção do plural,

cuja maioria das bases apresenta mudanças fonológicas, ao se usar a marca de plural /-s/, o que torna sua formação mais complexa.

A produção de 3a. pessoa do perfeito dos verbos regulares também superou a dos verbos irregulares, sem falar na alta porcentagem das formas regulares trazeu, cabou e dizou, usadas pelas crianças por analogia com verbos regulares como vender ou correr.

4.2.5. Formação do diminutivo e aumentativo:

O quadro 12 apresenta uma visão da produção feita pelas crianças, dos diminutivos e aumentativos.

Quadro 12: Porcentagem das formas corretas no processo de derivação: diminutivo e aumentativo:

ITEM	ALOMORFE(S)	% CORRETA
lopa	1) -inha ∞ -zinha	88
	2) -ona ∞ -ão ∞ -zão	86
total	1) -zinho	86
	2) -zão	84
tantor	1) -inho ∞ -zinho	82
	2) -ão ∞ -zão	84
tiles ^a	1) -inho ∞ -zinho	80
	2) -ão ∞ -zão	80
deno	1) -inho ∞ -zinho	74
	2) -ão ∞ -zão	78
ometão	1) -zinho	54
	2) -zão	56

a. Ver discussão sobre tiles à pg. 99

A derivação de grau é usada bem cedo pela criança, principalmente a do grau diminutivo, pela forte carga afetiva que os pais colocam em sua linguagem na comunicação com ela. A produção de grau alcançou um índice médio de porcentagem relativamente alto: 77.6% . Mas poderia ter sido mais alto, se as crianças não tivessem outros meios de transmitir a idéia de grau, como o uso de adjetivo (formação analítica) com idéia de tamanho (grande - pequeno) ou mesmo os comparativos menor e maior, acrescidos ou não dos sufixos diminutivos e aumentativos. Assim, encontram-se respostas como: deno pequeno, deno grande, deno pequenininho, deno grandão, deno menor, deno maior; ometão menorzinho; tilis menorzinho. Houve até uma criança que indicou o contraste semântico diminutivo/aumentativo, usando sistematicamente: filhotinho/mãe, respectivamente.

Já comentei atrás que certos itens atingiram uma porcentagem menor por servirem de treinamento para outros que apareceriam depois. Foi aqui o caso de deno. Deno deveria estar paralelo a lopa em termos de porcentagem, pois são as únicas duas palavras que terminam em vogal átona e, portanto, de formação de grau mais simples. A formação de grau na base deno seria mais simples ainda por não trazer mudança de gênero. Contudo, entre os seis itens onde foi testada a derivação de grau, deno só está acima de ometão , em termos de porcentagem correta (v. nota 9).

O mesmo problema de interpretação que os adultos tiveram com ometão, considerando-o como aumentativo, por terminar em -ão, também aconteceu com as crianças. Doze crianças (24%) fizeram o diminutivo de ometão em ometinho e, naturalmente, o aumentativo em ometão. Se estas respostas tivessem sido consi-

deradas como corretas (e não o foram porque houve mudança da base nominal ometão) ometão alcançaria um índice de porcentagem paralelo aos outros itens e o índice médio de porcentagem de produção de grau também teria sido mais alto.

Outro item que trouxe problema para as crianças foi tiles. Elas afixaram os sufixos de diminutivo e aumentativo a le, produzindo tilinho/tiliezinho e tilão/tiliezão, muitas vezes, contudo, acrescidos do -s da base, assim: tilinhos/tiliezinhos e tilões (ões)/tiliezões. Por isso o índice de porcentagem atribuído a tiles é, até certo ponto, falso. Parece que as crianças interpretaram o -s final de tiles como sendo a marca de plural /-s/, como já comentei na seção 4.2.3. deste capítulo. Comparando-se a derivação de grau de tiles com a de palavras reais como piros ou lápiz, é até, comum no Português se fazer o diminutivo em pirinho ou lavinho, alterando-se lhes a base em pire e lápi, respectivamente. Contudo, os aumentativos pirão e laoão são estranhos. Portanto, é estranho também tilão. Deveria ser tiliezão, como pirezão ou lapizão, que são raramente usados, preferindo-se as formas analíticas piros grande e lápiz grande (e também piros grandão e lápiz grandão). Este facto também poderia confirmar a falsidade da porcentagem atribuída à derivação produzida com base em tiles. Porém, não deixei de contar como corretos esses casos, já que o que interessava era a produção do diminutivo e do aumentativo. Além disso, é comum na fala coloquial essa alteração da base nominal em vocábulos de estrutura silábica CVCVs, como lápiz ou piros. Mas não o é comum em palavras terminadas em ditongo nasal. Por isso não contei como corretas as respostas ometinho/ometão, on de houve alteração da base ometão.

No Capítulo III, comentei que muitas vezes uma palavra feminina faz o aumentativo em -ão, formando um derivado masculino: a parede - o paredão. Mas nem sempre o derivado masculino passa para a língua como um vocábulo novo diferente. Assim, encontram-se ao lado do aumentativo mulherona/mulherzona as formas mulherão/mulherzão. Parece que esse fato levou doze crianças (24%) a fazerem o aumentativo de lova em lopão/lopazão ao lado de lopona. Contei também como corretas essas derivações, já que são comuns no português adulto.

O uso dos sufixos diminutivos e aumentativos no Português adulto está intimamente ligado ao uso do gênero. Se uma base é masculina, usam-se os sufixos -inho/-zinho e -ão/-zão. Mas se a base é feminina, usam-se os sufixos -inha/-zinha e -ona/-zona. As crianças fizeram este uso corretamente, como mostram os resultados do quadro 12. Lova foi-lhes apresentado como vocábulo feminino e recebeu sufixos femininos. Todos os outros, como masculinos, e receberam sufixos masculinos. Mesmo a produção lopão/lopazão por lopona ou lopazona não fugiu ao uso adulto, como expliquei logo acima. Assim sendo, acho que as crianças da minha experiência já dominam a concordância nominal de gênero do Português, pelo menos neste caso. Talvez a aquisição de gênero do Português ocorra bem cedo, pois mesmo as crianças mais novas (4 anos) não tiveram problemas com seu emprego. É interessante notar, também que, na formação do agentivo, como se vai ver na seção 4.2.6., embora as crianças inventassem tantos sufixos diferentes para o agentivo, nunca elas o usaram na forma feminina. Aliás, isto não deveria ocorrer já que as gravuras representavam seres masculinos fazendo ações exóticas. Mas se as crianças ainda não tivessem adquirido con

cordância de gênero, seria de se esperarem respostas com problemas, tanto na derivação de grau como na de agentivo.

Concluindo, as crianças, embora tivessem feito uso de raízes não-familiares, não fugiram às regras da formação de grau do Português, que se achem no Capítulo III:

a) Demonstraram conhecer que há dois processos de derivação de grau: o processo analítico, usando adjetivos como grande ou pequeno, e o processo sintético, usando os sufixos -inho/-zinho e -ão/-zão e suas respectivas formas femininas. Mas nunca usaram outros sufixo como -ito/zito e -ez, -aco, -alhão ou -arão que raramente aparecem na fala adulta, que é o input das crianças ⁸.

b) -inho/-inha e -ão/-ona foram usados de maneira correta, ou depois de vocábulo terminado em consoante (tantorinho/tantorzinho) ou depois de vocábulo terminado em vogal átona, que passa a zero, antes de acrescentarem os sufixos (deninho/denão; loninha/lonão/lopona);

c) -zinho/-zinha e -zão foram usados regularmente em palavras terminadas em ditongo (tokáv : tocalzinho/tocalzão; ometãozinho/ometãozão ⁹);

d) no capítulo III de meu trabalho citei Saíd Ali: "Pode-se usar este sufixo -zinho (e acrescento -zão) também para os demais substantivos, a que se ajunta diretamente..." Foi justamente o que as crianças fizeram: Exs.: denozinho, denozão; lopazinha, lopazão; tilezinho, tilezão; tantorzinho, tantorzão. E Saíd Ali continua: "... e é em geral a forma preferida". Meus resultados não confirmam totalmente isto. A preferência não se dá para os itens terminados em vogal átona como dego ou lopa, onde -inho/-inha e -ão(-ona) foram preferidos. Para os

itens terminados em consoante, como tantor, a preferência é quase que total. Apenas duas crianças usaram as formas tan-torinho/tantorão;

e) demonstraram também saber usar regras de concordância nominal de gênero do Português, ao afixarem sufixos de grau em bases femininas e masculinas.

4.2.6. Formação do Agentivo:

O processo de derivação onde se faz uso de sufixos agentivos é bem mais aberto que o de grau. Há vários sufixos agentivos em Português. Contudo, meu teste restringiu-se, como já disse, ao uso do agentivo -dor, que é usado para se formarem vocábulos que indicam o ator de uma ação verbal e, portanto, -dor é afixado a uma base verbal, e nunca a uma base nominal. Exa.: jogar: jogador; correr: corredor (v. Cap. III). O quadro 13 é um resumo da porcentagem das formas corretas de agentivo produzidas pelas crianças.

Quadro 13: Porcentagem das formas corretas no processo de derivação: agentivo:

ITEM	ALOMORFE	% CORRETA
cremer	/-dor/	68
tolar	/-dor/	52
zehir	/-dor/	36

Nota-se por este quadro que o índice de porcentagem diminuiu, comparando-se estes resultados com os dos itens de flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito regular e com os dos itens de derivação de grau. Parece que as crianças dominam o

agentivo mais tarde que os outros casos que já disenti. Justifico essa afirmação principalmente pela quantidade de formas inventadas por elas tanto para tolar como para cremer e, mormamente, para zebir. Ao lado de tolador, encontram-se produções como tolo, tolartista, toladeiro; paralelo a cremedor: cremende; e paralelo a zebidor a diversificação é muito maior ainda: zebido, zebiloso, zebizando, zesbindo, zebiro, zebeiro, zobom, sebia. Mas já comentei atrás o problema da base verbal de 3a. conjugação. Agora zebir vem novamente confirmar o que se disse. Outro fato que vem justificar que as crianças e, principalmente, as mais novas, ainda não dominam bem o uso do agentivo, é a alta porcentagem de respostas "n.s.r." (não sei responder) ao que se pedia: 24 sobre 100% para tolador e zebidor e 20 sobre 100% para cremedor. Foi para estes itens que houve a mais alta porcentagem de respostas "n.s.r.". O máximo que se encontra em qualquer de todos os outros itens é 10 sobre 100%. A maior porcentagem de respostas corretas dadas a cremer em cremedor (68%) e a tolar em tolador (52%), em comparação às dadas a zebir em zebidor (36%), confirma a frequência de se formar nos substantivos com o sufixo -dor (-tor e -sor) em bases verbais de 1a. e 2a. conjugações. São em bem menor número os vocábulos derivados de verbos de 3a. conjugação com esses sufixos. Tolador não alcançou porcentagem maior ou igual a cremedor por ser o primeiro dos três itens em ordem de aparecimento e ter servido de treino para os outros. Cremedor foi o último dos três em ordem de aparecimento, e as crianças fizeram de tolador e zebidor um treino para ele (v. nota 7).

Apesar de tudo isso as crianças demonstraram que já sabem usar o sufixo de agentivo -dor, embora algumas ainda não

possuam idéia clara do problema: ele é usado em bases verbais e não em bases nominais (substantivos e adjetivos). Esta é a regra que elas demonstraram conhecer, embora encontrem-se respostas com sufixos próprios de substantivos, como -eiro ou -ista, em toladeiro e tolartista; e como -oso, próprio de adjetivos, como por exemplo, em zebiloso. Assim sendo, as crianças foram capazes de, também no agentivo, entender uma regra que já abstrairam, às palavras novas sem-sentido que lhes foram apresentadas.

5. Conclusões:

Os resultados analisados nas secções anteriores me levam a tirar algumas conclusões que vêm confirmar aquelas tiradas por pesquisadores de outras línguas, que também usaram raízes não-familiares em suas experiências. Vêm mostrar, ainda, que o Português, como língua natural que é, não foge a características universais de aquisição de linguagem. Pelo contrário, serviu de meio para a constatação de que a aquisição da lingua gem é um fenómeno universal e se processa de maneira análoga em quaisquer crianças, independentemente de sua nacionalidade e da língua que falem e, é claro, com as restrições próprias de cada língua.

5.1. Extensão de regras Vs. memorização (imitação):

Os sujeitos de minha experiência se encontram numa faixa de idade (4 a 8 anos) em que, praticamente, já adquiriram, em sua fala espontânea, todos os alomorfes dos morfemas gramaticais a que foram levados a flexionar ou a derivar. Mas meu

estudo, como já ficou claro, não é um estudo feito com base em dados naturalísticos de fala espontânea. É, antes, um estudo de dados obtidos experimentalmente, isto é, controlados, e por isso as respostas conseguidas nem sempre atingiram um índice correto de porcentagem muito alto. Contudo, meus sujeitos foram capazes de fazer uso de flexões e de derivações em vocábulos sem-sentido (raízes não-familiares), o que indica que crianças não apenas memorizam formas quando aprendem a morfologia da língua a que estão expostas. Pelo contrário, o fato de elas afixarem sufixos a raízes não-familiares, como meus sujeitos fizeram, mostra que possuem regras de extensão que os tornam capazes de lidar com novas palavras que vão aparecendo e se incorporando a seu vocabulário. A memorização pode ter algum papel na aquisição da linguagem, como no caso da aprendizagem de formas irregulares. Mas o papel desta estratégia desaparece, se se compará-lo com o papel importantíssimo de outras estratégias, como generalização (extensão de regras), regularização, etc. . Se memorização fosse a única estratégia usada pelas crianças na aquisição da morfologia, meus sujeitos não teriam afixado sufixos às palavras sem-sentido que lhes apresentei, pois elas as ouviram sem flexão. Segundo MacWhinney (1975) memorização é um processo que exige que o modelo para a produção esteja presente na fala que a criança ouve. Por isso memorização só pode ter sido responsável pela produção de anéis, trouxe e coube, que são modelos adultos.

5.2. Regularidade e simplicidade:

Ao fazerem uso de extensão de regras, meus sujeitos usaram de uma estratégia bem marcante, que deixa entrever uma e

volução: partem de padrões mais gerais, mais regulares e mais simples e só depois usam padrões mais específicos, mais irregulares e mais complexos.

Segundo estudos naturalísticos de fala espontânea (Brown, 1973, por exemplo), a criança parte de um estágio de ausência total de um determinado morfema em sua fala. Sua primeira estratégia é perceber, por exemplo na aquisição do morfema de plural, que existe uma diferença entre formas que exprimem o conceito semântico de "mais de um", acrescidas de um sufixo, em contraste com outras que não possuem esse sufixo indicativo de "coleção de vários objetos de uma forma dada". Passa depois a usar produtivamente os alomorfes desse morfema de plural, a começar pelo mais geral e mais simples, passando em seguida ao uso de alomorfes que aparecem em distribuição limitada, selecionados por regras mais específicas e mais complexas.

É justamente esse processo evolutivo que observo em meus sujeitos ao produzirem flexões de plural do Português em minha experiência. O quadro lá abaixo mostra bem essa evolução que acabei de apresentar. Dividi os itens que requeriam flexão de plural em três grupos, de acordo com o nível de dificuldade das mudanças fonológicas que ocorrem ou não, nas bases nominais ao se fazer uso da regra geral de acréscimo de /-s/:

a) vocábulos terminados em vogal oral ou vogal tônica nasal, onde apenas se faz o acréscimo de /-s/, sem mudança fonológica alguma nas bases: Exs: denos, lopas, atãs;

b) vocábulos terminados em ditongo nasal ou em ditongo oral, grafado ou não com 'l' onde, ao se fazer o acréscimo de /-s/, há mudanças fonológicas nas bases: Exs.: monões, gães,

tocais, tapéis, catéis;

c) vocábulos oxítonos terminados em consoante, onde as bases do tipo $CVCV\begin{Bmatrix} r \\ s \end{Bmatrix}$ são acrescidas da vogal assilábica /i/ ao se aplicar a regra geral de acréscimo de /-s/: Exs.: tantores, tapazes;

d) vocábulos terminados em /s/, onde as bases do tipo $CVCVs$ permanecem inalteradas no plural, para se evitar o encontro consonantal *s+s* em final de vocábulo. Ex.: tiles ¹⁰.
 Quadro 14: Ordem de produção de plural, conforme o nível de dificuldade das mudanças fonológicas que ocorrem ou não nas bases

CLASSES DE BASES	ITENS	GRUPOS	% CORRETA
1. Bases onde apenas se faz uso da regra geral de acréscimo de /-s/.	lopas denos atãs	a	35.4
2. Bases de contextos fonológicos mais gerais ¹¹ .	anéis tapéis catéis tocaís tunis monões ometões gães	b	28.2
3. Bases de contextos fonológicos específicos.	tantores tapazes	c	17

Nota-se por este quadro que o grupo onde apenas se fez uso da regra geral de acréscimo de /-s/ foi o preferido pelas crianças, ou seja, o que alcançou melhor "performance". Isto me leva a supor que elas selecionam uma regra mais regular, mais simples e mais comum, que não supõe mudanças de nenhuma espécie ao se aplicá-la.

Como já destaquei atrás, a redundância da concordância de número em Português pode ser também um dos fatores responsáveis pelo baixo índice de produção do plural por parte de meus sujeitos. Mas se se estender a afirmação contida no parágrafo anterior, para se comparar a produção da flexão de plural com a de flexão verbal de 3a. pessoa do singular do perfeito (regular e irregular), e do gerúndio e, ainda, com a derivação de grau e de agentivo, vê-se que mais uma vez a regularidade e a simplicidade dos morfemas, selecionados por regras mais gerais e mais simples, são preferidas pelas crianças. Vejamos o quadro 15 que apresenta, em ordem decrescente, a porcentagem de cada morfema produzido por meus sujeitos:

Quadro 15: Porcentagem média dos morfemas produzidos pelos sujeitos: ordem de produção (aquisição) em termos de regularidade e simplicidade:

MORFEMA	ALOMORFE(S)	% MÉDIA
1. 3a. pessoa sing. reg. perf.	/-w/	84.6
2. gerúndio	/-ndo/	82
3. grau diminutivo/aumentativo	/-inho/-rinho)~ (-ão ~ -zão)/	77.6
4. agentivo	/-dor/	52
5. 3a. pessoa sing. irr. perf. ^a	/dise/ /trôwse/ /kôwbe/	50
6. plural	/-s/	36.8

a. /dise/, /trôwse/ e /kôwbe/ não são alomorfes de morfemas gramaticais, como os outros. São, antes, formas completas.

Analisando-se o quadro 12, vê-se que os dois morfemas que alcançaram porcentagem média mais alta foram justamente os que têm apenas um alomorfe cada, isto é, os morfemas mais simples, selecionados por regras mais gerais e por isso mais regulares: os morfemas de 3a. pessoa do singular do perfeito regular e o de gerúndio. A isto pode-se acrescentar um argumento bem forte a favor da regularidade. A flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito regular foi feita em raízes não-famílias, nunca ouvidas pelas crianças, e mesmo assim teve um índice médio de porcentagem correta muito mais alto que a flexão de 3a. pessoa do singular do perfeito irregular, feita em vocábulos da Língua Portuguesa e cuja estratégia de aquisição se dá antes por memorização que por extensão de regras ou analogia. Há ainda um outro argumento, não tão forte como o anterior, pois não se pode afirmar com certeza a não-existência no input de meus sujeitos das formas regulares trazeu, cabeu e diseu, produzida por analogia com verbos regulares como vender ou correr. A alta porcentagem que essas formas alcançaram (média: 41.3%) podem, até certo ponto, confirmar a preferência pela regularização (estratégia inicial), principalmente pelas crianças mais novas, como já comentei na seção 4.2.4.1. deste capítulo.

O agentivo, cuja produção na experiência se restringiu ao alomorfe /-dor/, parece ser um contra-argumento ao que discuti no parágrafo anterior. Ou seja, o morfema de agentivo, em minha experiência, se restringiu a apenas uma forma simples e regular (/ -dor/), que atingiu uma porcentagem média muito baixa (52%), como se vê no quadro 14, comparada a do morfema de 3a. pessoa do singular do perfeito regular e a do morfema de gerúndio.

ção que também possuem uma só forma - /-w/ e /-ndo/, respectivamente. Contudo esse paradoxo é fácil de ser explicado. Primeiro, o processo de formação de agentivo se faz por derivação e não por flexão. Derivação é um processo de formação de vocábulo aberto, assistemático, sem paradigmas ^{bem} regulares, como se viu no Capítulo III e comprovado na minha experiência pela grande diversificação de respostas que meus sujeitos deram aos itens onde se pedia a produção de sufixo de agentivo. Isso não aconteceu na flexão verbal, que é um processo sistemático, onde os morfemas flexionais possuem pequena margem de variação e se acham concatenados em paradigmas regulares e coesos. Além disso, talvez a complexidade semântica que Bogoyavlenskiy salientou (v. Cap. II, 3.5.) seja o outro fator. O sufixo /-dor/ é usado para se formar um vocábulo abstrato, isto é, um vocábulo que expressa a ação de um ser e, por isso, talvez requeira um certo nível de desenvolvimento intelectual da criança. O interessante é que foi justamente com os sufixos agentivos do Russo que o nível de compreensão e de produção dos sujeitos de Bogoyavlenskiy abaixou e não com os sufixos de aumentativo e diminutivo.

Em 3a. posição, no quadro 15, vem o morfema de grau com 77.6%. Meus sujeitos demonstraram ter abstraído as regras de formação sintética de grau aumentativo e diminutivo, aplicando essas regras com facilidade. Não existe uma diferença muito significativa entre a produção dos sufixos de grau e a das flexões de gerúndio e de 3a. pessoa do singular do perfeito regular, embora as regras para o acréscimo de -inho/-zinho e -ão/-zão não sejam tão simples e tão gerais como as de acréscimo de /-ndo/ e /-w/. Talvez a frequência do grau no input seja responsável

por isso, principalmente a frequência do grau diminutivo, pela alta carga afetiva que os adultos põem em sua linguagem ao se comunicarem com as crianças.

5.3. Frequência:

Creio que necessário se faz que eu faça diferença entre frequência no input como responsável pela ordem de emergência de morfemas na fala da criança quando ela começa a sair de um estágio de ausência total, e frequência num estudo experimental, como é o meu, quando as crianças já se acham numa faixa de idade em que já fazem uso produtivo dos seis morfemas que estão no quadro 15.

No primeiro caso, frequência se refere aos estudos da fala espontânea. Como se viu no Cap. I, Guillaume, Brown, Slobin e Bogoyavlenskiy destacaram que frequência no input pouco tem a ver com a ordem de aquisição de morfemas gramaticais na fala espontânea da criança. Regularidade, simplicidade, consistência e complexidade gramatical e semântica dos morfemas ou classes gramaticais são fatores muito mais importantes na emergência deles na fala da criança que sua frequência na fala adulta.

No segundo caso, frequência se refere a estudos experimentais de fala controlada. Sabe-se que por volta dos 4 anos, toda criança normal, que foi exposta aos dados de uma língua, já manifesta o conhecimento do sistema linguístico adulto dessa língua em sua quase totalidade. Muitas crianças se encontram, então, numa faixa etária (4 a 8 anos) em que os morfemas pesquisados já fazem parte de sua fala e elas não os estão adquirindo ainda. Elas já os adquiriram. Meu trabalho é um co-

tudo experimental que faz uso de palavras inventadas, portanto, novas para as crianças. O que é importante salientar em relação à frequência nesse tipo de estudo é que as crianças não modelam novas palavras (v. J. Berko) em padrões de pouca frequência. Sua "performance" se modela em formas que são mais regulares e que têm poucas variantes. Com formas que possuem vários alomorfes, ela selecciona o mais comum, o mais frequente. Foi o que meus sujeitos fizeram, como se pode ver pelos resultados obtidos e já analisados.

Como as crianças não modelam novas palavras em padrões de pouca frequência, talvez isto seja responsável pelo alto índice de uso correto dos sufixos de grau; talvez o seja também pela preferência das crianças às formas -ões, -éis e -ais dos nomes, com mudanças fonológicas ocorridas nas bases ao se acrescentar a marca de plural /-s/, e não às formas sem mudanças fonológicas -ãos, -éus e -aus, nos itens terminados em /-auũ/ , /-iw/ e /-aw/, respectivamente. Acrescenta-se a isto, que essas terminações com mudanças fonológicas são mais claramente marcadas acusticamente que as outras onde não há mudanças fonológicas ao se aplicar a regra geral de acréscimo de /-s/, mas apenas aplicação desta regra geral. Apesar disso, o uso da regra geral de acréscimo de /-s/ a bases sem mudanças fonológicas foi o que alcançou melhor "performance" por ser mais simples, mais regular e mais comum, como já salientei atrás.

A flexão de tapéu, catel, tocal, tunil em tapéis, catéis, tocais e tunis, respectivamente, e ainda a flexão dos itens terminados em -ão em -ões, mostram que as crianças já abstraíram regras que supõem mudanças fonológicas e suas respostas estão de acordo com a fonologia do Português.

5.4. Consistência:

Consistência nas respostas é outra estratégia usada pelas crianças. O anexo I (v. p.) nos dá vários exemplos desta estratégia. Na flexão de plural, por exemplo, as crianças que simplesmente repetiram, no início, a mesma forma do singular como resposta para o plural, o fizeram sistematicamente em todos os outros itens que requeriam flexão de plural. Mas se uma criança começasse flexionando o primeiro item no plural, e lá flexionaria praticamente todos os outros. Outro exemplo de consistência pode-se verificar na formação do grau. Crianças que faziam o diminutivo de ometão em ometinho, faziam sistematicamente seu aumentativo em ometão, e não em ometãosão, já que haviam alterado a base.

5.5. Sexo:

Além dessas conclusões de ordem mais geral em termos de aquisição da linguagem, os resultados obtidos também nos levam a fazer certas considerações mais específicas, como o papel do sexo, da idade ou da escola na aprendizagem da morfologia pelas crianças. A área da morfologia não é uma área onde haja predomínio de sexo, como verificou J. Berko. Também em minha experiência, meninas e meninos produziram morfemas gramaticais com a mesma habilidade. Nada comprova que sexo tenha alguma coisa a ver com habilidade linguística, pelo menos na área da morfologia.

5.6. Idade:

Quanto a idade, a "performance" das crianças mais novas, em idade pré-escolar, é inferior quantitativamente em re-

lação a das mais velhas, em idade escolar. Estas responderam com mais facilidade e correção que aquelas. Mas, como já disse, as respostas de ambos os grupos não fogem aos padrões da morfologia do Português. Portanto a superioridade das crianças mais velhas reflete apenas um fenômeno quantitativo e não qualitativo.

5.7. A escola:

Sem dúvida nenhuma, a escola tem um papel importante, como já comentei, no uso efetivo de certos morfemas do Português, mais especificamente no uso do morfema de plural com as mudanças fonológicas que ocorrem em certas classes de bases nominais ao se aplicar a regra de acréscimo da marca de plural /-s/. A escola com seus exercícios sistemáticos e frequentes, com seu ensino normativo, faz com que as crianças passem a empregar a efetiva e corretamente, não digo na fala coloquial informal, mas em testes e exercícios, o morfema de plural e as regras fonológicas que se processam em certas classes de bases nominais.

5.8. Conclusões comparativas às obtidas por outros estudos experimentais, desenvolvidos a partir de raízes não-familiars:

Ao desenvolver esta pesquisa experimental, baseada em raízes não-familiars, meu objetivo era verificar a estratégia de aprendizagem da morfologia do Português por crianças brasileiras. Os resultados que obtive e as conclusões a que cheguei através deles, de um modo geral, apresentam aspectos bem semelhantes e generalizações bem paralelas às de J. Berko (1952), Ervin (1964), Anisfeld & Tucker (1967) e Bryant & Anisfel (1969)

no Inglês; as de Bogoyavlenskiy (1957) no Russo e a de E. MacWhinney (1975) no Húngaro.

Tanto meus sujeitos como os deles foram capazes de afixar sufixos a raízes não-familiars, o que mostra que as crianças, independentemente da língua que falam, abstraem regras morfológicas e as estendem a palavras novas que vão adquirindo. Não seria a operação memorização, como destaca MacWhinney, a responsável pela formação de plural (no Inglês, no Húngaro ou no Português) ou pela derivação de grau e de agentivo (no Russo ou no Português) de palavras sem-sentido, já que as crianças não as ouviram flexionadas ou derivadas na fala adulta, isto é, elas não tiveram um modelo que as levasse a produzir tais flexões e derivações por pura imitação.

Tanto as crianças americanas, russas ou húngaras como as brasileiras usaram de uma estratégia evolutiva ao produzirem os morfemas que foram levados a afixar em raízes não-familiars, numa tendência a regularização. Ou seja, nossos resultados mostram que nossos sujeitos tiveram melhor "performance" nos morfemas e seus alomorfes que são selecionados por regras mais gerais e mais simples ou que ao se aplicá-las não acarretam mudanças fonológicas em certos tipos de bases. Gradativamente sua "performance" vai piorando à medida que têm que usar alomorfes selecionados por regras mais específicas e mais complexas e/ou, embora a aplicação de uma regra seja simples, ela ocasione mudanças fonológicas em certas classes de bases. A essa estratégia principal usada pelas crianças, acrescenta-se o papel da frequência destacado por J. Berko, isto é, elas não modelam palavras novas em padrões de pouca frequência. Não se deve esquecer de que o papel da frequência aqui não é paralelo

no da frequência nos estudos naturalísticos de fala espontânea, como destaquei na seção 7.3. deste capítulo.

Pogoyavlenskiy salientou, com base em Gvozdev, que a aquisição de um dado significado precede a aquisição do morfema e de seus alomorfes formalmente expressos. MacShinney confirmou tal fato: todos os seus sujeitos mais novos já possuem a noção semântica de plural, mas não usam todos os alomorfes do morfema de plural do Húngaro adulto. Ervin também verificou isto em crianças americanas em seu estudo semi-experimental. Meus sujeitos também não fugiram a essa estratégia. Os mais novos (4-5 anos) principalmente, não fazem uso do morfema de plural e das mudanças fonológicas que seu ^{uso} acarreta em determinadas bases, mas já possuem a noção semântica de "mais de um". Não deve ser esquecido, contudo, que no Português, a redundância que existe na concordância de número talvez seja também bastante responsável pela baixa porcentagem geral de produção das regras de pluralização.

O uso de adjetivos como grande ou pequeno (processo analítico) na derivação de grau que muitos de meus sujeitos fizeram, também serve de exemplo para a teoria acima. Muitos deles não foram capazes de afixar sufixos aumentativos ou diminutivos a bases nominais a eles apresentadas. Mas demonstraram possuir o conceito semântico de aumento ou diminuição de tamanho, fazendo uso de adjetivos que expressam tais conceitos.

Além disso, Pogoyavlenskiy destacou o fator complexidade semântica na aquisição de morfemas gramaticais. Os sufixos agentivos, no Russo, são usados para a formação de vocábulos abstratos. Em Português também o são. Essa formação de caráter abstrato talvez requiera um certo nível de desenvolvi-

mento intelectual da criança. Tanto no Russo como no Português, o nível de produção dos sufixos agentivos abaixou. Já a produção dos sufixos de grau foi bem alta, pois expressam idéias concretas de aumento e diminuição de dimensão.

Além dessas características já resumidas, há outras de ordem mais específica, tais como:

- a) Consistência nas respostas é o que se observa em todos esses estudos experimentais, embora apenas J. Berko e eu a tenhamos explicitado;
- b) tanto as crianças americanas, russas ou húngaras, como as brasileiras, em qualquer faixa de idade, não fugiram aos respectivos padrões morfológicos de suas línguas. Isto mostra que, embora a "performance" das crianças mais velhas tenha sido melhor em termos de porcentagem, ou seja, em termos quantitativos, não o foi em termos qualitativos.
- c) de uma maneira ou de outra, a escola exerce alguma influência na aprendizagem de certos aspectos morfológicos. Foi o que Bogoyavlenskiy observou nas crianças russas de sua experiência (principalmente nos testes de reconhecimento) e o que também observei nos resultados de meus sujeitos, mas em testes de produção. A escola, com seu ensino sistematizado, as leva a fixar principalmente certos padrões morfológicos irregulares.

Parece, então, que tudo que eu disse neste capítulo e principalmente em minhas conclusões, é bem paralelo e bem análogo ao que se viu nas conclusões do capítulo II. Acho que minha experiência vem, portanto, dar uma modesta contribuição aos estudos de aquisição da linguagem, na medida em que ela parece confirmar estratégias usadas por crianças de outras línguas na aquisição da morfologia e que, também, foram usadas por crian-

das brasileiras falantes de Língua Portuguesa. A aquisição da linguagem é um fenômeno universal e parece que também as estratégias usadas pelas crianças são universais, confirmadas por várias pesquisas realizadas em várias línguas naturais, embora cada uma possua problemas específicos de regras. Contudo, cada criança constrói por si mesma a gramática de sua própria língua.

NOTAS

1. Também no Húngaro Brian MacWhinney (1975) constatou a mesma estratégia (v. Cap. II deste trabalho).

2. Foi alertado de que um dos itens de meu teste, além de anel, também era palavra real do Português: monão. De fato monão é o aumentativo de mono, sinônimo de macaco, bugio. Mas nenhuma criança e mesmo os adultos deixaram transparecer que conheciam a palavra, talvez devido ao seu raríssimo uso na fala. Por isso não a retirei de minha experiência e ainda também porque eu já tinha aplicado os testes em todas as crianças e em todos os adultos.

3. Talvez seja por isto que se ouvem, comumente, palavras como troféu e chapéu serem flexionadas em troféis e chapéis.

4. Ver: J. Berko, 1958: 365: quadro 3. .

5. O item bola, onde se aplica a regra geral de acréscimo de /-s/, foi usado como pré-teste, antes do teste propriamente dito, e alcançou 56% de respostas corretas. Mais do que anel, onde há mudança fonológica ao se acrescentar /-s/.

6. Simões (1975), no estudo da fala espontânea de sua filha, nota também este problema e sugere 3 fases por que ela passa até fazer o uso produtivo de 1a. e 3a. pessoas, no perfeito do indicativo:

Fase a: A criança usa 3a. pessoa mesmo com sujeito de 1a., em 90% de contextos, quando está na faixa etária de dois anos a dois e quatro meses. Exs.: "Eu caiu"; "Eu viu a rodagigante";

Fase b: Com dois anos e quatro meses ela usa a primeira

estratégia: "substitui o encontro vocálico final de 3a. pessoa do singular por -ei (terminação de 1a. conjugação), para obter a 1a. pessoa do singular do pretérito perfeito". Aqui ela generaliza para quase todos os verbos, independentemente da conjugação. Exs.: fazei, comi, enchi ao lado de pintei, acordei, segurei, etc., todos de 1a. conjugação;

Fase c: Depois de mais ou menos um mês, ela usa a 2a. estratégia: faz o uso normal da fala adulta, distinguindo as conjugações e a 1a. da 3a. pessoa. Exs.: comi, perdi, enchi ao lado de pintei, acordei e segurei.

Nota-se por estes dados, que a flexão de 3a. pessoa é que emerge primeiro, embora ainda não-produtiva, e que a 1a. pessoa da 1a. conjugação é que serve de generalização antes de a criança fazer uso produtivo de 1a. e 3a. pessoas nas outras conjugações.

O mesmo "corpus" que Simões usou para obter os resultados acima, também apresenta muito maior porcentagem de verbos de 1a. conjugação que de 2a. ou 3a. .

A isto acrescenta-se que no Português, quando se tem necessidade de criar um verbo novo (neologismo), usa-se sempre a terminação verbal de 1a. conjugação, quase nunca de 2a. ou 3a. . Exs.: alunissar, amerrissar, etc. .

7. Este foi um problema do teste. Com outros itens vai acontecer o mesmo problema de treino. Por exemplo, o diminutivo deninho/denozinho e o aumentativo denão/denazão, formados a partir da base deno, cuja regra de derivação é tão simples e tão regular como a de lopinha/lopona, a partir da base lopa, alcançaram índice de porcentagem menor que outros itens considerados mais complexos, como por exemplo, tilinho/tilerinho e ti-

lão/tilão, formados a partir de tilas, que termina em consoante e não, simplesmente, em vogal átona. A única maneira de se ter evitado tal problema seria apresentar os itens para as crianças em ordens diferentes. Mas só percebi esta falha muito tarde.

8. Um adulto fez o aumentativo de onetão em onetarrão.

9. Não há itens em meu teste, terminado em vogal tônica, como café ou em vogal nasal, como irmã. Há atã, mas não foi solicitada a sua derivação de grau.

10. "Tiles" foi deixado de lado pelos problemas que apresentam, conforme já expliquei na seção 3. deste capítulo.

11. Não são consideradas neste quadro as respostas regulares que as crianças deram aos itens tapôu, catel, tocal e tunil (tapôus, catêus, tocans e tunius, respectivamente) e aos itens terminados em ditongo nasal -ão, onde elas apenas fizeram uso da regra geral de acréscimo de /-s/. Essas respostas pertenceriam ao "Grupo a" .

BIBLIOGRAFIA

- Ali, M.S. 1969. Gramática Secundária da Língua Portuguesa. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Ali, M.S. 1965. Gramática Histórica da Língua Portuguesa. São Paulo: Edições Melhoramentos
- Anisfeld, M. & Tucker, G.R. 1968. "English Pluralization Rules of Six-Year-Old", em C.A. Ferguson & Slobin, eds. 1973: 211 - 225.
- Berko, J. 1958. "The Child's Learning of English Morphology", em Sol Saporta, ed. 1961: 359 - 375.
- Bogoyavlenskiy, D.M. 1957. "The Acquisition of Russian Inflections", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 284 - 292.
- Bowerman, M. 1973. Early Syntactic Development. A cross-linguistic study with special reference to Finnish. Cambridge: Cambridge University Press: 1 - 6.
- Brasington, R.W.P. 1970. "Noun Pluralization in Brazilian Portuguese", em Journal of Linguistics, 1971, Vol. 7, Nº 2: 151 - 177.
- Brown, R. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press: 248 - 379.
- Câmara Jr., J. Mattoso. 1970. Estrutura da Língua Portuguesa. Petrópolis, Rio de Janeiro.
- Câmara Jr., J. Mattoso. 1968. Dicionário de Filologia e Gramática. São Paulo: Jozon-Editor.
- Cazden, B.C. 1968. "The Acquisition of Noun and Verb Inflection", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 226 - 240.
- Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass., MIT Press: 1965.

- Ferguson, C.A. & Slobin, D.I. 1973. Studies of Child Language Acquisition. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Guillaume, P. 1927. "The Development of Formal Elements in Child's Speech", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 240 - 251.
- Hensey, F. 1968. "Questões de Fonologia Gerativa: As Regras de Pluralização", em Estudos Linguísticos, Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yá-zigi, 1968, Vo. III, Ns. 1-2: 1 - 10.
- Langacker, R.W. 1972. A Linguagem e Sua Estrutura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes: Cap. 9.
- Lemos, C.G. 1975. The use of SER and ESTAR with particular Reference to Child Language Acquisition. Dissertação de Doutorado, University of Edinburg, inédito.
- Lenneberg, E. 1967. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons: Cp. 9.
- MacNeill, D. "Developmental Psycholinguistics", em F. Smith & G. A. Miller, eds., 1966: 15 - 84.
- MacWhinney, B. 1974. "Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children", em Journal of Linguistics, 2, 1975: 65 - 77.
- Popova, M.I. 1958. "Grammatical Elements of Language in the Speech of Pre-Preschool Children", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 269 - 280.
- Ruke-Dravina, V. 1959. "On the Emergence of Inflection in Child Language: A Contribution Based on Latvian Speech Data", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 252 - 267.
- Saporta, S. Psycholinguistics: A Book of Readings. New York: Holt,

- Rinehart and Wiston, 1966.
- Simões, M.C.P. 1976. Aspectos da Gramática do Português aos dois anos. Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.. Mimeografado.
- Sobin, D.I. "The Acquisition of Russian as a Native Language", em Smith & Miller, eds., 1966: 129 - 149.
- Slobin, D.I. 1971. "Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 175 - 208.
- Smith, F. & Miller, G.A. 1966. The Genesis of Language: A Psycholinguistics Approach. Cambridge, Mass., MIT Press.
- St. Clair, R.N. 1971
- Zakharova, A.V. 1958. "Acquisition of Forms of Grammatical Case by Preschool Children", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 281 - 284.
- Ervin-Tripp, S.M. 1964. "Imitation and Structural Change in Children's Language", em C.A. Ferguson & Slobin, eds., 1973: 391 - 406.
- Mayrink, M.L.T. 1975. Um Estudo do Período Inicial da Aquisição do Português. Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. Mimeografado.
- Reed, D.W. & Leite, Y. 1943. "The Segmental Phonemes of Brazilian Portuguese: Standard Paulista Dialect", em K.L. Pike, Phonemics: A Technique for Reducing Languages to Writing. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1968: 194-202.
- Bryant, B. & Anisfeld, M. 1969. "Feedback versus no feedback in testing children's knowledge of English pluralization rules". J. Exp. Child Psycholinguistics, 8: 250 - 255.

ITEM	(13) ♂ B.R. 4 anos n.s.l.	(14) ♂ A.L.O.M. 4 anos n.s.l.	(15) ♂ A.R.L. 4 anos n.s.l.	(16) ♂ M.C.S.F. 5 anos n.s.l.	(17) ♂ D.O.S. 5 anos n.s.l.	(18) ♂ C.M.C.J. 5 anos n.s.l.	(19) ♂ A.R.C. 5 anos n.s.l.	(20) ♂ R.C.T.M. 5 anos n.s.l.	(21) ♀ G.C.L. 6 anos i.l.e.	(22) ♀ C.F.P. 6 anos i.l.e.	(23) ♀ A.O. 6 anos i.l.e.	(24) ♀ A.C.P. 6 anos i.l.e.	(25) ♀ B.M.C.M. 6 anos i.l.e.	(26) ♀ P.A.S. 6 anos i.l.e.	(27) ♀ S.A.O. 6 anos i.l.e.	(28) ♀ B.P.O. 6 anos i.l.e.	(29) ♀ P.P.R. 6 anos i.l.e.	(30) ♀ R.L.L. 6 anos i.l.e.
1.	anêus	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	v	m.f.	m.f.	v	m.f.	v	m.f.	m.f.	m.f.
2.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	v	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	v
2a.	dêno menor	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	dêno menor	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho	deninho
2b.	denão	denão	denão	denão	denão	denão	denão	denão	denão	denão maior	denão	n.s.r.	denão	denão	denão	n.s.r.	denão	denão
3.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.
3a.	P.S.R.	ometinho	ometão- zinho	ometinho	ometinho	ometão- zinho	ometão- zinho	ometãozinho	ometinho	menor- zinho	pequeni- ninho	ometão- zinho	ometão- zinho	ometão- zinho	ometão- zinho	n.s.r.	ometão- zinho	ometão- zinho
3b.	ometão grande	ometão	ometão- ão	ometão	ometão	ometão- ão	ometão- ão	ometãoão	ometão	maior	grandeão	ometão- ão	ometão- ão	ometão- ão	ometão- ão	n.s.r.	ometão- ão	ometão- ão
4a.	m.f.	v	v	v	v	v	v	v	v	m.f.	v	v	v	v	v	v	v	v
4b.	n.s.r.	tolador	tolador	m.f.	tolador	tolador	n.s.r.	m.f.	tolador	tolador	tolador	n.s.r.	tolador	tolador	tolador	n.s.r.	tolador	tolador
5.	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	v	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)	m.f.(v)
6a.	n.s.r.	tilinho	tilãozinho	tilinhos	tilinhos	tilinhos	tilinhos	tilinhos	tilinhos	menor- zinho	tilinho	tilinhos	tilinho	tilinhos	tilinho	tilinhos	tilinho	tilinhos
6b.	n.s.r.	tilão	tilão	tilão	tilão	tilão	tilão	tilão	tilão	maior	tilão	tilão	tilão	tilão	tilão	n.s.r.	tilão	tilão
7.	n.s.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	ometão- zinhos	m.f.	m.f.	m.f.	ometão- zinhos	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.
8.	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v	v
9.	v	torrou	torrou	m.f.	torrou (torrer)	v	v	tolon	v	v	v	Torrou	v	v	v	v	v	v
10.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.
11.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	v	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	v	m.f.	m.f.	m.f.
11a.	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopazinha	lopinha	menor- zinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopina	lopinha	lopinha
11b.	lopina	lopão	lopão	lopina	lopão	lopão	lopina	lopazão	lopina	maior	lopina	n.s.r.	lopina	lopina	lopão	n.s.r.	lopina	lopina
12a.	m.f.	v	m.f.	v	v	v	v	m.f.	v	v	v	zebazin- ão	v	v	v	v	m.f.	m.f.
12b.	n.s.r.	n.s.r.	zebador	n.s.r.	zebador	zebador	n.s.r.	m.f.	zebador	zebador	zebado	n.s.r.	zebador	zebador	zebador	n.s.r.	m.f.	zebador
13.	n.s.r.	disau	disau	disau	disau	disau	disau	(falou) n.s.r.	disau	disau	disau	disau	disau	disau	disau	disau	disau	disau
14.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	tantora	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.	m.f.
15.	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	menor- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha	tanador- zinha

[illegible]

ANEXO IIA. FLEXÃO DE PLURAL:

Nº DE ORDEM NA APLI- CAÇÃO DO TES- TE	ITEM	RESPOSTAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
1	anel	anéis	2	1	3	7	9	22	44
		anéus	1	0	1	0	1	3	6
		m.f.	7	9	6	3	0	25	50
2	deno	denos	1	1	2	5	10	19	38
		m.f.	9	9	8	5	0	31	62
3	ometão	ometãos	0	0	0	0	2	2	
		ometões	1	1	0	4	7	13	32
		ometães	0	0	0	0	1	1	
		m.f.	9	9	10	0	0	34	68
5	tiles	tiles	10	10	10	10	9	49	98
		tileseis	0	0	0	0	1	1	2
6	ometãozi- nho	___zinhos	2	1	1	5	4	13	
		___õezinhos	0	0	0	2	5	7	42
		___ãezinhos	0	0	0	0	1	1	
		___õezinho	0	0	0	1	0	1	2
		m.f.	8	9	9	2	0	28	56
9	catel	catéis	1	1	0	4	8	14	
		catéus	0	0	0	1	2	3	34
		m.f.	9	9	10	5	0	33	66
10	gão	gãos	1	0	0	3	2	6	
		gães	0	1	0	0	7	8	28
		gões	0	0	0	2	1	3	6
		m.f.	9	9	10	5	0	33	66
11	lopa	lopas	1	1	2	6	10	20	40
		m.f.	9	9	8	4	0	30	60

Nº DE ORDEN NA APLI CAÇÃO DO TES- TE	ITEM	RESPOSTAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
14	tantor	tantores	0	0	0	4	8	12	24
		tantors	1	2	0	1	2	6	12
		m.f.	9	8	10	5	0	32	64
15	tunil	tunis	0	1	0	2	10	13	34
		tunius	0	0	0	4	(1)	4	
		m.f.	10	9	10	4	0	33	
17	atã	atãs	0	1	0	4	9	14	28
		atães	0	0	0	1	1	2	4
		m.f.	10	9	10	5	0	34	68
19	tapéu	tapéus	1	0	0	1	0	2	34
		tapéis	0	1	0	4	10	15	
		m.f.	9	9	10	5	0	33	
21	monão	monãos	1	0	0	2	1	4	36
		monões	0	1	0	4	8	13	
		monães	0	0	0	0	1	1	
		m.f.	9	9	10	4	0	32	
22	tocal	tocais	0	1	0	3	10	14	32
		tocaus	0	0	0	2	0	2	
		m.f.	10	9	10	5	0	34	
24	tapaz	tapazes	0	0	0	0	5	5	10
		tapais	0	1	1	2	4	8	16
		m.f.	10	9	9	8	1	37	74
25	tocalzi- nho	zinhos	0	1	0	2	7	10	36
		zinhos	0	1	0	4	3	8	
		m.f.	10	8	10	4	0	32	

B. FLEXÃO VERBAL: 3a. PESSOA DO SING. DO PERFECTO:

Nº DE ORDEM NA APLI- CAÇÃO DO TES- TE	ITEM	RESPOSTAS	IDADE E					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
		OBTIDAS	Nº DE RESPOSTAS POR IDADE						
			4	5	6	7	8		
7	malar	malou	10	10	10	10	10	50	100
8	torrer	torreu	5	6	9	6	10	36	72
		torrou	5	2	1	1	0	9	18
		torresmou	0	1	10	0	0	1	2
		m.f.	0	1	0	3	0	4	8
20	meguir	meguiu	9	9	7	7	9	41	82
		megueu	0	0	3	1	(1)	4	8
		megou	0	1	0	0	(1)	2	4
		m.f.	0	0	0	2	0	2	4
		n.s.r.	1	0	0	0	0	1	2
13	dizer	disse	2	2	3	5	6	18	36
		dizeu	6	5	7	5	4	27	54
		falou	0	1	0	0	0	1	2
		aux dizem- do	0	1	0	0	0	1	2
		n.s.r.	2	1	0	0	0	3	6
16	caber	coube	0	3	4	8	7	22	44
		cabeu	8	3	6	2	2	21	42
		coubeu	0	0	0	0	1	1	2
		aux caben- do	0	3	0	0	0	3	6
		caiu	1	0	0	0	0	1	2
		n.s.r.	1	1	0	0	0	2	4
23	trazer	trouxe	4	6	8	7	10	35	70
		trazeu	5	4	2	3	0	14	28
		n.s.r.	1	0	0	0	0	1	2

C. FLEXÃO VERBAL: PRESENTE PROGRESSIVO

Nº DE ORDEM NA A- PLICA- ÇÃO DO TESTE	ITEM	RESPOSTAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
4a	tolar	tolando	5	9	9	8	10	41	82
		brincando/ jogando	2	0	0	1	0	3	6
		m.f.	2	1	1	1	0	5	10
		n.s.r.	1	0	0	0	0	1	2
12a	zebir	zebindo	4	9	7	8	9	37	74
		zebando	0	0	0	0	(1)		
		zebezindo	0	0	1	0	0	1	2
		zebendo	0	0	0	1	0	1	2
		zebizando	0	0	0	0	1	1	2
		m.f.	5	1	2	1	0	9	18
		n.s.r.	1	0	0	0	0	1	2
18a	cremer	cremendo	7	10	9	9	10	45	90
		cremando	0	0	1	0	0	1	2
		m.f.	3	0	0	1	0	4	8

D. DERIVAÇÃO: AGENTIVO

Nº DE ORDEM NA APLI- CAÇÃO DO TES- TE	ITEM	RESPOSTAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
4b	tolar	tolador	3	2	6	6	9	26	52
		toladeiro	0	0	1	2	0	3	6
		toleiro	0	1	0	0	1	2	4
		toló	0	1	0	0	0	1	2
		tolartista	0	0	0	1	0	1	2
		m.f.	2	3	0	0	0	5	10
		n.s.r.	5	3	3	1	0	12	24
12b	zebir	zebidor	3	2	4	5	4	18	36
		zebador	0	1	1	1	0	3	6
		zemaador	0	0	1	0	0	1	2
		zebido	0	0	1	0	0	1	2
		zebilador	0	0	0	0	1	1	2
		zebiloso	0	0	0	1	0	1	2
		zebizando	0	0	0	0	1	1	2
		zesbindo	0	1	0	0	0	1	2
		zebiro	1	0	0	0	0	1	2
		zebeiro	0	0	0	0	1	1	2
		zebom	0	0	0	0	1	1	2
		zebia	0	0	0	0	1	1	2
		mf.	4	1	1	1	0	7	14
		n.s.r.	2	5	2	2	1	12	24
18b	cremer	cremedor	4	6	8	8	8	34	68
		cremador	0	0	0	0	1	1	2
		cremende	0	0	0	0	1	1	2
		m.f.	2	1	0	1	0	4	8
		n.s.r.	4	3	2	1	0	10	20

Nº DE ORDEM NA A- PLICA- ÇÃO DO TESTE	ITEM	RESPOSTAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
3b	ometão	ometãozão	5	5	5	6	7	28	56
		ometão	2	2	2	3	3	12	24
		— gran- dão	1	1	1	0	0	3	6
		— maior	0	0	1	1	0	3	6
		— grande	1	1	0	0	0	2	4
		m.f.	1	1	0	0	0	2	4
		n.s.r.	0	0	1	0	0	1	2
5a.	tiles	tilezinho	1	0	1	1	2	5	80
		tilinho	2	2	3	1	4	12	
		tilinhos	3	5	4	7	4	23	
		— peque- nininho	2	1	0	0	0	3	6
		— peque- no	0	1	1	0	0	2	4
		filhotinho	0	1	0	0	0	1	2
		menorzinho	0	0	1	0	0	1	2
		n.s.r.	2	0	0	1	0	3	6
5b	tiles	tilezão	1	1	1	2	2	7	80
		tilão	2	2	6	2	5	17	
		tilões/ões	3	4	1	5	3	16	
		— gran- dão	1	1	0	0	0	2	4
		— maior	0	0	1	1	0	2	4
		— grande	0	1	0	0	0	1	2
		n.s.r.	3	1	1	0	0	5	10

Nº DE ORDEM NA A- PLICA- ÇÃO DO TESTE	ITEM	RESPOS - TAS OBTIDAS	IDADE E Nº DE RESPOSTAS POR IDADE					TOTAL GERAL	POR- CENTA- GEM
			4	5	6	7	8		
11a	lopa	lopinha	8	7	8	10	10	43	88
		lopazinha	0	1	0	0	0	1	
		— peque- na	0	1	1	0	0	2	
		— peque- nininha	1	0	0	0	0	1	
		menorzinha	0	0	1	0	0	1	
		filhotinha	0	1	0	0	0	1	
		n.s.r.	1	0	0	0	0	1	
11b	lopa	lopona	7	4	6	6	6(1)	30	86
		lopão	3	2	1	3	3(1)	12	
		lopazão	0	1	0	0	0	1	
		— gran- dona	0	1	0	0	0	1	
		— mãe	0	1	0	0	0	1	
		— maior	0	0	1	1	0	1	
		— grande	0	1	0	0	0	1	
		n.s.r.	0	0	2	0	0	2	
14a	tantor	tantorzinho	6	8	8	8	10	40	82
		tantorinho	0	0	0	1	0	1	
		— peque- nininho	1	0	0	0	0	1	
		— peque- no	0	1	1	0	0	1	
		— menor- zinho	0	0	1	0	0	1	
		tantinho	1	0	0	0	0	1	
		filhotinho	0	1	0	0	0	1	

ANEXO IIIa

FORM e TRANS- CRIBÃO FONET- NICAL	(1) A. n.p. ♂	(2) J. n.p. ♂	(3) V. n.c. ♀	(4) I. n.c. ♀	(5) V. n.c. ♀	(6) F. n.c. ♀	(7) S. n.c. ♀	(8) I. n.v. ♀	(9) W. n.v. ♀	(10) C. n.v. ♀	%
1. anel /a'ngw/	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	anéis	100
2. deno /'deno/	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	100
2a. deno: diminutivo	denozinho	denozinho	deninho	denozinho	deninho	deninho	deninho	denozinho	denozinho	denozinho	100
2b. deno: aumentativo	denão	denozão	denão	denozão	denão	denão	denão	denozão	denão	denozão	100
3. ometão /ome'tão/	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	ometões	100
3a. ometão: diminutivo	ometinho	ometãozinho	ometão pequeno	ometãozinho	ometinho	ometãozinho	ometinho	ometãozinho	ometãozinho	ometãozinho	60
3b. ometão: aumentativo	ometãozão	ometãozão	ometão grande	ometãozão	ometarrão	ometãozão	ometão	ometãozão	ometão	ometãozão	70
4a. tolar: 'Proc. Prog.	V	V	V	V	V	V	tolando	V	V	V	90
4b. tolar: agente	tolador	artista	tolador	tolo	tolador	tolador	tolador	tolador	tolador	tolador	70
5. tiles /'tilos/	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	100
5a. tiles: diminutivo	tilezinho	tilezinho	tilinho	tilezinho	tilezinho	tilinho	tilinho/ti- lezinho	tilezinho	tilezinho	tilezinho	100
5b. tiles: aumentativo	tilezão	tilezão	tilão	tilezão	tilezão	tilão	tilão	tilezão	tilão	tilezão	100
6. ometãozinho	ometãozinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	ometãozinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	ometão- zinhos	90
7. zilar /'zilar/	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	100
8. terror /to'rer/	torrou	torrou	V	V	V	V	V	V	torrou	torrou	60
9. catel /ka'tɛw/	catéus	catéis	catéis	catéis	catéis	catéis	catéis	catéis	catéis	catéis	100
10. gão /'gão/	gãos	gões	gãos	gãos	gões	gões	gãos	gões	gões	gões	80
11. lopa /'lopa/	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	100
11a. lopa: diminutivo	lopinha	lopazinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopinha	lopazinha	100
11b. lopa: aumentativo	lopona	lopazão	lopona	lopona	lopona	lopão/ lopona	lopona	lopona	lopão	lopazona	100
12a. zehir /ze'hiz/ Pr. Prog.	V	V	V	V	V	V	V	V	V	rebande	90
12b. zehir: agente	zebirador	zebista	zebidor	n.s.r.	zebirador	zebo	zebidor	zebidor	zebidor	zebidor	40
13. dizer /di'sar/	disse	disse	disse	disse	disse	disse	disse	disse	disse	disse	100
14. tantor /tã'tor/	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	100
14a. tantor: diminutivo	tantorzinho	tantorzinho	tantorzinho	tantorzinho	tantorzinho	tantorzinho	tantor- zinho	tantorzinho	tantorzinho	tantorzinho	100

[illegible]

1. Forma do contrato

SEXO FEMINEO

6:20 MESOL 4:20

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

$$N_0 C_0 = N_1 v_{el} \cos \theta_{el}$$

7.12.1 = 12.1 Vol. 10

V. = resposta considerada correta dentro dos padrões morfológicos de português.

R. G. T. = 2500 SOLBE TELETYPE