

Aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade.

(Natalia Carina : 2.1 - 2.8)

por

Maria Cecília Perroni Simões

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



10/1/75

Adulto: Como chama o passarinho?

Natália Carina: caina nataia.

Adulto: Não, o passarinho!

Natália Carina: é u pipiu.

Adulto: É você?

Natália Carina: você soi eu!

(2.1)

Agradecimentos :

à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP, que me concedeu Bolsa de Estudos, proc. 75/0334, sem a qual dificilmente este trabalho seria realizado.

à prof^a Caroline, orientadora perfeita, que me ensinou a "ouvir" as crianças.

a meu marido por sua grande participação para minha formação cultural.

a todos os professores e colegas do Departamento de Linguística da Unicamp que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste.

*Aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade
(Natalia Carina - 2.1 a 2.8)*

Resumo

Este é um estudo longitudinal do desenvolvimento da linguagem em uma criança adquirindo o português brasileiro como língua materna no período dos dois anos e um mês aos dois anos e oito meses de idade. Esta fase específica do desenvolvimento abrange a época em que começam a surgir na fala da criança diversos morfemas gramaticais como flexões nominais e verbais.

Os dados utilizados na investigação constam de quinze sessões somando onze horas de gravação. O método utilizado para a coleta dos dados é o naturalístico: foram gravadas conversações espontâneas entre a criança e os pais em situações cotidianas.

Uma descrição das classes morfológicas da gramática da criança é apresentada e uma análise mais detalhada do sistema verbal tem como objetivo principal a formulação das estratégias subjacentes à aquisição das flexões de primeira pessoa singular. Essas estratégias são propostas como necessárias à aquisição dessas flexões e são ordenadas de acordo com a sequência em que se manifestam na linguagem da criança informante. Uma comparação de alguns aspectos da aquisição do português por esta criança é feita com dados de outros autores que se basearam no português ou em outras línguas.

Autor: Maria Cecília Perroni Simões

Orientador: Prof.^a Dr.^a Caroline Støel Gammon

Índice

	pág.
Capítulo 1. Introdução	
1.1 Interesse no estudo da aquisição da linguagem	4
1.2 Estudos realizados sobre a aquisição da linguagem	6
1.3 Origem e seleção dos dados do português	13
1.4 Métodos e Objetivos	15
Capítulo 2. Visão geral da gramática da criança aos dois anos	
2.1 Ordem das palavras no português da criança	23
2.2 Relações Semânticas	27
2.3 Primeiras classes de palavras	36
2.4 Comparação com outros estudos já realizados	53
Capítulo 3. Desenvolvimento das flexões verbais de primeira pessoa singular	
3.1 O sistema verbal no português do adulto	64
3.2 O sistema verbal na linguagem da criança aos dois anos	66
3.3 Primeiras flexões verbais para primeira pessoa singular	73
3.3.1 Aquisição da flexão de primeira pessoa singular presente do indicativo	77
3.3.2 Aquisição da flexão de primeira pessoa singular pretérito perfeito.	86
3.3.3 Distribuição e regularidade das conjugações	96
3.4 Comparação com outros estudos sobre flexão verbal	98
Capítulo 4. Conclusões Gerais	106
Referências	119
Apêndice	122

Capítulo 1. Introdução

Este trabalho é dividido em quatro capítulos:

Cap. 1. Na introdução são apresentados os estudos mais significativos sobre a aquisição da linguagem feitos por diversos autores: seus métodos e os resultados obtidos. Um resumo como este é útil para situar o interesse da presente investigação com a língua portuguesa. Ainda neste primeiro capítulo insere-se uma seção onde são esclarecidos: a origem dos dados a serem estudados, uma caracterização da criança informante, bem como o método e os objetivos almejados.

Cap. 2. No segundo capítulo inicia-se a análise do material encontrado em quinze coletos num total de onze horas de gravações. Neste capítulo é considerada a ordem das palavras e as relações semânticas expressas nos enunciados, assim como o nível do desenvolvimento das classes morfológicas na linguagem da criança. Uma pequena comparação entre os fatos observados nesta pesquisa e os anotados por outros autores finaliza o capítulo.

Cap. 3. O terceiro capítulo centraliza-se na aquisição do sistema flexional do verbo através do levantamento das primeiras flexões verbais adquiridas pela criança e das estratégias subjacentes a essas flexões. Por último há uma pequena comparação com as observações feitas por outros autores sobre a aquisição das flexões verbais.

Cap. 4. O último dos capítulos consiste de uma conclusão geral onde é feito um balanço dos resultados obtidos nos capítulos anteriores visando à elaboração de uma ordenação das estratégias elaboradas pela criança para adquirir a língua materna.

Em seguida são relacionadas nas Referências as obras citadas no decorrer do trabalho. Um Apêndice final traz a chave para a transcrição fonética empregada e também uma amostra de três gravações com datas diferentes. Uma lista das estratégias descritas para a aquisição das flexões de primeira pessoa do singular dos verbos encontra-se junto ao Apêndice final.

1.1 Interesse no estudo da aquisição da linguagem

O desenvolvimento da linguagem nas crianças é um dos mais interessantes de todos os processos de aprendizagem que completam o ajuste à comunidade em que a criança vive. Acompanhar as etapas desse desenvolvimento desde os primeiros balbúcios até o domínio completo da língua é uma tarefa emocionante que os pais têm a oportunidade de realizar. Além da expectativa normal dos parentes pelas primeiras palavras, muitos psicólogos têm tido interesse em analisar o fenômeno da linguagem humana.

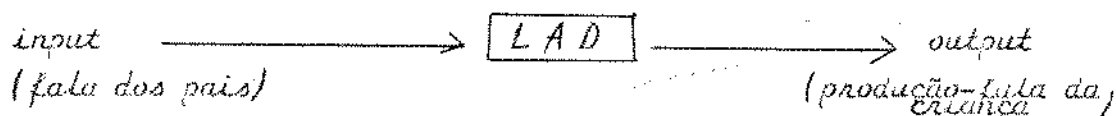
O interesse pelo estudo da linguagem das crianças tem crescido muito nos últimos anos e apesar de ser um campo relativamente novo na Lingüística, muito já se tem escrito sobre o assunto. Os lingüistas têm se preocupado, em anos mais recentes, em tentar demonstrar os processos pelos quais a criança, partindo dos dados que a língua materna¹ lhe oferece, chega ao domínio completo da língua. Um dos aspectos mais importantes desse desenvolvimento é o fato de que as crianças do mundo todo, de todas as épocas de que se tem notícia, em um pequeno espaço de tempo podem compreender e produzir a língua de sua comunidade. O mais notável nisto ainda, é que as crianças não se limitam a "copiar" ou "imitar" construções dos adultos, mas antes, elas chegam a dominar a língua através de um processo de recriação da mesma. Em outras palavras, o processo de aquisição da linguagem é criativo no sentido que toda criança constrói suas próprias frases a partir de um léxico relativamente pequeno, e essas novas construções são, na maior parte das vezes, inéditas. Tal criatividade não se limita à formação de frases novas, mas também está presente nas novas formas lexicais encontradas no vocabulário de muitas crianças, em línguas diferentes. Sabe-se que as crianças podem criar palavras novas, baseadas no sistema fonológico da língua adulta, formas não empregadas antes pelos adultos.

1. As expressões: língua adulta, língua modelo, língua materna, ou modelo adulto são usadas como sinônimos no texto todo, significando a língua da comunidade em que a criança vive, aquela que ela está adquirindo.

Sabe-se que as crianças usam as informações que conseguem captar da língua modelo e efetuam suas regularizações, generalizações, num processo criativo que não se limita à cópia do original. Demonstrar isto é um dos objetivos de diversos estudos que vêm sendo realizados por lingüistas.

É principalmente em Chomsky (1965) que se dá conta que o estudo da aquisição da linguagem tem grande interesse para a Lingüística: é essencial para se entender melhor a natureza da linguagem humana. É importante descobrir os tipos de estrutura que a criança adquire ao dominar sua língua. O que é admirável nas crianças é sua habilidade crescente de compreender e usar sentenças, aplicar regras em novas situações, formar conceitos altamente específicos, baseadas em evidências às vezes fracas. Os lingüistas têm o interesse em acompanhar o desenvolvimento desde as primeiras produções faladas da criança, no intuito de descobrir o que é que ela aprende e como aprende.

A aquisição da linguagem pela criança pode ser representada num esquema nestes termos:



Este esquema de aquisição da linguagem - LAD - (Language Acquisition Device) representa a competência (para alguns lingüistas inatas) que a criança tem de produzir a fala. Descobrir o funcionamento de LAD é o grande interesse dos lingüistas. É fortemente provável que, a partir dos dados da fala dos pais (input), a criança tenha a capacidade de abstrair regras gerais e, operando com base nelas, seja capaz de produzir enunciados como os da língua modelo. Então, LAD representaria um mecanismo capaz de produzir a língua: é como um processo de seleção dos dados que permite à criança fazer generalizações sobre a estrutura da língua. Chomsky (1965: 46) reconhece que uma teoria lingüística que tenha como objetivo a adequação explicativa contém um tratamento dos universais lingüísticos, cabendo à criança um conhecimento tácito desses universais. Um grande progresso para a Lingüística é descobrir que certos traços pertencentes a determinadas línguas podem ser relaciona-

dos a propriedades universais da linguagem. Para Chomsky (1965), a aquisição da linguagem se funda na descoberta, por parte da criança, daquilo que de um ponto de vista formal constitui uma teoria profunda e abstrata: uma gramática gerativa de sua língua.

Neste sentido a maior evidência de que a criança tem regras de construção (de palavras ou de frases) internalizadas são os "erros" sistemáticos que demonstram que ela generaliza certas regularidades existentes na língua. Uma confirmação disso em português são os "erros" frequentes em determinadas épocas do desenvolvimento da linguagem na criança: há, por exemplo, a conhecida fase em que a criança forma o pretérito de certos verbos como /fa-zi/, /di/, etc., e tal fenômeno nunca poderia ser explicado como imitação, já que com os adultos essas formas não ocorrem. Esses "erros" da criança não impedem que ela seja compreendida pelos adultos e nem são mal recebidos pelos ouvintes, que, na maior parte das vezes, os encaram com naturalidade, como se fossem já esperados. Realmente parece haver uma intuição por parte dos pais de que há fases características do desenvolvimento da linguagem, fases comuns a todas as crianças. Portanto, dois argumentos contra a idéia de mecanismos de aprendizado passivos são a criatividade das crianças e sua relativa independência dos modelos adultos.

1.2 Estudos realizados sobre a aquisição da linguagem

Em primeiro lugar surgem os psicólogos que se viram interessados pela análise do fenômeno da linguagem humana. Os mais variados compêndios de Psicologia humana e mais precisamente sobre Psicologia da criança geralmente dedicam um capítulo destinado a esclarecer as funções e os estágios da linguagem humana. Alguns dão passos iniciais no sentido de analisar a questão de como a língua é aprendida. São inúmeras as obras da Psicologia que podem ser citadas neste campo.

A Psicologia do desenvolvimento (ou psicologia da criança) tem como objeto a tarefa de pôr em evidência como um organismo particular, no caso, a criança, evolue de seu nascimento à maturação

no plano do comportamento. Tenta descrever as condutas características de estágios chamados primeira infância, infância e adolescência, ou apresentar para cada ano de vida do indivíduo o conjunto de condutas disponíveis ou novas.

Uma parte da Psicologia do desenvolvimento, a Psicologia Genética, da qual Jean Piaget é o mais significativo representante, consiste num modo de investigação psicológica que não se contenta simplesmente em descrever os traços típicos do comportamento da criança numa tal idade ou num tal período de seu desenvolvimento, mas tenta descrever a origem desses comportamentos. Parece interessante resumir brevemente a grande contribuição de Piaget para o entendimento da linguagem das crianças. Ele distingue três estudos essenciais do desenvolvimento intelectual da criança: 1. período sensorio-motor, que vai dos 0-2 anos, 2. período das operações concretas, que vai dos 2-11 anos; subdividido em: sub-período pré operacional (2-7 anos) e sub-período de operações concretas (7-11 anos), e 3. período das operações formais, dos 11/12 anos em diante. Entre o primeiro e o segundo desses períodos assiste-se a uma transformação da inteligência, que de simplesmente sensorio-motora ou prática que era no início, prolonga-se em pensamento propriamente dito, e segundo Piaget, isto se dá sob a influência da linguagem e da socialização. O que caracteriza a inteligência sensorio-motora é sua restrição aos limites do espaço próximo e do tempo presente; em outros termos, ao campo perceptivo. As diferenças essenciais entre o primeiro e o segundo desses períodos são: no primeiro deles a criança está restrita a interações diretas com o ambiente, enquanto que no segundo caso ela já começa a ser capaz de manipular símbolos e de evocar situações não atuais. A entrada no sub-período pré operacional é marcada pela crescente internalização de símbolos: a criança vai ter acesso a uma representação compreensiva da realidade.

Diante destas informações, pode-se distinguir duas fases gerais no estudo da Psicologia da criança: a fase egocêntrica e a socializada. Na primeira delas distingue-se o egocentrismo social e intelectual, de que faz parte o egocentrismo verbal, ou linguagem

egocêntrica. A linguagem egocêntrica, segundo Piaget (1923), pode ser identificada por três categorias: a repetição (a criança repete sílabas ou palavras pelo prazer de falar); o monólogo (a criança fala para si própria, sem se dirigir a alguém em especial) e o monólogo a dois ou coletivo (onde o ponto de vista do interlocutor não intervém). A segunda das linguagens, a socializada, caracteriza-se pela informação adaptada; a criança realmente troca idéias com seu interlocutor. Voltando à primeira delas, é preciso esclarecer que se deve tomar o termo egocêntrico não no sentido corrente em que simboliza uma preocupação constante e consciente consigo mesmo, mas no que diz respeito ao fenômeno da confusão do sujeito e do objeto; o sujeito se ignora a si mesmo já que não consegue descentralizar-se voltando-se para o objeto. No sentido piagetano, egocentrismo é entendido como uma indiferença relativa entre o individual e o social. Neste sentido a criança reconduz tudo ao seu ponto de vista próprio; não consegue diferenciar seu pensamento do de seu interlocutor.

Quanto aos lingüistas, os primeiros estudos sobre a aquisição da linguagem são as obras biográficas onde se descreve a linguagem de uma criança nos primeiros dois, três ou quatro anos de idade. Entre eles estão os diários de Grégoire (1937) sobre os dois primeiros anos de seus filhos, o de Leopold (1949) sobre os primeiros dois anos de sua filha que foi criada num ambiente bilíngüe. As conclusões destes dois estudiosos da linguagem das crianças são al gumas até hoje válidas e uma fonte interessante de comparação com os mais modernos.

Passando aos mais modernos estudos puramente lingüísticos da aquisição da linguagem, é interessante relacionar as caracterizações mais importantes feitas nos últimos dez/doze anos.

Surge neste ponto a designação "fala telegráfica" usada para se referir à fala das crianças numa certa fase em que as supressões de certos elementos faz com que se assemelhe muito ao que ocorre quando passamos um telegrama. Esclarecendo melhor, quando selecionamos as palavras num telegrama, normalmente os elementos função são ignorados em proveito dos que carregam maior conteúdo semântico, como nomes e verbos. Por exemplo: "Provas dia 12. Volte logo."

Brown e Fraser (1963) em experiências com seis crianças entre dois e três anos, experiências em que as crianças deveriam imitar treze sentenças simples do inglês, verificaram que as mais novas tinham a tendência de conservar nomes, verbos, adjetivos e pronomes e omitir artigos, preposições, verbos auxiliares. O sistema gramatical dessas crianças poderia ser visto como uma redução sistemática do modelo adulto, em que a ordem de palavras do modelo era conservada e alguns elementos omitidos - os "functors". Esses resultados podem ser resumidos em termos da distinção que alguns linguistas fazem entre "contentives" e "functors".² "Contentives" são palavras de maior conteúdo semântico e que fazem referência concreta a pessoas, ações e qualidades, como os nomes, verbos e adjetivos. "Functors" são a classe das preposições, conjunções, verbos auxiliares, que só marcam estruturas gramaticais, não carregam conteúdo semântico por si só. A tendência de omitir "functors" é grande nas crianças. Eles parecem entrar em sua fala por um processo lento e gradual. O resultado dessa experiência foi observar que os "contentives" eram produzidos e os "functors" não, eram geralmente omitidos. Foi dessas observações que surgiu a noção de "fala telegráfica" para uma primeira fase da linguagem das crianças. A adequação desta noção é confirmada não só em inglês, mas em diversas línguas já estudadas.

Outros autores confirmaram que as sentenças espontâneas das crianças parecem ser telegráficas no mesmo modo que suas imitações. Em Brown e Bellugi (1964) também foi verificado que o resultado das imitações era que os "contentives" eram produzidos e os "functors" não, e a ordem normal das palavras era mantida.

Depois dessas primeiras caracterizações de fala telegráfica, muitos linguistas iniciaram suas observações em línguas diferentes, alguns confirmando totalmente sua validade, outros parcialmente.³ Ao rever os dados que confirmam esta noção, e também as possíveis

2. As expressões originais do inglês não foram traduzidas no trabalho para evitar confusão de terminologia.

3. ver Brown (1973: cap. 1) para maiores detalhes.

contradições, Brown (1973) verifica que tal designação ainda é válida. O que salienta é o fato de que não sugere que na fala telegráfica os "functors" estejam totalmente ausentes, pois há uma grande diferença entre a produção ocasional de um deles e seu domínio pela criança. Conclui que o que há na fala telegráfica são diversas fases incluindo: 1. total ausência no que diz respeito aos "functors"; 2. presença ocasional em rotinas pré-fabricadas, e finalmente controle total, quando o desenvolvimento atinge um grau maior de complexidade, mais próximo da língua modelo, perdendo pois o caráter "telegráfico".

Também Braine (1963), ao estudar o desenvolvimento da linguagem em três crianças, descobriu que a maior parte das combinações de palavras das três crianças eram formas de somente dois elementos. Além disso observou que entre essas duas palavras, uma delas fazia parte de um conjunto com número reduzido de membros e de grande frequência, e a outra, de um conjunto variado, com ocorrência menor, reduzida. As primeiras quase sempre ocorriam em posição inicial no enunciado, e as segundas, em posição final. Braine chamou as primeiras de classe "pivot" e as segundas, a classe das palavras "x class", uma classe aberta, mais tarde referida na literatura como classe "open", aberta.

"Pivots" são geralmente palavras de uma classe reduzida e de grande frequência, como em inglês: "no, no more, all gone, more, this, that, here, there, off, on ..." enquanto que palavras "open" são a classe maior de nomes e verbos. As "open" facilmente admitem um novo membro, ao passo que com as "pivot" isso não é possível. Braine (ib) também descobriu, além da construção usual P+O (sendo P o símbolo de "pivot" e O de "open"), outras construções menos frequentes como O+P e até O+O. A partir daí é caracterizada a gramática "pivot", baseada, portanto, em termos puramente distribucionais. "Pivot" e "open" são noções categoriais, mas as categorias não correspondem a nenhuma na língua adulta. Não é possível descobrir nenhum denominador semântico comum em palavras "pivot" e em palavras "open". Exemplos de sentenças produzidas por crianças aprendendo o inglês e caracterizadas pela gramática "pivot" são: "more juice, more

bread, more milk ..., all gone outside, all gone dirty..." Em português corresponderiam aproximadamente às seqüências: "mais suco, mais pão, mais leite," e outras como "cabô nerê, cabô vovô", etc.

Em Miller e Ervin (1964), que estudaram as sentenças de duas palavras de duas crianças, esta distinção entre duas classes de palavras vem à tona novamente. Foram chamadas por eles de "operators" e "nonoperators", respectivamente, e regras parecidas com as de Braine (ib) foram propostas para novos dados.

McNeill (1966), ao usar alguns dos dados de Brown, apresenta uma extensa abordagem da natureza "pivotal" da fala das crianças. Ele chama as palavras "x class" de palavras "open" e considera as classes originais "pivot" e "open" como as classes genéricas originais das quais todas as classes categoriais do modelo adulto se desenvolvem. Em outras palavras, argumenta que as classes "pivot" e "open" são uma evidência da existência de uma hierarquia universal e inata de classes de palavras. Em 1970 ele abandona a noção de hierarquia inata de classes e refina sua distinção entre formas "pivot" e outras formas, em termos de seus traços sintáticos (relações gramaticais) com respeito à ocorrência com formas nominais. Resumindo, ele especifica todas as formas nominais como uma classe não marcada no léxico da criança - as palavras "open". Todas as outras palavras são formas marcadas: o verbo, modificadores e determinantes, marcadas no sentido que são ocorrentes só com nomes: é a classe "pivot" original.

Entretanto, logo após o esforço de vários lingüistas em tentar aplicar a noção de gramática "pivot" para caracterizar a fala de outras crianças aprendendo o inglês e também com outras línguas, verificou-se que tal abordagem era inadequada. Chegou-se à conclusão de que a gramática "pivot" subestima o conhecimento da criança. Os principais argumentos contra ela são que realmente as palavras "pivot" ocorrem isoladamente, ocorrem em combinações umas com as outras, e sentenças maiores do que duas palavras são ao mesmo tempo muito comuns nessa fase: todos estes fatos não eram previstos pela gramática "pivot".

Um outro ponto muito importante contra a adoção desse tipo de análise é que tal gramática não discrimina as diferenças de significado que existem entre dois enunciados O+O aparentemente iguais. A gramática "pivot" não dá conta nem do inglês, nem pode ser proposta para outras línguas. Em resumo, há poucos pontos de concordância entre os autores sobre tal proposta. Quase todos acham que os critérios já usados são muito fracos para construir uma gramática suficientemente válida.

Com Bloom (1970), vem o golpe final: as crianças, ao usarem construções com diversas palavras, pretendem expressar um significado que não pode ser explicado só com métodos distribucionais. Ela verifica que as regras de uma gramática "pivot": P+O, O+P, e O+O não encontram análogos reais entre as estruturas sintáticas do modelo adulto. Isto dá origem à questão: como as crianças progredem dos enunciados pivotais até produzirem os enunciados que refletem as regras da gramática adulta?

Observa também que todos os primeiros estudos daquela gramática deram atenção à sintaxe formal das frases das crianças e concorda que é necessário julgar os dados com base na intenção semântica daqueles enunciados. Vai, pois, propor regras gramaticais que devem dar conta das relações semânticas inerentes à justaposição de palavras nas primeiras sentenças. Verifica que realmente as palavras "pivot" ocorrem frequentemente em posição sintática fixa na sentença, mas o que é importante salientar é que ocorrem com intenções específicas: seu uso é motivado por sua função semântica. Portanto, a gramática "pivot" só observa a estrutura superficial das sentenças e é certo que a criança sabe mais sobre gramática do que simplesmente regras de justaposição de dois tipos diferentes de palavras. A confirmação desta última afirmação está no fato que a ordem das palavras nas sentenças poderia ser livre se se tratasse somente de justaposição de elementos. Entretanto, a ordem das palavras nunca é absolutamente indiferente nem nos primeiros enunciados da primeira fase.

O argumento em favor das intenções semânticas é fornecido pelo exemplo tradicional: uma das crianças observadas pela autora em duas ocasiões diferentes produziu o enunciado "mommy sock" (mãe

meia): num momento em que a criança segurava as meias da mãe e em outro em que a mãe colocava meias na criança. Estava claro que em cada instante a criança queria dizer coisas diferentes: houve no primeiro caso uma relação possuidor-possuído e no segundo, uma relação sujeito-objeto, expressas ambas pela mesma forma: $N+N$ ou $O+O$, na terminologia de gramática "pivot". O que Bloom (ib) descobriu para crianças aprendendo o inglês, Bowerman (1973) encontrou em crianças aprendendo o finlandês e outros lingüistas, em línguas diferentes.

Dessa forma, a gramática "pivot" não pode ser adequada para a explicação do que ocorre quando a criança adquire a língua. Uma nova forma de encarar o processo de aquisição da linguagem tinha que ser encontrada e o que os últimos estudos propõem é que nos enunciados das crianças existem relações semânticas da mesma maneira do que acontece nas expressões dos adultos.⁴

É assim que uma nova abordagem dos primeiros enunciados da criança é sugerida: corresponde a uma interpretação "rica" -semântica- nos termos de Brown (1973). Essa interpretação deve valorizar o contexto-situação do momento da enunciação. Tal proposta acredita que as intenções semânticas da criança incluem certas relações básicas atribuídas a um determinado estágio da aquisição. Listas dessas relações semânticas básicas são fornecidas em Brown (1973), baseado aproximadamente na gramática de casos de Fillmore, (1968). Segundo a posição de Brown, uma vantagem de se descrever os primeiros enunciados em termos de um conjunto de relações semânticas prevalentes é o fato de que os enunciados dessa primeira fase em todas as línguas de que se tem estudos se concentram no mesmo conjunto de significados. Exemplos dessas relações são as seqüências: Agente - Ação, Ação - Objeto, etc. Como elas foram encontradas em todas as pesquisas já empreendidas com diversas línguas, supõe-se que sejam universais.

1.3 Origem e seleção dos dados do português

4. ver Brown (1973), Bloom (1970) e Bowerman (1973) para maiores detalhes.

Neste trabalho pretendemos analisar o desenvolvimento da linguagem em uma criança falante do português brasileiro, dialeto paulista, região de Campinas. Uma determinada fase desse desenvolvimento será abordada: dos dois anos e um mês aos dois anos e oito meses: 2.1 a 2.8⁵. Foi escolhida esta fase específica porque abrange a época em que a criança passa a formar enunciados de diversas palavras e há um avanço no domínio dos morfemas gramaticais. É a época em que começam a surgir as classes como preposições, pronomes e principalmente as flexões verbais. Abrange a fase em que a criança começa a produzi-los ocasionalmente até quando passa a dominá-los. A escolha dessa determinada fase se justifica pelo fato de que a criança parece estar passando do período sensorio-motor ao período das operações concretas. (conf. 1.2) Parece válido enquadrar a informante no sub-período pré-operacional porque é nesta fase que ela começa a se tornar capaz de evocar situações não atuais e de empregar símbolos lingüísticos que tornam realidade a distinção do ego e do outro.

Quanto a uma melhor caracterização da criança informante: é a primeira filha de um casal de brasileiros paulistas, a mãe nascida também em Campinas e o pai vivendo nesta cidade durante os últimos quinze anos, ambos de nível universitário de instrução. Os demais parentes com quem tem contacto frequente também são brasileiros paulistas, da mesma região, grau médio de instrução. Seu desenvolvimento físico e mental é considerado normal para a idade. Durante o tempo de recolhimento dos dados e mesmo antes dele, a criança não sofreu nenhum acidente ou doença grave que pudesse alterar seu desenvolvimento. Até o final da pesquisa ainda não frequentava nenhuma escola ou instituição para crianças.

O método para o levantamento de dados é o naturalístico: a pesquisadora, como é a mãe da criança, ia anotando num caderno ao acaso as produções espontâneas da criança em situações cotidianas. Isto foi feito até que se iniciaram as gravações com um aparelho Sony TC-124 (S., em fitas de 60 ou 90 minutos, também captando diálo-

5. No decorrer do trabalho a idade da criança será representada com os números correspondendo em ordem a: anos, meses e eventualmente, dias.

gos naturais entre a criança e os pais. Parece que existe uma vantagem muito grande no fato da interessada ser a mãe da criança: isto pode trazer mais confiança na valorização dos dados, que não poderia ser tão segura nos outros casos. Normalmente é a mãe quem melhor pode "traduzir" as intenções da criança, auxiliada pelo firme conhecimento do contexto, dos hábitos diários da informante e de todas as circunstâncias que podem afetar a produção da fala. Captar a criatividade das crianças é outro aspecto vantajoso dessa situação. Na vez de, as criações tanto gramaticais quanto lexicais da infância formam um conjunto de expressões particulares que não encontram nenhum sinônimo na língua dos pais e, como são repetidas pelos adultos, que as aprovam, passam a fixar-se no vocabulário familiar. Parece que essas criações são frequentes numa certa faixa de idade e são reações difíceis de provocar em situações de testes. A criatividade é, pois, um dado importante que pode ser comprovado em observações da fala natural, colhida em situações do cotidiano. É um aspecto que dificilmente pode ser encontrado nas informações de uma linguagem produzida em experiências ou testes realizados por outros investigadores, já que as crianças não se encontrariam em seu ambiente costumeiro e poderiam ser inibidas pelas circunstâncias novas.

Para finalidades práticas, o material básico a ser analisado consta de nove fitas (60 m. ou 90 n. cada) gravadas no espaço de sete meses, somando onze horas de gravações. Descrição parcial dos dados e suas datas originais estão relacionados no apêndice final. As informações do caderno de anotação não são normalmente consideradas juntamente com as das fitas, pois somam um conjunto de pequenas transcrições onde não pode haver a seqüência lógica de uma gravação. Eventualmente, porém, os dados do caderno vêm à discussão com o objetivo de comparação ou reforço para as conclusões; são identificados como externos ao "corpus". Tais dados são precedidos da data em que foram anotados, enquanto que os dados das gravações têm diante de si o símbolo G. (gravação) e o número correspondente à mesma.

1.4 Métodos e Objetivos

Em 1.1 vê-se que descobrir as propriedades universais da linguagem é a grande meta dos estudos lingüísticos. Um entendimento desses aspectos universais na aquisição da linguagem requer dados comparativos de muitas línguas. É neste ponto que se justificam os objetivos do presente estudo: fornecer e analisar dados do português com vistas à comparação dos "universais" propostos pelos demais autores. Este primeiro e mais geral objetivo poderá ser alcançado através da obtenção dos seguintes e mais práticos: a) iniciar uma seqüência de estudos sobre a linguagem de crianças aprendendo o português brasi-leiro, dialeto paulista; b) verificar o desenvolvimento das classes gramaticais na linguagem da criança, comparando-as com as classes da língua adulta; c) dado que o verbo é um dos elementos mais frequen-tes na fala desta criança, verificar como ela procede na tarefa de captar seu sistema flexional; d) comparar outros aspectos da gramá-tica da criança nessa fase com as informações de diversos autores tanto em português, como em outras línguas.

A metodologia prática desta abordagem deverá ser aproximada à de Brown (1973), método rico, que deve valorizar o contexto-situa-ção da enunciação. Depois do exposto em 1.2, é certo que tentar apli-car um critério distribucional como os de uma gramática "pivot" aos dados do português não é válido nem vantajoso pelos motivos ali rela-cionados.

Os significados das primeiras frases de duas, três ou quatro palavras deverá ser auxiliado de acordo com as relações semânticas bá-sicas propostas por Brown (1973: cap.1). A conveniência de estabele-cer períodos determinados do desenvolvimento da linguagem desta cri-ança pode ser justificada no decorrer do trabalho.

Para classificar os diversos estágios desse desenvolvimento, Brown (1973:54) organiza um sistema de contagem da extensão média do enunciado - M.L.U. - (mean length of utterance), visto que somente a idade da criança não pode ser um dado seguro para delimitá-los: há u-ma grande margem de variação individual entre crianças do mesmo gru-po lingüístico e até da mesma família.

Esta medida para contagem da extensão média do enunciado, o

M.L.U., foi idealizada por Brown (ib) baseado em fatos observados por ele e uma equipe de pesquisadores que trabalharam com algumas crianças aprendendo o inglês como língua materna. Originou-se da necessidade de se estabelecer um índice de desenvolvimento gramatical mais seguro do que somente a idade da criança. Como quase todos os novos tipos de conhecimento lingüístico aumentam a extensão dos enunciados, a contagem de sua extensão média ajudaria a comparar o desenvolvimento entre diversas crianças diferentes.

Ao apresentar suas regras para contagem do M.L.U., Brown (ib) salienta que não há uma imposição de que aquelas sejam as regras certas para qualquer contagem, mas, simplesmente, que elas serviram aos investigadores do inglês como um modo simples de fazer os dados de uma criança comparáveis aos de outras crianças. A comparação entre línguas diferentes seria também possível, mas em grau mais limitado.

Na literatura posterior à criação do M.L.U., a validade ou utilidade da aplicação deste critério para estudos em outras línguas é controvertida. Há diversos depoimentos de autores que não puderam operar com M.L.U. consistentemente em seus dados e tiveram que fazer decisões ad hoc. Como se trata de um índice criado para avaliar o desenvolvimento do inglês, quando estendido a línguas diferentes, sua aplicabilidade vai se tornando problemática à medida em que a língua apresenta mais processos morfológicos como flexões. O próprio autor concorda que esta medida não deve ser tomada como única para avaliar o desenvolvimento lingüístico da criança, mas deve ser uma medida mais completa se considerada junto com a idade do informante.

Interessados em verificar como poderia tal critério representar o desenvolvimento da criança aqui observada, a contagem do M.L.U. foi feita para todas as coletas que forneceram os dados para esta pesquisa. Tal contagem foi feita com restrições e adaptações à nossa língua, devido à discrepância entre o inglês, para que foi idealizado o sistema, e o português, língua flexionada e de origem diversa.⁶

6. Restrições e critérios de adaptação do M.L.U. ao português são relacionados no final, junto ao apêndice.

Pela figura 1 pode-se verificar que no total houve um progresso crescente entre as diversas coletas; a primeira, iniciada com 1.99 e a última alcançando um M.L.U. de 3.52, embora nem sempre houvesse um crescimento regular entre uma sessão e a seguinte.

Em seu livro Brown (1973) discute dois primeiros estágios do desenvolvimento lingüístico de diversas crianças aprendendo o inglês como língua materna: o Estágio 1., M.L.U. entre 1,0 e 2,0, chamado "papéis semânticos e relações gramaticais", e o Estágio 2., M.L.U. entre 2,00 e 2,50, chamado "morfeemas gramaticais e a modulação do significado". O primeiro deles é caracterizado pela fala telegráfica; a linguagem composta de palavras conteúdo e marcada pela ausência de muitos morfeemas gramaticais; no segundo dos períodos é detalhadamente discutido o desenvolvimento de catorze morfeemas função do inglês, morfeemas que "modulam" os significados dos "contentivos".

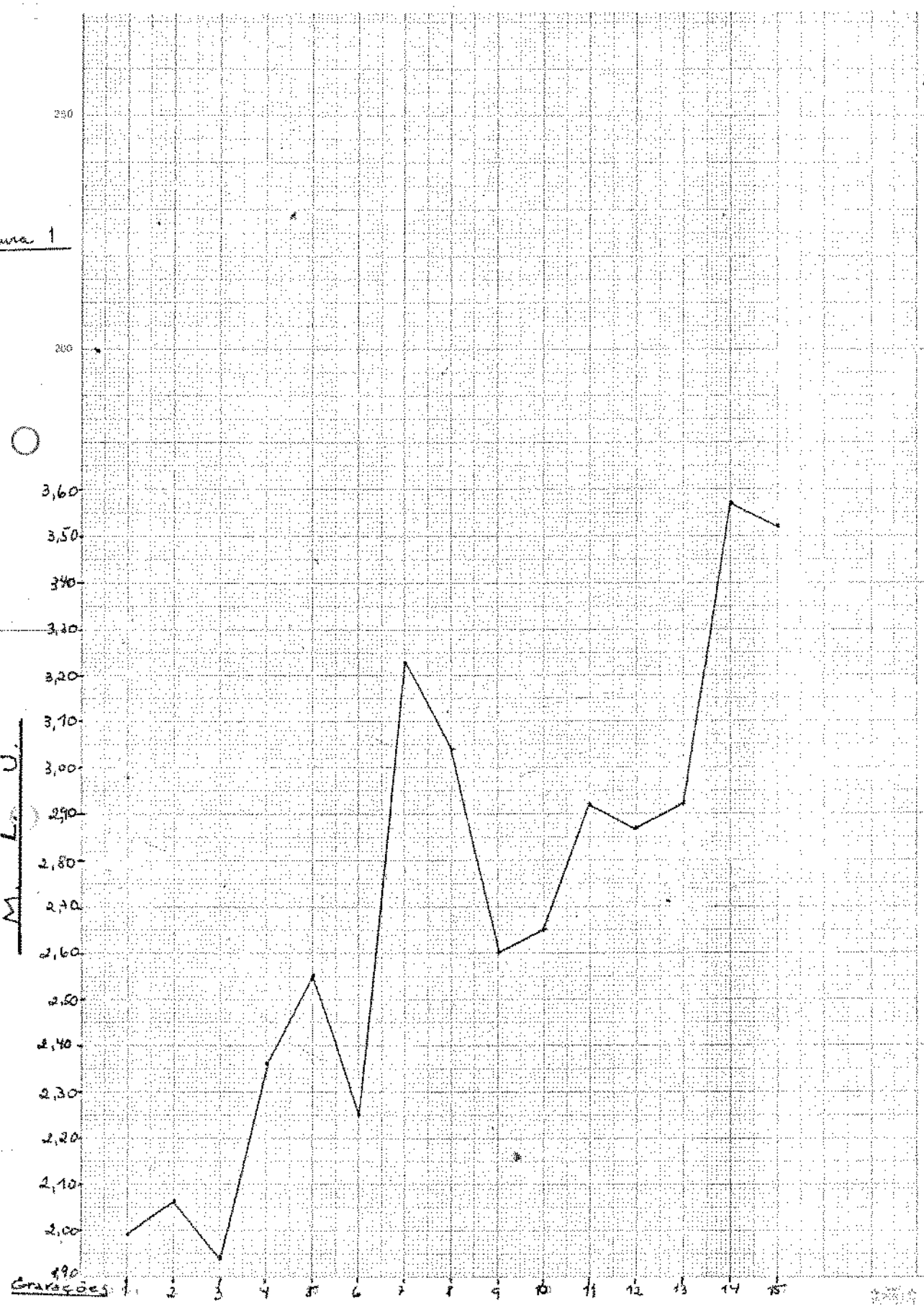
Na presente investigação com o português, não pretendemos dividir os dados desta criança de acordo com os estágios de Brown. Como desde as primeiras coletas alguns morfeemas gramaticais já se manifestam plenamente, se tivéssemos que enquadrar seu desenvolvimento nos estágios do inglês, corresponderia aproximadamente ao estágio 2. e no final das coletas, aos 2.8, a um estágio mais avançado. A caracterização do estágio atual da fala desta criança como aproximadamente equivalente ao estágio 2 de Brown não é baseada somente em dados de M.L.U. porque já vimos que este critério de avaliação do desenvolvimento lingüístico, criado para a língua inglesa, oferece grandes problemas se aplicado indistintamente a outras línguas diferentes. O que nos leva a comparar o total das coletas com o estágio 2 ou talvez 3 de Brown, é o grande desenvolvimento de morfeemas gramaticais observado nesta fase, como as flexões nominais e verbais, as preposições, e outros.

Os períodos referidos no quadro nº 1. não correspondem aos estágios do inglês, como já foi dito, mas correspondem a determinados momentos do desenvolvimento lingüístico desta criança. No quadro 1. pode-se ter uma idéia do desenvolvimento gramatical nas quinze coletas. A divisão em períodos feita aqui diz respeito somente à aquisição e domínio da flexão de primeira pessoa singular dos verbos: o pri

Figura 1



U.
L.
M.



meio período vai da G. 1 à G. 5 e o segundo da G. 6 até a última. A razão da escolha de G. 5 como divisão entre dois períodos do desenvolvimento é que é nessa época que a flexão de primeira pessoa singular do presente é dominada pela criança. Já a flexão de primeira pessoa singular de pretérito perfeito, iniciada também em G. 5, somente depois dela vai sendo dominada, para até as últimas gravações atingir uma porcentagem de aproximadamente 80% de formas corretas.

Quadro 1. Caracterização das coletas					
Ordem	Idade	Minutos	Enunciados	M.L.U.	Períodos
1ª	2.1,14	45	167	1,99	Período 1. Média M.L.U. 2,18
2ª	2.2,1	45	145	2,06	
3ª	2.2,4	45	195	1,94	
4ª	2.3,14	45	187	2,36	
5ª	2.5,3	60	293	2,55	
6ª	2.5,13	45	137	2,25	Período 2. Média M.L.U. 2,46
7ª	2.6,12	60	241	3,23	
8ª	2.6,26	30	172	3,04	
9ª	2.6,27	30	204	2,60	
10ª	2.7,2	45	147	2,65	
11ª	2.7,4	45	158	2,92	
12ª	2.7,8	45	161	2,87	
13ª	2.7,16	45	188	2,42	
14ª	2.7,19	45	258	3,57	
15ª	2.8,2	45	197	3,52	

Repetindo, o período 1. caracteriza-se pela aquisição do morfema de primeira pessoa singular presente, que vai ser consistentemente empregado em todo o período 2.; este segundo caracteriza-se, por sua vez, pelos processos de aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular pretérito perfeito que não são ainda amplamente dominados até o final. No capítulo 3. este ponto será melhor apresentado. Em termos de M.L.U., o período 1. apresenta a média de 2,18 morfemas e o segundo, período 2., 2,46. A diferença entre os dois é de 0,78 de progresso gramatical no segundo período.

No quadro 2. estão as porcentagens de formas flexionadas na primeira pessoa ou na terceira pessoa, em verbos em que o contexto é sempre de primeira pessoa, onde a flexão de primeira pessoa é requerida, para todos os tempos verbais encontrados. A distribuição de tais dados segundo os tempos é feita no cap. 3. A utilidade deste quadro 2. é demonstrar como o número de formas já devidamente flexionadas na primeira pessoa do singular aumenta consistentemente no decorrer das coletas. Até a G. 5 a porcentagem de formas encontradas ainda na terceira pessoa em contextos onde a flexão de primeira é exigida é de 45,45%. Este número vai diminuindo espantosamente da G. 6 em diante, para, no final do segundo período ser reduzido a apenas 6,26% dos contextos de primeira pessoa singular.

Quadro nº 2. Flexão do verbo em contextos de primeira pessoa singular					
coletas	Total dos verbos em contextos de 1ª pessoa sing.	flexionados na 3ª pes. singular	%	flexionados na 1ª pes. singular	%
G. 1	21	15	71,43	6	28,57
G. 2	6	3	50,00	3	50,00
G. 3	12	7	58,33	5	41,67
G. 4	22	8	36,36	14	63,64
G. 5	38	12	31,58	26	68,42
Totais	99	45	45,45	54	54,55
G. 6	25	1	4,00	24	96,00
G. 7	43	2	4,65	41	95,35
G. 8	47	5	10,64	42	89,36
G. 9	22	-	-	22	100,00
G. 10	36	3	8,33	33	91,67
G. 11	54	3	5,56	51	94,44
G. 12	50	2	4,00	48	96,00
G. 13	53	5	9,43	48	90,57
G. 14	52	3	5,77	49	94,23
G. 15	49	3	6,12	46	93,88
Totais	431	27	6,26	404	93,74

Concluindo, os objetivos principais deste trabalho são, em primeiro lugar apresentar no segundo capítulo uma ligeira visão do desenvolvimento gramatical da criança, para que se possa ter uma idéia do contexto em que as flexões verbais se iniciaram; em segundo lugar, tentar esclarecer e ordenar as estratégias elaboradas pela criança para adquirir e dominar as flexões verbais de primeira pessoa singular, presente e pretérito perfeito. Este segundo objetivo poderá ser alcançado com a exposição do terceiro capítulo do trabalho.

Capítulo 2. Visão geral da gramática da criança aos dois anos.

2.1 Orden das palavras no português da criança.

É sabido que quando a criança começa a formar enunciados de diversas palavras, as relações semânticas expressas nesses enunciados são mais claramente avaliadas do que poderiam ser em enunciados de uma só palavra. Uma das evidências de que a criança tenta expressar certas relações semânticas é a manutenção da ordem de palavras mais natural na língua modelo. É assim que a ordem de palavras nas sentenças pode ser considerada como um aspecto da sintaxe da língua, que serve para comunicar certas relações entre os elementos. Supõe-se que as crianças aprendem a sintaxe da língua - os arranjos de palavras nas sentenças - antes de aprender flexões de nome, de verbo, etc. Supõe-se também que é mais fácil para a criança aprender posições relativas de dois elementos no enunciado, do que aprender uma regra como flexão, que resulta na adição de mais um elemento aos já existentes. Para aprender as posições relativas em que os elementos devem se dispor na frase, a criança deve distinguir entre duas possibilidades de ordem: a, b ou b, a. Já para aprender uma regra de flexão, há o problema de saber qual elemento (morfema gramatical) adicionar a qual palavra. Baseado nisso, espera-se que seja mais fácil expressar relações por ordem de palavras, do que por flexões.

Existem diversos estudos realizados em línguas diferentes no sentido de verificar como se processa a ordenação das palavras nos enunciados das crianças nas primeiras fases do desenvolvimento linguístico. Em Brown (1973) alguns deles são comentados: a situação geral é controversa: enquanto em certas línguas como o inglês ¹ existe uma tendência a preservar a ordem normal de Sujeito-Verbo e

1. para maiores detalhes ver Brown (1973: 156).

Objeto², em outra língua como o alemão, outro pesquisador descobria uma enorme variedade de ordenação dos elementos na fala da criança, variedade maior do que poderia ser explicado pelo modelo adulto.

Em russo, Slobin (in Brown, 1973) demonstrou que as crianças mostram menor variedade do que os modelos da língua adulta, ou seja a ordem é relativamente livre. Em um artigo sobre o desenvolvimento gramatical das crianças aprendendo o russo como primeira língua, Slobin (1965) afirma que a ordem das palavras era bem inflexível em cada um dos primeiros estágios de desenvolvimento sintático. Como as crianças têm em russo uma grande variedade de ordens de palavras como modelo, os lingüistas poderiam calcular que tais crianças aprenderiam em primeiro lugar os marcadores morfológicos para classes como sujeito, objeto e verbo, e usariam uma ordem livre. Entretanto, Slobin (ib) verificou que a gramática daquelas crianças apresentava uma ordem de palavras tão inflexível como o que é relatado para as crianças americanas e que os processos morfológicos se desenvolvem mais tarde do que a sintaxe.

Também Bar-Adon (1971), interessado em descobrir como procedem as crianças falantes do hebreu moderno, uma língua altamente flexionada, e também flexível quanto à ordem de palavras, salienta que as duas crianças observadas fixaram-se em uma ordem relativamente fixa, mais do que é necessário na língua adulta. A ordem básica do hebreu moderno é S-O-V. A ordem básica encontrada nas duas crianças era também S-O-V. Entretanto, ele salienta que ao mesmo tempo podem ser encontradas outras ordens diferentes que são permutações da ordem subjacente. Um aspecto importante da posição deste autor é sua consideração de que em hebreu a flexibilidade de ordem de palavras é relativa, pois há nesse sentido, restrições definidas. Ele demonstra que não parece haver nenhuma língua natural conhecida com uma ordem de

2. Deste ponto em diante empregaremos os termos gramaticais sujeito, verbo e objeto abreviados S-V-O respectivamente, antes de falarmos de relações semânticas. Por sujeito de um enunciado é entendido, de acordo com Chomsky (1965), a frase nominal diretamente dominada por S (sentença); por objeto do predicado, a frase nominal diretamente dominada por VP - frase verbal. O verbo principal é o verbo dominado por VP. Essas relações gramaticais são termos englobantes enumerados nos enunciados da criança, sem separação de determinantes ou modificadores.

palavras completamente livre e que parece haver, em todas as línguas, uma organização interna, uma ordem de palavras subjacente. O que ocorre é que as línguas altamente flexionadas toleram mais reordenações estilísticas do que as menos flexionadas. Em conclusão, na linguagem das crianças observadas por ele, a ordem de palavras era bem preservada; as crianças parecem ter sido mais inflexíveis que os adultos.

B. Blount (in Brown 1973), que trabalhou com crianças falantes do Luo, anota que os enunciados das crianças seguem o modelo da fala do adulto quanto à ordem das palavras. Em finlandês, outra língua onde a ordem é livre, Bowerman (1973) encontrou uma criança em que a ordem dominante era S-V-O, a mesma preferida pelos adultos, e, por outro lado, uma outra criança em que O-V e S-O-V eram mais frequentes que a ordem dominante S-V-O. Há, portanto, diferenças individuais entre as crianças.

Slobin (1971), interessado em descobrir um método que pudesse ajudar a revelar as estratégias empregadas pela criança para a aquisição da linguagem, assume que a criança traz certos "princípios operadores" à tarefa de aprender a falar. Tais princípios operadores são as "self-instructions" que guiam a criança no sentido de desenvolver estratégias para a produção e interpretação da fala e para a construção de sistemas de regras lingüísticas. Um dos objetivos desse autor é o de definir, então, um conjunto de princípios operadores que possam ser considerados universais. Desses princípios operadores um número de estratégias mais específicas pode ser derivado resultando finalmente em estratégias específicas para a aquisição de aspectos de uma dada língua materna.

É neste quadro geral que se insere um dos primeiros princípios que diz respeito à ordem das palavras no enunciado: é o Princípio Operador (que diz: "Preste atenção à ordem das palavras e morfe^{mas}." (adaptado de Slobin 1971-197))

Em resumo, embora haja uma grande variação de opiniões nas línguas já estudadas, é provável que às crianças possa ser atribuído este princípio: elas devem prestar atenção à ordem das palavras, e, dependendo do grau de consistência encontrado na língua modelo,

escolherão uma ordem que mais se ajuste às relações que tencionam expressar, já que a expectativa básica é que a ordem dos elementos num enunciado pode ser relacionada a funções semânticas subjacentes.

É interessante, portanto, averiguar o que sucede com os dados colhidos junto a esta criança aprendendo o português como língua materna. Para tanto foram seleccionadas todas as frases de duas ou mais palavras encontradas nas cinco primeiras coletas e a elas fizemos corresponder a ordem em que os elementos se dispõem, empregando os símbolos S para sujeito, V para verbo e O para objeto. O ideal neste ponto seria analisar em primeiro lugar como se processa a ordem na língua do adulto: em outros termos, saber se há uma ordem dominante no português dos adultos. Embora não se tenha realizado uma pesquisa neste sentido, pode-se perceber que pelo menos na linguagem informal que o adulto dirige à criança, parece haver uma preocupação de ordenação consistente dos elementos em S-V-O; muito provavelmente é esta a forma dominante também na linguagem coloquial entre adultos.

Ao observar diretamente os enunciados produzidos pela criança, encontramos em todas as gravações uma enorme preferência pelas seqüências:

V-O

S-V

S-V-O

O total dos enunciados produzidos de G.1 a G.5 foi de 987 e somente cinco têm uma construção diferente da ordenação S-V-O. Então, a forma dominante nesta criança é aquela que encontra uma preferência extraordinária: (S) - V - (O).

As únicas frases que fugiram dessa maioria são as seguintes:

G.1 u 'fiw ... u 'fiw ... ta kugu'ānu ↓³ (criança observa a boneca segurando (kugu'ānu) um fio plástico)

G.3 a mi'uga dzi 'pēgu ↓ (a criança estende os braços e pega a boneca Miúcha.)

3. Todo enunciado que estiver em transcrição fonética foi produzido pela criança. O símbolo Cr. só será usado para os enunciados da criança, quando o do adulto - Ad. for necessário.

9.4 (criança brinca com uma boneca) 'Ela nã 'pira dzi pēl' & 'moli
a 'pēnni 'dēla ↓

9.5 (a bicicleta pára de andar) pa'ro a pe'rēta ↓
foy na 'koya a mã'māy ↓

Já que existe uma tendência nesta criança de manter a ordem (S) - V - (O), correspondente àquela provavelmente preferida pelo adulto, o Universal (2 de Slobin (1971)) pode ser aplicado: "a ordem das palavras na fala da criança reflete a ordem de palavras na língua do adulto." (adaptado de Slobin, 1971:197-8)

Portanto, em português, semelhante ao que ocorre em inglês, a ordem das palavras pode ser um dispositivo da sintaxe da língua, que assegura a transmissão de certas relações semânticas. A determinação das relações semânticas feita em seguida é baseada nos mesmos enunciados para que a ordem foi determinada.

2.2 Relações Semânticas

O objetivo agora não é mais o de relacionar as relações gramaticais encontradas nos enunciados, mas de estabelecer as relações semânticas subjacentes à ordenação dos elementos na frase.

Tais relações definidas semanticamente e não gramaticalmente são as propostas por Brown (1973) que se baseou nas gramáticas de casos como a de Fillmore, em 1968 e outros.

Em primeiro lugar surgem as Operações de Referência que contêm Nomeação, Reconrência e Não existência e são encontradas desde as fases iniciais do desenvolvimento. Além delas, Brown (ib) relaciona um conjunto de oito relações ou funções semânticas básicas encontradas nos enunciados de duas ou mais palavras: trata-se de um conjunto de variáveis de Agente, Ação, Objeto e outras possibilidades como locação (ou locutivo), possuidor e posse, entidade e atributo e demonstração de entidade. Combinações dessas relações e de suas variações com a inclusão de um novo elemento foram encontradas nos

estudos feitos com crianças aprendendo diversas línguas diferentes.⁴

Passando à observação do português, uma das mais frequentes funções dos enunciados de duas ou mais palavras encontrados no material selecionado é a Nomeação de uma entidade, acompanhada ou não de seu possuidor:

G. 1 É dī'dǝl

É piw'piw ↓

'uma buɛ'kĩna ↓

soy ew ↓

É pɛrniña a buɛ'kĩna ↓ É pata'kĩnu 'dɛla ↓

G. 2 'ɟāma piw'piw ↓

É ka'ina ↓

G. 3 'esi mĩ'ñaw ↓

da'i É bo'eta ↓

É ka'ĩña ↓

G. 4 É 'Ratu ↓

É 'ponku ↓

G. 5 É u 'omi ↓

É a 'boka ↓

Nomeação de entidade é, portanto, a designação empregada para seqüências como as descritas acima em que a criança responde a uma pergunta do adulto identificando o ser em questão, através de verbos como ser : É dī'dǝl, ou chamar : 'ɟāma piw'piw ↓

Com enunciados totalmente espontâneos onde a criança chama a atenção do interlocutor para um ser localizado em seu campo perceptu-
al, através do emprego de verbos como olha (realizado a'la, a, a'i, ɔ, ɔɣ, ɔya), a designação é a de Demonstração de entidade, seguida ou não de seu possuidor ou de um locativo:

G. 1 ɔy pi'kaw pi'kaw ↓

ɔy u'sĩnu dā'sādu ↓

ɔy i kabay'ĩnu ↓

G. 2 a mĩ'ñaw ↓

ɔy bitɟi'dzĩnu ↓ ɔy 'eliɬ

4. para maiores detalhes ver Brown (1973: cap. 1.)

ɔ u pu'tɛ'ĩũ 'dɛla ↓

ɔy pa'tɛ'ĩũ na 'aga ↓

G. 3 ɔ u'sĩũ q'ki ↓

a'i, bi'jĩũ ↓

ɔy a bun'kĩña ã'dādu ↓

G. 4 ɔy ɛsa'ki ↓

ɔy bitɟi'dzĩũ 'dɛla ↓

ɔy a 'ĩga 'deli ↓

G. 5 a 'karni ↓

ɔ u 'biɟu, u 'biɟu ↓

ɔy a to'nera ↓

Ainda na identificação de entidades há umas poucas seqüências espontâneas em que ao ser é atribuída uma qualidade: entidade e atributo:

G. 1 sa'ki ɛ 'ĩdu ↓

G. 2 piw'piw ko'mēdu ↓

G. 3 'esi koe'ĩũ ɛ 'ĩdu ↓

'esi u'sĩũ ɛ me'loy ↑

G. 4 u ka'belu bu'nitu ↓

mā'sāna 'auza ↓

As duas primeiras relações enânticas descritas são muito freqüentes nos diálogos e podem justificar a ocorrência de um grande número de nomes em todas as coletas.

Depois das funções que envolvem nomeação ou demonstração de entidade, pode-se passar à outra função, tão freqüente quanto as anteriores. Trata-se daquela que envolve Ação acompanhada ou não de agentes e objetos. A mais numerosa delas é Ação e Objeto, seguida ou não de um locativo ou possuidor; talvez isto se deva ao fato de que o sujeito, nome ou pronome, é facilmente omitido em português, ou pelo fato de existirem muitos e imperativos nessa classificação:

G. 1 āw ta'ze be'kedu ↑

'fɛja a 'porta ↓

'buka u bo'toy u 'jãw ↓

- g. 2 'lẽy 'medu, 'tẽy ↑
 ko'mẽtu pa'pa ↓
 vo a'ga u 'abu 'deli ↓

- g. 3 pōy pa'tatu 'nɛla ↓
 vay pe'ga a ka'ina ↓
 'tia a koy'zĩna a'ki ↓
 'puja 'eli ↓

- g. 4 'pōy a 'mãw ↓
 a'bĩdu a 'boka ↓
 'nãna 'esi ↓

- g. 5 'ãw ma'Ra 'esi a'ki ↑
 'maRa 'eli ↓

Existe também a possibilidade: Ação e Locativo em que o objeto do verbo é subentendido pela evidência da situação, ou com verbos intransitivos seguidos de *advérbios de lugar*:

- g. 1 u'ba u 'jãw ↓
 pisi'a nu 'kubi ↓

- g. 2 'pōy a'ki ↓
 say da'i ↓

- g. 4 ãw pōy 'dẽtu ↑
 'nãna nu jãw ↓
 foy na 'koy.a ↓

- g. 5 ã'da na pe'kɛta ↓
 nũ vey ku'migu a'ki ↓
 pōy nu 'dedu ↓

A grande freqüência do pedido da pa mĩ ↓ inclui um item beneficiário a um possível sub-grupo Ação e beneficiário, estando o objeto presente ou evidente no contexto não lingüístico:

- g. 1,2,3,4 da pa mĩ ↓
 g. 3 da pa mĩ 'ɛsa ↓

da pa mĩ parece ser uma forma fixa de pedir alguma coisa ao adulto, já que não houve nenhuma ocorrência até G. 5 de um nome ou pronome ela no lugar de mim, embora a criança empregue o nome e ela para se referir a si própria em outras construções.

Houve uma ocorrência de instrumento em G. 5 : *ãw pĩ'ta kō 'esi a'ki* ↑

A inclusão do sujeito agente, nome ou pronome, dá origem à classificação também numerosa em ocorrência de: Agente e Ação em que o objeto ou é inexistente, ou está subentendido:

G. 1 o vo bu'ka ↓
u 'vētu 'vēy ↓

G. 2 a ne'ne ta nã'nādu ↓
Ela vu'o ↓

G. 3 o vo ga'da ↓
a ti'lo ↓ ew ti'lo ↓

G. 4 u 'poku ta du'mādu ↓
o vo ba'ā'ta ↓
a 'bia ta fa'lādu ↓

G. 5 ew 'maRu ↓
ew 'pōñu ↓

O grupo completo, com o objeto incluído, existe em número menor de ocorrências: Agente, Ação e Objeto:

G. 1 o vo bu'ka u be'kedu ↓
pa'pay ma'to a 'ti'ja a'ki na 'avi ↓

G. 2 'esi a'ki ta ko'mēdu 'aga ↓

G. 4 a bu'kĩña vay pe'ga u pata'tāw ↓
u ka'valu Tēy do'day ↓

G. 5 a 'siu māy ti'ro u sa'patu ↑
a mini'nĩña ta to'mādu ze'sāw a'ki ↓

Com verbos que não têm objeto é possível a ordem: Agente, Ação e Locativo, também pouco frequente:

g. 4 u 'poĩu ta du'mãdu na kã'mĩna 'deli ↓

g. 5 u ga'tĩũu foy na ...

u pĩ'zĩũu da mã'mũy ta dzi 'fora ↓

Como o verbo querer não pode ser encaixado numa designação de Ação, as variedades em que ele surge recebem o nome de Volição:

Volição e Objeto

g. 1 kĩ beĩ'kĩna ↓

kĩ i nu 'kubi ↓ (onde i nu 'kubi é o objeto da volição)

g. 3 kĩ ve 'otu ↓

kĩ bitĩ'i'dĩũu 'nĩla ↓

g. 4 kĩ ve ↓ kĩ ve 'otu ↓

g. 5 kĩ ve a 'kaani ↑

kĩ ko'lĩũu dzi vo'se ↓

A esta relação pode ser acrescentado o possuidor ou a locação do objeto da volição, como alguns dos exemplos acima demonstram.

(Com a inclusão do ser que quer, o querente, há: Agente (ou querente), Volição e Objeto ou só Agente e Volição:

g. 4 'ĩla kĩ bo'toy ↓

o kĩ i nu 'kolu ↓

diversas: eu 'ĩnu ↓

Em resumo, existem diversas variações do trio Agente, Ação e Objeto, com supressão do primeiro ou do terceiro deles e preferência pela manutenção de Ação (ou volição) sem contar as possibilidades de inclusão de um locativo, beneficiário, possuidor, etc. A grande incidência dessas variáveis, sendo Ação uma designação que abranja, a grosso modo, todos os verbos, pode explicar agora o fato notado no incício, que verbos são muito numerosos em todas as coletas.

Uma observação importante a respeito das relações semânticas mais produtivas é o fato de que a sequência completa Agente, Ação e Objeto é encontrada em número reduzido de ocorrências, bem menor do que as variáveis em que um dos elementos está ausente.

Este fato não pode ser explicado pela limitação do número de palavras ou morfemas que podem ocorrer num enunciado nesta fase do desenvolvimento.

Muitos investigadores ⁵ relatam um estágio do desenvolvimento chamado estágio de duas palavras, durante o qual a criança consegue expressar relações tais como Agente e Ação, Ação e Objeto, Agente e Objeto, mas não consegue unir os três termos num só enunciado devido à restrição de sua capacidade de produzir seqüências de três palavras. Se observarmos o quadro nº 3., veremos que em Natália não existe nesta fase uma restrição forte quanto ao número de palavras a serem produzidas num enunciado, já que a ocorrência de frases de mais de duas palavras também é relevante: ao total, os enunciados de mais de duas palavras somam 29,78 % do total dos enunciados.

Quadro nº 3. Classificação dos enunciados quanto ao número de palavras

Total de enunciados das cinco primeiras gravações	1 pal.	%	2 pal.	%	3 pal.	%	4,5,6 e 7 pal.	%
987	376	38,10	317	32,12	171	17,32	123	12,46

A explicação para este fato é que para classificar os enunciados quanto ao número de palavras que contêm, foram contadas todas as palavras separadamente e não as relações semânticas expressas nelas. Portanto, o problema de restrição da capacidade de produção da criança nesta fase não parece ser quanto ao número de palavras a serem produzidas, mas quanto ao número de relações semânticas implicadas. Os significados das relações semânticas não são significados de palavras, mas significados composicionais encontrados nos enunciados de diversas palavras. Há enunciados de quatro palavras e somente duas relações semânticas como:

g. 4 u 'poku ta du'midu ↓
a 'bia ta fa'lãdu ↓

5. segundo Slobin (1971:195).

4. 5 āw ma'Ra esia'ri ↑
 vay pe'ga a ka'ina ↓

Os enunciados de três palavras relacionados no quadro nº 3. geralmente expressam só duas relações semânticas como:

4. 2 kē ve 'otu ↓
 ta ko'mēdu 'aga ↓
4. 3 oy u bitji'dzĩru ↓
 pōy 'si bitji'dzĩru ↓
 'pēga a si'Etji ↓
 'tila pata'tjĩru pi'meru ↓

4. 4 'nāna 'esi, 'nāna ↓
 foy na 'koy.a ↓

A relação com os três termos expressos é mais complexa no sentido cumulativo do que aquelas que envolvem só dois elementos como Ação e Objeto, Agente e Ação, etc. Brown (1973:185) sugere que o desenvolvimento de um certo estágio segue a lei de complexidade cumulativa: uma operação "x-y" é mais complexa do que "x" ou "y" sozinhos, pois envolve tudo o que "x" e "y" possuem mais uma relação adicional que é a combinação dos dois elementos.

Ainda quanto às relações semânticas, resta ver que, embora a maior parte dos enunciados desta fase expressem as relações semânticas mencionadas, há alguns os quais as mesmas funções não podem ser atribuídas. São enunciados como:

1. aqueles que parecem ter somente uma função expressiva:

4. 1. ay ki 'medu ↓
 ta bō ↑
 por fa'voy ↓ bi'gadu ↓
 aliluy.a ↓

2. alguns imperativos melhor explicados pelo contexto não lingüístico:

4. 1 'pēlu a'i ↓
 a'si ↓ a'si ↓
4. 5 'fika a'si ↓ 'fika ↓

3. numeração de objetos:

g. 3 'doys, 'teys, 'kwatu, 'seys ↓

4. interrogações de diversas espécies:

a) repetições daquilo que o adulto acaba de dizer:

g. 1 Ad. Como é o nome dele?

(r. ke'de u 'nɔmi 'deli ↑

g. 3 Ad. Não tem ninguém.

(r. 'tēy nɛ'gēy ↑

g. 5 Ad. O que é aquele lá?

(r. a'keli lá ↑ ā ↑

Ad. Onde está a outra flor?

(r. a 'ota 'foy ↑

b) seqüências de dois verbos solicitando permissão para realizar algo:

g. 5 'pɔdzi ko'me ↑ 'pɔdzi ↑

'pɔdzi pe'ga ↑

c) solicitando a identificação ou localização de uma entidade:

g. 4 (e outras) kisa'ki ↑ kisa'ki ↑

g. 5 ta 'zātu, ta ↑

ke mays, ā ↑

kisa'ke ta i'sima ↑

5. fragmentos de frases como:

g. 4 a'gora da ne'ne ↓ (queria que a mãe desse seu copo com água)

g. 5 Ad. Qual é a estória que você vai contar?

(r. da mini'nĩna ↓

Ad. O que é aquele lá?

(r. ... ɛ ... ɛ ũ'gaw gaw'zĩũ du ...

i 'tudu vo'se tēy, 'tudu ↓ (depois de enumerar uma série de objetos desenhados na revista.)

6. Negação / rejeição

g. 4 Ad. Vamos tampar.

(r. tã'pa nũw ↓

Ad. Você é comindá!

(r. nũ ɛ ↓

7. rotinas como:

(diversas) mi'ña tēy may ↓
tɔ po se ↓

2.3 Primeiras classes de palavras.

De acordo com o exposto em 1.4, neste capítulo todo não pretendemos demonstrar o desenvolvimento dos nomes, verbos, ou de alguns morfemas gramaticais na linguagem da criança, mas somente apresentar, em linhas gerais, uma ideia do sistema gramatical no início das coletas. Pretendemos, portanto, averiguar a que classes morfológicas da gramática do adulto podem corresponder as palavras dos enunciados encontrados nas primeiras gravações: 4. 1 a 4. 5, idade: 2.1 a 2.5. Do levantamento de tais classes morfológicas pode surgir uma localização do momento em que as flexões verbais se desenvolvem. Note-se que não esgotamos os dados de todas as coletas, mas somente das cinco primeiras delas, já que o objetivo inicial é o de simplesmente descrever em que grau de desenvolvimento lingüístico a criança se encontra. Desse modo, são relacionados, a princípio, somente dados obtidos nessas cinco coletas. Contudo, informações fornecidas nas sessões posteriores podem ser eventualmente empregadas quando necessárias à confirmação ou rejeição de alguma afirmação. Tais informações são dispensadas quando se trata de observações muito evidentes, que não precisam de reforço. Os exemplos utilizados são, na maior parte, a fala da criança, em transcrição fonética e os enunciados dos adultos são incluídos somente quanto indispensáveis à avaliação dos primeiros. A listagem das produções da criança não significa, evidentemente, que os enunciados foram produzidos na mesma sequência em que se encontram.

Para avaliar o estado de desenvolvimento em que a criança se encontra desde a primeira coleta, separamos todas as palavras encontradas de acordo com as categorias da gramática do adulto. No quadro nº 4, há uma relação aproximada do número de ocorrências das

classes mais produtivas na fala da criança.

Quadro nº 4. Categorias da gramática do adulto aplicadas à produção da criança.						
Coletas	Verbos	Nomes	Advérbios	Pronomes	Artigos	Preposições
y. 1	127	79	26	20	28	11
y. 2	96	82	25	14	17	10
y. 3	147	100	36	44	20	7
y. 4	158	110	42	38	25	25
y. 5	215	177	103	85	56	32

Iniciando com uma visão das classes relacionados no quadro nº 4., o primeiro fato que chama a atenção é que verbos e nomes são a classe maior em todas as coletas: as razões disto podem ser avaliadas melhor em 2.2. Muitos lingüistas têm proposto que a ordem de aquisição de classes morfológicas é grandemente devida a sua relativa dificuldade semântica. Assim, formas ou classes que fazem referência concreta emergem primeiro, e entre elas estão o nome e o verbo.

No capítulo 3. o desenvolvimento do sistema flexional do verbo é discutido detalhadamente. Para o momento, é interessante iniciar uma rápida caracterização das flexões do nome, com o objetivo de averiguar se há, na fala da criança, flexão de gênero e grau como a existente na língua modelo.⁶

Quanto à flexão de número, não houve nenhum nome modificado para plural em todas as coletas e isso é esperado no português, já que na própria linguagem do adulto, informal, o plural dos nomes é quase inexistente: ele não é marcado por flexão nominal, mas já vem presente no determinante. Na verdade, não se espera que esse mecanismo de flexionar o nome para plural apareça na linguagem da criança antes da idade escolar, quando então ela entrará em contacto com a língua mais formal, e deverá iniciar o processo de acrescentar

6. Estamos acertando, para finalidade prática, a distribuição de três flexões nominais: de gênero, número e grau encontradas nas gramáticas tradicionais.

ao nome o sufixo de plural.⁷ Isto não quer dizer que a criança não tenha a noção de um só ser e mais de um, já que os determinantes demonstram seu conhecimento de variedade como em 15.2 : sy u pasa'nĩũ ↓ doys pasa'nĩũ ↓ Restam, portanto, a serem averiguadas as flexões de gênero e grau.

Quanto ao gênero, o que se pode observar é que parece já existir uma concordância de gênero entre o substantivo e seu determinante ou modificadores. Esta concordância manda que determinantes ou modificadores masculinos se ajustem a nomes masculinos e os femininos se ajustem a nomes femininos; ela é respeitada na grande maioria dos casos:

9.3 sy ki 'lĩda (observa a boneca)
'esi koe'nĩũ E 'ĩdu ↓

9.4 mã'sãna 'suza ↓
u ka'belu bu'nitu ↓
to sē'tada ↓ (sujeito feminino)

9.6 Ad. Porque a vovó foi embora?
(r. de'jo so'zĩña ew ↓
'Esa mini'nĩña ta sēta'dzĩña ↓

9.7 ki buri'tjĩña ↓ ki fey'nĩña ↓ (brinca com a boneca)

9.8 Ad. O que você está fazendo?
(r. lĩ'pũdu a 'boka ↓ 'mũtu 'jeyã dzi mã'keda ↓

9.12 sy ki bu'nita 'mĩña ka'zona ↓

9.15 'Esa 'bola E tãw 'feyã dzi vo'se ↓

Entretanto, para afirmar com segurança que realmente a criança domina tal concordância, seria necessário avaliar um conjunto maior

7. Costa, Sérgio Roberto (1975) em: "Aprendizagem de alguns aspectos da Morfologia do português por crianças brasileiras", testou, entre outros itens, a produção do plural em cinquenta crianças na faixa de 4 a 8 anos de idade. Verificou que a formação do plural através do acréscimo de sufixos ao nome (flexões) é mínima nas crianças até a idade escolar: aproximadamente 7/8 anos. Salientou também que a escola exerce um papel fundamental para essa aprendizagem.

de dados, embora não tenhamos encontrado nenhuma falha de concor-
dância de determinantes ou modificadores com seu nome correspon-
dente, a não ser no caso do possessivo meu, descrito adiante.

Passando para grau, nota-se que o grande número de dimi-
nutivos encontrados em todas as gravações correspondem não a uma
flexão real do nome, mas a uma forma fixa de caráter afetivo, tí-
pica da fala dirigida à criança e copiada por ela. Em todas as co-
letas há inúmeros exemplos disso, como: zy'iñu, ke'ñu, foy'iñu,
pa'tñu, tsñu, ze'bñu, bi'ñu, bu'ñu, pe'ñu, etc. Na
verdade, a maior parte dos diminutivos corresponde realmente a es-
sas formas fixas em que não se vê uma preocupação de designar ta-
manho. Entretanto, há algumas que não são fixas pois possuem tam-
bém na fala da criança, sua forma neutra em grau: existe zy.u e
zy'iñu, 'biñu e bi'ñu. Também os aumentativos pata'tāw, ti'sō-
na têm a sua forma normal no vocabulário da criança.

Observando atentamente os dados do caderno de notas e das
gravações, encontramos seqüências que atestam que a criança é ca-
paz de inserir ao nome um sufixo diminutivo ou um aumentativo para
designar o tamanho maior ou menor de um ser. Aos dois anos e três
meses aproximadamente, numa manhã a mãe e a criança saem à rua,
quando passa um urubu voando perto:

māy, ɔ..., ɔ... ɔ u pasa'nāw ↓

Se a criança emprega o sufixo /ñu/ flexionando o nome para
aumentativo, espera-se que também reconheça /inho/ de diminutivo,
como diminutivo de uma forma hipotética pa'saru. Em 8/4 ela e a
mãe brincam na cama da criança:

ũ ke esia'ki na 'kāma 'dēla ↑

tartaru'gñu ↓ (aponta uma tartaruga pequena bordada
na colcha) tartaru'gōna ↓ (aponta uma tartaruga maior perto da me-
nor.)

Em 9. 5 o adulto desenha um bicho no papel e pergunta:
É isso aí? (o que é?) (r. a ti'sōna ↓ Ad. É jacaré.

Portanto, supõe-se que a criança já possua uma determinada
flexão para grau que diz que sufixo /inho/ se ajusta a nomes quando
se quer considerá-los como pequenos, e sufixo /ñu - ona/ para consi-

derar seres como grandes.

Embora pareça ser este o processo, o problema do diminutivo usado afetivamente pode justificar o fato de às vezes a criança empregar: cavalo/cavallinho para a mesma gravura, como em:

4.4 aw'aw ↓ aw'zĩũ ↓
 ra'joru ↓ rujo'Rĩũ ↓
 ka'valu ↓ kiva'lĩũ ↓

4.6 u gava'dog ũ'gaw gaw'zĩũ ... a gavadog'zĩũ ↓ (observa figura de um gravador numa revista.)

É também importante verificar que brincadeiras que a criança faz usando a linguagem são frequentes já desde uma fase bem anterior a esta analisada neste trabalho.

4.6 kesa'ki ↑ 'ũna ka'jĩña ↑ 'ũna ka'jõna ↑

Na verdade, parece que quando a criança "percebe" certas oposições ou fonológicas ou morfológicas, gosta de "treiná-las", dançando e cantando ao mesmo tempo, como certa vez numa seqüência semelhante:

3.2.75 ke'de u bi'zĩũ ↑
 (ad. corrige: o vizinho...)
 (r.(pulando e cantando) u bi'zĩũ ↓ u vi'zĩũ ↓ bi'zĩũ ↓
 vi'zĩũ ↓

Na 4. 5 há uma seqüência interessante que evidencia que a criança treina com sufixos de grau:

(aperta a barriga com as mãos formando uma saliência)

kẽ ve a 'karni ↑
 kẽ ve a kar'nĩña ↑
 kẽ ve a kar'nĩña ↑
 a kar'nĩña ↓
 a kar'nõna ↓

4.6 ki ka'belu bu'nitu ↓ buni'tũũ ↓
 kesia'ki ↑ 'ũna ka'jĩña ↑ 'ũna ka'jõna ↑

Há mais exemplos de emprego adequado e produtivo dos sufixos aumentativo e diminutivo em:

4.12 'kẽru ji'nẽlu ! jĩtẽ'lĩũ ↓
 'ũna pẽ'lõnu ↓ 'ũna pẽ'lõna ↓ (mostra no dedo)

9.13 (cade'nona / aponta uma cadeira grande)

(r. & 'bɔla ↓

Ad. Bolinha!

(r. bɔ'lõna ↓

9.15 (criança brinca com a mãe, enchendo uma bexiga de borracha)

ãw fa'ze 'ota gã'dõna ↑

fays 'uma bɔ'lõna gã'dõna ↓

fi'ãũu buri'tjĩũ ↓

Ad. Este é bolinha?

(r. nãw, & bɔ'lõna ↓

Ad. É este, é peixinho?

(r. nãw, & pe'jãw ↓

a'ru arẽw'zĩũ buri'tjĩũ ↓

Depois de nomes e verbos, há outras classes como advérbios, pronomes, artigos e preposições.

Os advérbios encontrados nas coletas são, na maior parte, ocorrências do negativo não, de locativos como aqui, ai e lá e alguns de tempo como agora e amanhã. Quanto aos locativos, é difícil dizer se a criança conhece já a diferença de aqui e ai ou lá numa classificação que os distribua segundo a proximidade ou distância do falante. Existe em sua linguagem a forma muito freqüente risa'ri, usada para perguntas em que a criança pede ao adulto a identificação de um ser normalmente localizado perto do falante. Existe também a forma a'i usada para demonstrar seres com diversas possibilidades de localização no espaço, corresponde à forma do adulto olha aí. Existem também as variáveis ɔy.i, ɔy a'ki, ɔy ri, mas infelizmente um estudo de sua distribuição não foi feito até o momento. Lá, correspondente a um índice do modelo adulto de localização de entidades não perto do sujeito falante e também não perto do interlocutor, é mais raro na linguagem da criança.

9.5 (criança no colo da mãe, aponta chocolate sobre a mesa, na outra extremidade, onde nenhuma das duas pode alcançá-lo sem se levantar)

ɔ soko'latʃi la ↓ ãw le'va la ↑

Ad. Onde?

(r. la na ru'zĩũ ↓

16/5 ew 'kru ba' lña, mã'mã ↓ 'tēy ba' lña la, la na ku'zñu
ew 'kru ba' lña la ↓

Estes la da criança correspondem exatamente ao verdadeiro la do adulto, pois ambas se encontravam na sala de estudos quando do momento da gravação. Enfim, seriam necessários mais dados para confirmar a possibilidade de que a criança tenha a distinção aqui-ai e lá.

Outros poucos locativos presentes em seis enunciados são: em cima e em baixo, mas quase não há elementos nos textos que possam esclarecer se a criança distingue um do outro.

9.5 (r. kisa'ki la i'sina ↑

Ad. Pilha.

(r. ãw me'se kã 'eli ↑

ã, kē ko' lñu dzi vo'se ↓ me'se nu 'artu ↓

Ad. O miãu chama tigre.

(r. 'tigi ↑ 'tigi ↓ kisa'ki i'bañu ↑

la i'sina tēy le'loñu, 'tēy a'nñw ↓ (aponta uma caixa com bijuterias em cima do guarda roupa)

A criança parece demonstrar um conhecimento de em cima e em baixo, mas como não houve o recurso de video tape que poderia permitir ilustrar o comportamento da criança no momento da enunciação, é difícil afirmar se realmente ela os distingue.

Já para dentro, parece não haver dúvida: a forma 'tēy 'dē-tu ↑ é comum para expressar a curiosidade em saber o que há dentro de caixas fechadas, pacotes, gavetas, etc.

9.4 (Ad. mostra um vidrinho com uma bolinha plástica dentro.)

Ad. Onde está a bolinha?

(r. 'dētu ↓ kē ve ↑ (depois de tirar a bolinha diz:) ãw pōy 'dētu ↑

9.5 (criança segura um maço de cigarros fechado)

'tēy 'dētu a'ki ↑ si'gaku ↑

Quanto aos advérbios de tempo, parece haver nesta fase uma distinção entre agora/anãñã. Agora é relacionado a um trço atual mais ou menos fixo: (adulto quer soprar o pé da criança para sa-

nar o "dodô", mas a criança quer pôr o chirelo para evitá-lo.
 16/5... sa'ra u pç ↓ (em seguida põe o chirelo) sa'ro a'gora ↓
 5.4 Ia mãe dá um copo de suco à tia/ a'gora da ne'ne ↓

Amanhã parece ser ligado a uma noção não atual e seu emprego pela criança nesta fase se justifica pela grande incidência da forma fixa na linguagem do adulto dirigida a ela: "amanha tem mais", quando este tenta distrair a atenção da criança da insistência de querer continuar em poder de algum objeto, ou quando da partida de uma pessoa:

5.5 (Bia vai indo embora...)

mã'ñã tẽy nays, bia ↓

25.4 a'va ka'besa nũ pi'si a ↑ so mã'ñã ↑

Ontem e hoje encontram pouquíssimas ocorrências na fala da criança, portanto, é difícil dizer se realmente ela compreende sua distinção.

27-4 Ad. Ela não chora para lavar a cabeça.

(r. Jora si ↓ 'ozi nũ pi'siza, ta lĩ'piña ↓

30-4 za la'vo ka'besa 'õtji ↓

Deve-se também esclarecer que nesta época há um fenômeno freqüente de confusão criada com ontem e uma noção de localização de uma entidade como "há atual"; a criança refere-se à chegada de uma pessoa ausente no momento da enunciação com:

27/4 'kwãdu a 'nita je'ga da 'õtji, 'Ela 'oĩra ↓

Esta mistura de localização e tempo talvez se explique pela extensão de um traço não atual para lugar e tempo indistintamente. A criança parece ter se baseado em formas como: "quando a mamãe chegar da escola..." ou de um lugar qualquer que não está a seu alcance imediato, lugares que, como ontem e amanhã, são uma expressão de não atualidade.

Pronomes Pessoais

Existem, por enquanto, os pronomes pessoais: eu, ele-ela e o de tratamento você. O pronome eu, realizado como ew, o ou a, está presente desde as primeiras gravações:

5.2 o a'ja u 'abu 'deli ↓

5.3 a ti'lo ↓ a ti'lo ↓

Ad. Eu tirei.

(r. em ti'lo ↓

Apesar de conhecer o pronome eu, ainda são encontradas as referências à própria pessoa com o nome próprio ou com o pronome ela, percebido na conversa dos adultos quando se referem à criança:

G.1 a ka'ina ka'ki ↓

Ad. Como é o nome desse aí?

(r. É pata'tjĩũ 'dɛla ↓ (da (arina)

G.2 Ad. Quem escreveu aqui?

(r. É ka'ina, nātay.a ka'ina ↓

Ad. Quem escreveu na cara da boneca?

(r. ne'ne ↓

Ad. Qual é que é o nenê?

(r. ka'ina ↓

G.4 'Ela kɛ bo'toyl sujeito é a própria criança)

8/5 Ad. Joga fora isso!

(r. za zo'gey ↓ 'Ela zo'go é zo'go 'fora ↓

É importante salientar que nos mesmos momentos em que ela age assim, emprega o eu corretamente. Este fenômeno descrito anteriormente pode ter sido baseado numa cópia da fala do adulto que faz uso do nome da criança e do pronome ela para se referir a sua pessoa. Nos poucos o pronome eu vai sendo empregado mais frequentemente, enquanto que ela e o nome próprio vão sendo abandonados naquelas situações que se referem à própria pessoa. Nas gravações 5,6,7,8 e 10/15 não se encontra mais a referência à própria pessoa com ela, há somente um último e isolado vestígio disso em G.9 :

G.9 Ad. Você vai pegar o patinho para quê?

(r. po'ke 'eli voa pa mĩ ... da'i 'Ela nũ 'pɛga 'ota vey, vivô!

Ele e ela para terceira pessoa existem também desde as primeiras coletas e são devidamente relacionados a nomes masculinos e femininos, respectivamente.

9.1 Ad. O papai já contou a estória do sapo para você?

(r. za ↓ 'e 'fala ↑ (= ele fala!)

9.2 'kē ve u 'abu nu 'biɣu ↑ kē ve u 'abu 'deli ↑

9.3 (observa a boneca sem roupas) kē bit i 'džĩũ 'nēla ?

boē 'kĩña ↓ pōy bitji 'džĩũ 'nēla ↓

9.4 u 'poku ta du 'mĩdu ↓ na kã 'mĩña 'deli ↓

'Ela nã 'pika dzi pē ↓ 'ē 'mali a 'pērna 'dēla ↓

Ad. A boneca vai fazer nanã tubi?

(r. vay ↓ da 'Ela ↓ 'kobi 'Ela ↓

Numerosos outros casos semelhantes podem ser encontrados em todas as coletas, até o final.

O pronome você foi notado em:

10/4 mǎ 'māy, eu 'dotu ni vo 'se ↓

15/4 a 'ōdzi vo 'se kō 'po ↑ na 'fela ↑

27/4 ɔy u 'fuku a 'ki ↓ āw po u 'fuku dzi vo 'se ... ni vo 'se ↓

Nas gravações aparece pela primeira vez em:

9.5 (Bia vai saindo) Ad. Pergunta onde ela vai.

(r. a 'ōdzi vo 'se vay ↑

mais exemplos de você podem ser encontrados em 9. 9, 10, 11,

12, 15,

Houve uma ocorrência de comigo, em:

9.5 nã 'vēy ku 'migu a 'ki, nã vēy ↓

e diversas de mim, como o beneficiário de uma ação em: 'abi

a 'pota pa mĩ ↓ ou na forma mais freqüente: da pa mĩ ↓

Pronomes Demonstrativos

Os primeiros demonstrativos a surgir em seu vocabulário são 'estɣi, 'Esta, ou 'esi, 'Esa usados indistintamente quanto à pessoa. Já a separação em masculino e feminino parece ser realizada adequadamente: existe esa'ki e 'Esaki, 'esi u'stũ e 'Esa buē 'kĩña.

9.3 'E mew ↓ 'E mew ↓ 'esi 'E 'mew ↓

'fũma i 'džĩña 'Esa ↓

A forma amalgamada kisa'ki, muito freqüente, sugere que isso ou isto devem existir também nesta fase:

9.4 kisa'ki ↑ si 'garu ↑ vu 'ānu ↑

9.5 ki 'E isua'ki ↑ kisa'ki ↑

Pronomes Possessivos

O primeiro possessivo é meu e parece que a criança o usa indiferentemente do gênero do objeto possuído.

9.3 Ad. De quem é o vestidinho?

(r. É meu ↓ a bi'zĩña É meu ↓

É meu ↓ 'esi É meu ↓

9.4 É meu bo'toy ↓ É meu ↓ É meu bo'toy ↓

10/4 'pEga u meu 'lapi ↓

Antes do conhecimento de meu, a criança marca a posse com a preposição de seguida do nome do possuidor, ou amalgamada aos pronomes pessoais ele/ela, quando não há preferência pelo próprio nome do possuidor:

9.1 Ad. Como é o nome desse aí?

(r. É pata'tjĩũ 'dɛla ↓ (sapato da Carina)

É provável que a primeira expressão da noção de posse para a criança tenha sido: *n + de + n*, na ordem: objeto possuído, preposição *de*, possuidor; já que mesmo depois do conhecimento dos pronomes possessivos, essa construção ainda surge:

10/1 Re'de pey'toy 'dɛla ↑ (da própria criança)

Re'de papa'tjĩũ 'dɛla ↑ (idem)

9.2 Kɛ ve u 'aba du 'biɣu ↑

9.3 u zoy'ĩũ du 'gatu ↓

Até em 9.11 há um vestígio disso:

9.11 Ad. Onde está a roupinha?

(r. na levar'tjĩũ dzi mĩ ↓

Ad. No quantinho de mim ou meu ?

(r. meu, É meu ↓

Além das falhas de concordância de meu/minha com masculino e feminino respectivamente, existe uma confusão maior entre as pessoas: meu (ou minha)// seu (ou sua), a criança hesita diante das possibilidades:

25/4 Ad. Sua mão está suja.

(r. a 'sua mão ↑ 'mãũ mão ↑

9.5 Ad. De quem é o sorvete?

(r. É meu ↓

Ad. Só seu!

Cr. só 'sew ↓

(criança olha gravuras numa revista) sy.a la, sy mini'nĩña kãle'gãlu
a 'burẽ'kĩña ũ'gaw u meo ↓

Ad. Igual a sua bonequinha?

Cr. a 'sua burẽ'kĩña ↓

Cr. a 'sua mãy ti'no u sa'patu ↑ (como a situação não é bem definida,
não se pode saber a que mãe ela se refere)

G.9 Ad. Este livro é da Carol ou é seu?

Cr. E 'sew ↓ E meo ↓

Finalmente, em G.14 há uma seqüência difícil de ser interpreta-
da, ocorrida com mãe e criança brincam com alguns colares e outras
bijuterias:

G. 14 pũ'dura a'ki nu mew pe'kosu ↑ (a mãe julga que realmente a
criança quer que pendure o colar em seu pescoço (da criança) mas, pa-
ra averiguar como ela poderia reagir, pergunta:)

Ad. No meu pescoço?

Cr. E ↓

Ad. No meu ?

Cr. E ↓

Ad. Ou no seu ?

Cr. nu 'sew ↓ nu 'sew ↓ (a mãe pendura o colar em seu pescoço (da mãe)
esperando que a criança reagisse, mas ela fica satisfeita com o resul-
tado e o diálogo termina com:)

Ad. E, no pescoço da mãe que foi.

Um dos problemas de interpretação desta seqüência é o fato da
criança ter mudado de idéia durante o diálogo: primeiramente, ela pa-
recia querer o colar em seu pescoço, depois concorda que seja coloca-
do no pescoço da mãe.

Portanto, deve-se concluir que somente com o material aqui à
disposição, não parece possível julgar quando e como a criança adqui-
re a diferença meu/seu, mais difícil que meu/minha, ou seu/sua, on-
de a problema é unicamente de concordância de gênero do nome-objeto
possuído com o pronome.

Antigos

Existem já desde o início da investigação os definidos: o devidamente relacionado ao masculino, e a, ao feminino. Alguns exemplos entre suas numerosas ocorrências podem servir para ilustrar a diferença que ela faz de o/a:

- y. 1 É u piw'piw ↓
 o vo bu'ra u be'redu ↓
 ā pe'ga u 'fētji ↑
 Ad. Quem estava lá!
 (r. a vo, so a vo ↓
 'fēja a 'porta, u 'vētu vēy ↓
 u wow'wow ↓
 'puja u ka'beti, 'puja ↓
 a ka'ina ka'ri ↓

Indefinidos são raros nas cinco primeiras coletas: a criança parece ignorá-los nesta fase; as únicas ocorrências são:

- y. 1 Ad. O que tinha na casa da Luci!
 (r. 'āna bu' rīna ↓
 y. 5 Ad. Conta uma estória para o papai.
 (r. 'āna veys, ā ga'tsīu ...
 kēsia'ki ↑ 'āna ka'jīna ↑ 'āna ka'jōna ↑
 Ad. O que você está fazendo!
 (r. ā dī'nēru ↓
 'āna 'bola ki, 'āna 'bola ↓

Entre os a s encontrados diante de nomes, existe um com valor demonstrativo que é empregado pela criança para chamar a atenção do adulto para algum objeto presente em seu campo perceptual, e que não deve ser confundido com o artigo a. Existem três diferenças, intimamente relacionadas, entre a artigo e a demonstrativo: a primeira delas é de acento: o demonstrativo é sempre tônico, enquanto que o artigo é átono; a segunda é a duração: é maior para o demonstrativo e menor para o artigo; a terceira é a intonação: ela é crescente no demonstrativo e decai depois dele, no nome; é fraca no artigo e cresce depois dele, no nome. Note-se a diferença:

- y. 2 a mī'nāu ↓ (demonstrativo)

a ka'ina ka'ie ↓ (artigo)

a 'ota u'siñu ↓ a 'otu ↓ (demonstrativo)

a ne'ne ta na'nādu ↓ (artigo)

Este a com valor demonstrativo é comparado a verbos como olha, ou à forma coloquial abreviada de olha lá - alá. Trata-se de uma forma muito freqüente na linguagem da criança e nunca foi confundida com o artigo, já que nenhum adulto corrige a criança, tentando colocar o masculino diante de nomes masculinos:

4.2 Ad. Este é um ursinho.

(r. É ↓ u'siñu ↓ a 'otu u'siñu ↓ a 'otu ↓

É também correspondente à forma muito freqüente oy, oy.a: ambas têm a mesma função de demonstrar e têm uma distribuição semelhante nos textos:

4.2 oy u u'siñu ↓

a 'otu ka'solu ↓

a u piw'piw ↓

oy u mĩ'ñaw ↓

oy ka'solu nã'nānu ↓

Finalmente, deve-se notar que falhas de concordância de gênero, percebidas com os possessivos meu/minha, seu/sua, não são encontradas nos casos dos artigos:

4.2 a bu'ziña É meu ↓

a bu'ziña vay pe'ga u pata'tāw ↓

4.3 u ka'belu bu'nitu ↓

oy a 'iça 'deli ↓

u ka'valu nũ tēy oy.u ↓

4.4 É ve a la'la i lu'lu ↑

Ad. Lula é cachorro.

(r. u lu'lu É ka'joku ↓

4.5 Ad. Este aqui chama peru.

(r. u pi'ru ↑ u pi'ru ↓

Re'de a 'tjita ↑

Ad. Que é isso?

Cr. É u, 'omi ↓

Ad. É isto aí?

Cr. a ti'jōna ↓

Preposições

Uma das primeiras preposições a surgirem foi a de locação em não em sua forma original, mas amalgamada aos artigos definidos o, a: no e na ou aos pronomes pessoais ele e ela: nele, nela.

9.1 Ad. O que ela faz? Anda?

Cr. nu 'jāw ↓

u'ba u 'jāw, ta bō ↑

Ad. Aonde tem bastante areia?

Cr. É nu 'rubi, nu 'jwa ↓

a kē i nu 'rubi, prai'a nu 'rubi ↓

Esta preposição realizada como no e na pode ter sido a primeira de todas as preposições a se manifestar: um dos argumentos que favorecem esta sugestão são as extensões de seu emprego a contextos em que na língua adulta a preposição seria outra ou não existiria nenhuma:

10/1 (a criança senta perto da avó e diz:) 'pētū na vo'vō ↓

6/4 mā'māy, 'nāna 'dētū na ka'ina ↓ (esta é uma sequência muito comum nesta fase, usada pela criança quando não quer ir dormir para não ficar sozinha.)

10/4 mā'māy, ew 'dōtū ni vo'se ↓

10/5 vo'se vay na 'tayzi dzi mī ↑ vay ↑

9.5 Ad. Aonde foi a mamãe?

Cr. nu 'sāw 'pawlu ↓

9.10 Ad. Você dança perto da mamãe?

Cr. 'dāsu so na bala'ia ↓

9.12 Ad. Aonde você acha que ele escondeu?

Cr. ew 'afu ki 'eli kō'dew na 'tayzi dzi mī ↓

A forma 'vānu la na 'dētū é também freqüente até os três anos completos.

Isto sugere que a criança compreende o significado de no e na como a localização de seres num espaço percebido por ela e entende seu emprego a situações como as descritas acima em que está claro o fator localização de um ser. Exemplos do emprego adequado desta preposição são inúmeros:

4.2 Ad. O que o piu piu está fazendo?

Cr. na 'aga ↓

ɔy pa'tʃĩũ na 'aga ↓

4.3 (observa uma boneca sem roupas) kɛ bitʃi'dzĩũ 'nɛla ↓

põy bitʃi'dzĩũ 'nɛla ↓

põy pa'tatu 'nɛla ↓

4.4 na 'borsa da tʃi'tʃia ↓

u 'poku ta du'midu ... na kã'mĩña 'delu ↓

Ad. O que você vai fazer com ele?

Cr. nã'na nu 'jãw ↓

Ad. Onde você ganhou este violão?

Cr. na 'fera, a'sɛ ↓

Ad. (vai jogar!) Onde?

Cr. nu 'jãw ↓

o kɛ nu 'kɔlu ↓

Ad. Conta onde está o papai.

Cr. foy na 'kɔy.a ↓

na ko'ɬy ↓ na ko'ɬy ↓ (quer comer chocolate em pó na colher)

4.5 Ad. O que você vai fazer?

Cr. ã'da na pe'kɛta ↓

foy na 'kɔy.a a mã'mãũ ↓

'Esa minu'nĩña ta nu 'peku o'kãdu ew ↑

Ad. Onde (vai levar)?

Cr. la na ku'zĩña ↓

Ad. Onde a via levou você passear?

Cr. nu kava'lĩũ ↓

Além de em, encontram-se ao mesmo tempo as diversas realizações de de: do, da, dele, dela, quase sempre relacionado à função pos se:

- 9.2 kɛ ve u 'abu 'deli ↑
 o a'ja u 'abu 'deli ↓
 u bitʃi 'aʒiũ 'dɛla ↓
 u pata 'tʃiũ 'dɛla ↓
 u ɔy'ĩũ 'dɛla ↓
- 9.3 Cr. ta fe'jãdu ↓
 Ad. O quê!
 Cr. u ɔy'ĩũ du 'gatu ↓
- 9.4 ɔy bitʃi 'aʒiũ 'dɛla, ɔy ↓
 ɔy-a 'tʃa 'deli, ɔy-a ↓
 na 'borsa da tʃi'tʃia ↓
 u 'poru ta du'mĩdu ↓ na kã'mĩũ 'deli ↓
 ɛ 'mali a 'pɛrna 'dɛla ↓
 ke'de u 'fiw 'dɛla ↑
- 9.5 Cr. ki ɛ isua'ri ↑
 Ad. Botão.
 Cr. bo'lõw ↑ dzi vi'tidu ↑
 ko'mew so'vetʃi da tʃi'tʃia 'nita ↓
 u pɛ'2ĩũ da mĩ'mãũ ta dzi 'fona ↓

Além dessas duas preposições muito frequentes, surgem umas poucas ocorrências de para, geralmente na forma fixa: da pa mĩ ↓:

10/1 'fɛsa a 'porta pa mĩ ↓

9.3 da pa mĩ 'ɛsa ↓

9.4 (e outras) da pa mĩ ↓

to po se é uma forma fixa da linguagem do adulto e da criança, enunciada ao mesmo tempo em que entrega algo a seu interlocutor. Corresponde a toma para você, uma construção com para. Com também encontra umas poucas realizações em:

9.5 ãmu me'je kũ 'eli ↑

'ãw bɛ'ka ko ko'lay a'ri ↑

9.6 ew to kũ 'medu da bi'jĩũ ↓

ay, to ko 'medu ↓

9.10 Ad. Porque ela está chorando?

Cr. po'ke 'ɛla fi'ko kō 'medu 'destʃi ↓

kuy'dadu kō 'eli ↓

9.12 'rey kū 'medu 'deli ↓
māy fi'ko kū 'medu 'deli ↓

Finalmente, a breve descrição desses aspectos da morfologia na fase dos 2.1^a a 2.5 pode oferecer-nos uma visão do estado do desenvolvimento lingüístico desta criança no período em que as primeiras estratégias de flexão verbal são adquiridas. Em resumo, as classes presentes nesta fase são:

Nome - sufixos para gênero e grau;

Verbo - (descrito no cap.3)

Advérbios - de lugar e alguns de tempo;

Pronomes - pessoais - eu, você, ele-ela;

demonstrativos - esse-essa (ou este-esta), isso;

possessivos - meu-minha / seu-sua

Artigos definidos - o, a (concordando com o gênero do nome)

Preposições - em, (no, na) de e algumas ocorrências de com e para.

2.4 Comparação com outros estudos já realizados

Nesta seção a exposição seguirá a ordem em que foram apresentadas as classes morfológicas existentes na fala da criança e a cada uma delas será estabelecida uma comparação com as afirmações de outros autores que, direta ou indiretamente, trataram do assunto.

Em primeiro lugar, quanto ao fato observado que nomes e verbos formam as classes mais produtivas nos enunciados da criança, temos a afirmação de Bloom (1970): a criança tem a noção básica de nome identificada a ator ou agente ou objeto de uma ação, e a de verbo identificada a ação ou estado. Slobin (1966) afirma que formas ou classes que fazem uma referência concreta emergem primeiro. Os nomes e os verbos dos enunciados da criança informante parecem realmente fazer uma referência concreta: o nome é identificado a uma entidade -agente ou objeto de um processo verbal, e o verbo, na maior parte das situações, é entendido como a descrição de um processo ou de um estado. Os únicos verbos que não podem ser descritos como processos -ação ou estados são o volitivo querer e os que têm valor demonstrativo: 2, 24, 24.a, f'ama, usados para nomeações ou demonstrações de en

tidades.

Há afirmações na literatura sobre a linguagem das crianças que nomes e verbos, em termos da gramática do adulto, são as classes a se manifestarem em primeiro lugar. Slobin (1966) afirma que os aspectos semânticos e conceptuais das classes gramaticais claramente têm um papel importante em determinar a ordem de seu desenvolvimento. Este ponto é retomado por Brown (1973) ao propor os determinantes da ordem de aquisição de diversos morfemas gramaticais: ele sugere que a complexidade semântica é o mais importante dos determinantes: formas que marcam uma referência concreta são menos complexas do que formas que marcam uma referência abstrata. Em todos os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças em diversas línguas, os nomes e os verbos surgem desde os primeiros estágios.

Num estudo sobre uma criança aprendendo o português como língua materna, Mayrink (1975) relata que na fase dos 1.8 aos 2.0 segmentos com valor de nomes e verbos constituíam o léxico da criança; neste mesmo período não foram constatadas flexões, artigos, preposições ou outros elementos gramaticais.

Quanto às flexões do nome, a de número é observada por Brown e Fraser (1963) que realizaram uma experiência com seis crianças entre 2.1 e 2.11; elas deveriam imitar sentenças simples e curtas do inglês que incluíam ocorrências dos morfemas de plural, progressivo, e outros. Os autores demonstram que preposições e plural eram imitados por crianças na idade 2.6 em diante, e que a "performance" na imitação melhorou em geral com a idade. Em 1973 Brown, ao estabelecer a ordem de aquisição de alguns morfemas gramaticais para as três crianças informantes, aponta para Adam, o plural aos 2.6; para Sarah, aos 2.10 e para Eve, aos 2.0. Na lista de ordem de aquisição de quinze morfemas gramaticais do inglês estudados por ele, o plural vem em quarto lugar. Em seguida, ao analisar a semântica dos morfemas gramaticais, Brown (ib) vê que, quanto ao número, a distinção semântica é a de uma ocorrência ou mais de uma ocorrência de uma entidade. Verifica que as crianças parecem ter um domínio dessa noção até no estágio 1, mas resta ser aprendido depois o mecanismo gramatical para

marcar plural no nome. O mesmo autor verifica que o numeral dois foi usado por todas as crianças para se referir a mais de uma ocorrência de um ser, embora nem sempre só dois seres. Generalizações morfológicas da flexão de plural em circunstâncias semanticamente apropriadas foram numerosas em todas as crianças: "feets" por "foot", "mans" por "men" e outros.

(azden (1968) também verificou o desenvolvimento da flexão de plural nos nomes: o período em que as três crianças observadas por ela atingiram o critério de 90% de correção foi: para a primeira criança, 25-27 meses, para a segunda, 33-42 meses e para a terceira, 34-49 meses. Em russo, Gvozdev (in Slobin 1966) relaciona como a primeira distinção morfológica, a de número, manifesta em 1;10, seguida logo por diminutivo. Todos esses dados nos levam a crer que em inglês e no russo a flexão de plural nos nomes não é uma aquisição tardia; verifica-se antes dos três anos de idade.

Voltando para os dados desta criança aprendendo o português como primeira língua, lembramo-nos de que não houve uma ocorrência sequer de flexão de plural nos nomes até 2;8 - M.L.U: 3,52, quando terminam as coletas. Entretanto, este fenômeno não quer dizer que esta criança não distinga entre uma e mais de uma ocorrência de uma entidade: o que falta no nosso caso é o mecanismo de marcar plural através da adição de um sufixo ao nome, trata-se de um mecanismo gramatical que está ausente. As razões deste fenômeno já vêm enunciadas em 2.1: nem na linguagem dos adultos, informal, o plural é realizado no nome. Contudo, a criança entende a semântica de pluralidade de seres já que emprega determinantes como dois, outro, mais e quanto:

9.3 Ad. Quantos tem?

(r. 'doys, 'teys, 'kwatu, seys ↓

9.4 Dy.u u'stñu ! 'kātu u'stñu ↓

mays ũ ↓ mays ũ ↓

Também Magrinn (1975) não encontra nenhuma flexão de plural nos nomes em português na fase analisada, até os 2;0. Parece adequado concluir que este problema de aquisição tardia desta flexão em português não se deve a uma complexidade semântica, nem gramatical mas ao fato de que, sendo redundante, está também ausente da própria

linguagem do adulto que serve de modelo à criança.

Quanto ao Gênero, é desnecessário salientar que não pode haver informações do inglês, já que não existem modificações nos nomes, pronomes demonstrativos, artigos, para indicar gênero naquela língua. No russo, uma língua altamente flexionada, Slobin (1966), ao estudar os marcadores morfológicos, vê que entre as idades de 2;10 e 3;0, a concordância de gênero aparece simultaneamente em dois domínios: quanto à concordância do nome com o adjetivo e quanto à concordância entre o nome e o participio passado do verbo, que é flexionado para gênero em russo.

Ruke-Dravina (1959) em um trabalho sobre a aquisição do latvian, uma língua báltica, por um menino observado dos 0;6 aos 3;1, relata que a flexão do adjetivo ocorreu paralela à flexão do nome: a distinção de gênero se desenvolveu mais cedo do que a distinção de terminação de caso. Em 1;10 o masculino e o feminino do nominativo singular já eram formalmente diferenciados: exemplifica com formas como : "aps (labs)" e "aba (laba)" , em português bom e boa, respectivamente.

Em português, com a criança informante no nosso caso, já aos 2;1 parece haver uma concordância entre determinantes e o nome e também entre o nome e alguns modificadores. Não há contra-exemplos desta concordância, a não ser com os possessivos meu-minha mencionados em 2.3 . Pode-se concluir que tal concordância deve ser uma aquisição não muito tardia em português.

Sobre grau, temos a informação de que o sufixo diminutivo da linguagem afetiva em inglês, -y, é produtivo numa criança estudada por Miller e Ervin (1964) aos 2;5. Em russo, Slobin (1966) afirma que os únicos sufixos nominais aprendidos antes dos três anos são aqueles que fazem referência concreta ou emotiva: diminutivo, aumentativo, afetivos e pejorativo. Ainda sobre essa língua, Bogoyavlenskij (1957) realizou uma experiência com o objetivo de descobrir o momento em que a criança entende e usa certos sufixos na criação de palavras. Dedicou-se a verificar a compreensão dos sufixos "énor"(diminutivo), "ishcre"(aumentativo) e outros de agentivo, com crianças entre 5 e 6 anos de idade. Como todas as crianças res-

ponderam corretamente aos testes feitos com palavras não familiares, a experiência mostrou que todas tinham boa compreensão e capacidade de emprego dos dois sufixos de grau.

Novamente em português, Mayrink (1975) nota que na última fase por ela observada, aproximadamente aos 2.0, a criança "parecia estar percebendo que as entidades têm tamanhos diferentes", mas as flexões de diminutivo e aumentativo ainda não eram usadas corretamente. A criança referia-se a uma mesma figura como cavalo e cavallinho; o sufixo inho parecia ser usado apenas afetivamente.

Como concluímos anteriormente, nossa criança parece já ter adquirido o mecanismo de inserção dos sufixos aumentativo -ão/ona e diminutivo-inho e aplicá-los apropriadamente aos nomes quando tenta demonstrar tamanho do ser em questão.

Quanto aos advérbios, Miller e Ervin (1964) no final do artigo, em uma pequena observação, dizem que os advérbios da criança são aprendidos na ordem: locativo, temporal e maneira.

Em português, Lemos (1975) observou o desenvolvimento da linguagem em dois meninos entre os 18/27 meses o primeiro e 21/28 meses o segundo, e relata que as primeiras palavras deíticas - i (aí) e e (te) referiam-se a lugares e entidades dentro do campo de atenção da criança e eram nada mais do que equivalentes lingüísticos do gesto de apontar. No último quarto do segundo ano de vida de um dos meninos, surgiu o adverbial deítico aqui que não pôde ser posto em oposição a aí. Com o segundo deles, no primeiro quarto de seu terceiro ano de vida surgiram: péto de, enchima, embuxo de em construções locativas usadas apropriadamente. Quanto aos temporais, Lemos (ib) diz que as únicas formas que ocorreram na linguagem do primeiro menino foram agora, surgido no começo de seu terceiro ano de vida e vagas referências a um "futuro" como depois e qualquer dia.

O desenvolvimento desta classe de palavras em Natália encontra-se em 2.3 e não parece necessário repeti-lo neste ponto. Quanto a uma possível ordem de seu domínio por esta criança, os locativos parecem ter sido os primeiros, já que são mais numerosos em variedade e em ocorrências, seguidos dos temporais.

As "vagas referências a futuro" de Lemos (ib) : depois e qualquer dia, têm correspondente em Natália na forma rotina: "um-nhã tem mais." A ordem proposta por Miller e Ervin (1964) descrita acima, parece se ajustar ao desenvolvimento desta criança, já que as primeiras distinções parecem ser aquelas dos locativos, e só mais tarde o domínio dos diversos temporais poderá surgir.

Quanto aos pronomes há alguns dados também do português. Mayrink (1975) observa que aos 22/24 meses começam a surgir, com a oposição de primeira pessoa/não primeira pessoa, os pronomes pessoais eu e ele. Dele e dela aparecem em construções possessivas em que o possuidor não é a própria criança.

No nosso caso vimos que desde 2;1 aproximadamente, o sistema de pronomes pessoais distingue: eu, você, ele-ela, entretanto, diferentemente do que é relatado por Mayrink (ib), dela é usado quando o possuidor é a própria pessoa, além do uso normal para terceira pessoa.

Com os demonstrativos, Lemos (1975) relata que, juntamente com aí, surgiu desde o início das coletas ete, referindo-se a lugares e entidades dentro do campo de atenção da criança, interpretável como equivalente lingüístico do gesto de apontar. Afirma também, que não houve meio de considerar ete/esse senão como variantes de uma mesma forma, não pôde fazer nenhuma consideração quanto à proximidade dos objetos ao falante ou ao interlocutor. A segunda criança observada por ela também apresentava ete/esse desde 1;4.

Quanto aos demonstrativos de Natália, vimos que este(esse) / esta(essa) são os primeiros a surgir, separados em masculino e feminino. A distinção teórica de proximidade do falante para este e proximidade do interlocutor para esse não existe também no nosso caso. Também a criança observada por Mayrink aos 22/24 meses apresentava demonstrativos como eti, esi, o segundo geralmente usado quando a criança não conhecia a palavra empregada pelo adulto para se referir ao objeto desejado, apontando-o ou tocando-o. Em Natália ambos são às vezes empregados pela criança para se referir a objetos cujos nomes a criança não conhece.

Com os possessivos, voltamos a tocar no conceito de posse que, segundo diversos autores, é bem cedo acessível à criança: ela consegue relacionar objetos a pessoas, atribuindo uma distinção entre possuído e possuidor. No caso do inglês, em que a forma normal para expressar posse é N - flexão de possessivo + N , Brown (1973) diz que já no estágio 1 todas as crianças estudadas produziram algumas construções que, pelo contexto, pareciam ser possessivos: $N+N$, sem a flexão devida e na ordem: possuidor - possuído. A flexão do possessivo não atingia o critério de 90% de formas corretas até no Estágio 3 - M.L.U. 2,75 nas crianças observadas por ele. Mas antes disso havia evidências de que as crianças entendiam a semântica de posse bem antes de atingir o critério exigido pela flexão.

Em francês, Guillaume (1927) também diz que atribuição e posse de um objeto são relações acessíveis à criança nas primeiras fases de seu desenvolvimento lingüístico, mas isto através da justaposição do possuidor e possuído, sem a preposição exigida no modelo adulto: aos 16 meses o exemplo é: "tate papa" - o café do pa pai.

Em português, Mayrink (1975) relata que aos 22/24 meses surgiram meu/minha e dele/dela; os dois primeiros pareciam estar sendo praticados pela criança que ainda não distinguia o masculino e o feminino, já que eles variavam independentemente do gênero das palavras cuja posse era afirmada. Dele e dela se opunham, em sua informante, quanto à pessoa do discurso, mas também não quanto ao gênero.

No nosso caso, vimos em 2.3 que a primeira relação de posse é, provavelmente, N de N na ordem: objeto possuído e possuidor, e somente depois é que os pronomes possessivos surgiriam. Os pronomes meu-minha / seu-sua até 2.5 são perfeitamente conhecidos por Natalia que, entretanto, não domina perfeitamente a distinção entre gênero e entre pessoas. O ponto que não coincide com a observação de Mayrink (ib) é aquele que diz que dele-dela se opõem quanto à pessoa do discurso: em Natalia, dela precede, de certa forma, minha.

8. conforme 2.3.

Brown (1973) não discute os pronomes e diz apenas que alguns deles estavam presentes até no estágio 1.

O próximo morfema a ser discutido é o artigo. Em inglês, Brown (1973), ao relacionar num quadro a ordem de aquisição dos morfemas gramaticais para as três crianças estudadas por ele, distribue o aparecimento dos artigos para Adam aos 3.2, para Sarah, aos 3.1 e para Eve aos 2.3. O autor não estabelece pontos de aquisição separados para os dois artigos: definidos e indefinidos, mas um só ponto para os dois combinados. Conclui que as crianças entre as idades de mais ou menos 32 a 41 meses (aproximadamente três anos) controlam a distinção específico-não específico codificada pelos artigos definidos e indefinidos. Ao fazer um balanço da semântica dos catorze morfemas, Brown (ib) diz que os artigos parecem envolver a maior complexidade semântica de todos os morfemas gramaticais. Propõe também que alguns artigos "aparentes" nas primeiras fases provavelmente não são organizados como morfemas separados, mas são traços da pronúncia de palavras particulares. Leopold (in Brown -1973) também afirma que os artigos não são usados nos dois primeiros anos de vida.

Quanto ao português, foi visto na seção 2.3 que em Natália os definidos são dominados desde 2.1, mas os indefinidos são raros. Os pontos de aquisição dos dois artigos nesta criança ficam em suspenso provisoriamente, até que melhores condições possam ser oferecidas com a avaliação do total das coletas. Já a afirmação de que numa fase primária do desenvolvimento da linguagem alguns artigos "aparentes" podem ser somente traços da pronúncia de certas palavras, não se ajusta, evidentemente, a esta fase representada aqui, correspondente aproximadamente ao final do estágio 2 de Brown (ib).

Por último, restam as preposições. É fato extensamente afirmado que nas fases iniciais da aquisição da linguagem (fala telegráfica) as crianças omitem em seus enunciados elementos de relação, os "functors" da língua modelo e produzem quase que só elementos de conteúdo semântico como os nomes e verbos. Desde as primeiras obras sobre a aquisição da linguagem os autores se referem à ausência das preposições na fala da criança. Leopold (1949) escreve sobre os dois

primeiros anos de sua filha que a preposição era sempre omitida de todas as frases adverbiais.

Em francês Guillaume (1937) afirma que as relações espaciais são bem cedo entendidas pelas crianças, mas as preposições que as expressam permanecem latentes por muito tempo. Oferece diversos exemplos das idades: 16, 22 e 23 meses, em que a criança justapunha duas palavras que se referiam a uma situação na qual objetos eram relacionados no espaço, como "bobo tête" em que falta a preposição francesa a : "j'ai mal à la tête", em português, "estou com dor de cabeça."

Ruke-Dravina (1959), escrevendo sobre a aquisição do latvian, afirma que no sistema das declinações o locativo singular surgiu aos 1.8 - 1.10, com a terminação apropriada e sem preposição, porque nessa língua o locativo é formado sem preposição. Verifica também que casos que são expressos por preposições são formados mais tarde porque, segundo sua opinião, a criança adquire as preposições como uma classe de palavras bem tarde. Ela justifica essa observação pelo fato de que os últimos dos casos a serem adquiridos foram aqueles formados com a ajuda de uma preposição - as formas instrumentais. Aos 2.4 a criança observada por ela começou a usar as primeiras preposições, mais frequentemente - "bez" (sem) e "pec" (depois) mas algumas preposições como "uz" (em) apareceram só durante a primeira metade do quarto ano.

Em inglês, Brown (1973), ao discutir a relação semântica agente e locativo, diz que no estágio 1. as crianças praticamente sem pre omitem a preposição que é obrigatória na língua modelo: in e on. Na mesma obra, no quadro em que ordena a aquisição dos morfemas gramaticais para as três crianças informantes, distribui as preposições in e on nas fases: para Adam, aos 2.6, para Sarah, aos 2.10 e para Eve aos 1.11. Verifica que in e on são sempre as primeiras preposições aprendidas, e aprendidas juntas.

Em russo, Slobin (1966) verifica que pouco depois que os casos entram na gramática da criança, ela começa a usar uma variedade de preposições com eles (as preposições controlam a seleção dos casos em russo). Entre 2.4 e 2.6 a criança informante começa a usar oito diferentes preposições novas combinando-as com nomes em cinco diferen

tes casos gramaticais. Conclui que inicialmente o uso das preposições é restrito a relações com um significado concreto, ligado a relações espaciais.

No português, Mayrink (1975) afirma que no segundo período -22/24 meses da criança, começaram a surgir as preposições que marcam locação - segmentos sonoros cujo papel no enunciado parecia ser o de marcar o lugar das preposições. As duas primeiras preposições a surgirem na fala daquela criança foram de - relação entre objeto possuído e possuidor, e para - direção de movimento que parecia estar ligada à relação de locação. Não foi citada nenhuma ocorrência de em (no, na) para marcar localização, e como as informações terminam na idade em que as nossas se iniciam, 2.0, não pode ser feita uma comparação entre essas duas crianças neste ponto.

Recordando o que sucede com a criança aqui observada, vemos que desde os 2.1 há diversas ocorrências de no, na, a primeira das preposições em Natália, e de do, da relacionada a posse. Concluímos que pelo menos neste caso presente não podemos falar em desenvolvimento tardio das preposições, já que elas se manifestam desde os 2.1. O que deve ocorrer é que em um estágio anterior, a criança deve ter passado pela fase "telegráfica" em que os elementos função são mais omitidos do que na fase aqui descrita. Quando a criança progride para um maior domínio da língua modelo, as preposições manifestam-se não tão tardiamente como ocorre no latvian, já que são necessárias em português para a expressão de localização e de posse, noções semanticamente não complexas, concretas.

Em conclusão final a este capítulo, é adequado observar que de tudo o que foi resumido nesta última seção um fato parece ser inequívoco: a aquisição dos morfemas gramaticais depende do caráter da língua que se analisa. Assim, se a expressão de localização de entidades no espaço percebido pela criança é expressa, numa determinada língua, com o auxílio de preposições, a aquisição destas não deve ser tardia porque o locativo é uma das primeiras noções acessíveis à criança. Entretanto, essas diferenças entre as línguas referem-se somente aos meios gramaticais empregados para a expressão de certas relações semânticas. Se observarmos as relações semânticas sub-

jacentes às expressões de diversas crianças aprendendo línguas diferentes, veremos que há mais semelhanças do que diferenças entre elas.

Capítulo 3. Desenvolvimento das flexões verbais de primeira pessoa singular

3.1 O sistema verbal no português do adulto.

O verbo é considerado a classe flexional por excelência da língua portuguesa, já que é a que mais flexões apresenta. A fórmula geral que pode descrever a estrutura do verbo é:

$$T (R+VT) + SF (SMT+SNP) \quad (\text{Câmara, 1970:94})$$

O símbolo T representa o tema, formado do radical - R - e vogal temática - VT - da conjugação de cada verbo. O radical é a parte invariável constituída de um morfema lexical que fornece a significação lexical do verbo. SF é o símbolo do sufixo flexional que se anexa ao tema. O sufixo flexional é, por sua vez, formado de um sufixo modo-temporal - SMT e de um sufixo número-pessoal - SNP, que expressam as noções gramaticais de tempo e modo, o primeiro deles, e pessoa e número, o segundo. (conf. Câmara, 1970) A descrição que se segue é baseada na fala coloquial dialeto paulista, e não na formal. Assim, variações estilísticas da linguagem literária não são abordadas.

Modo e tempo

Segundo as gramáticas tradicionais, há três modos em português: o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. O modo indicativo é o modo da realidade, exprime uma ação certa, um fato real e positivo. O subjuntivo é o modo da possibilidade, traduz um fato possível mas incerto, duvidoso; o imperativo é empregado para dar ordens, proibir, pedir, aconselhar, exortar alguém a fazer alguma coisa.

Em Pontes (1972) a oposição modal verifica-se entre formas que se referem a fatos dados como reais e formas que incluem a irrealidade do fato, ou seja, uma oposição entre indicativo e subjuntivo. Ela verifica que essa oposição não é muito nítida nem rígida. As formas do subjuntivo ocorrem quase que exclusivamente em orações subordinadas, simultâneas com determinadas expressões com que não o corre o indicativo.

A categoria de tempo é explicada em "Princípios de Linguística Geral" de J. Mattoso Câmara Júnior como a categoria que marca: "... o tempo, ou época da ocorrência do processo verbal, em relação ao momento em que se fala."

A classificação tradicional em presente, pretérito e futuro é discutida por diversos autores como Pontes (1972) que verifica não ser possível classificar com rigor a categoria de tempo na separação tradicional. Considerando-se como exemplo o caso do presente do indicativo, verifica-se que ele é também usado para expressar o que está para acontecer como ocorre em: "amanhã vou à aula", além de figurar em construções com valor de futuro imediato com o verbo ir conjugado no presente seguido de um outro verbo no infinitivo. O presente simples também não é normalmente empregado referindo-se a um fato simultâneo com o momento em que se fala, mas geralmente é usado para descrever fatos habituais. A forma empregada para expressar um fato simultâneo com o momento em que se fala é a união do verbo estar mais gerúndio de outro verbo, chamado em inglês de presente progressivo. O futuro é de uso raro no português falado. As formas do pretérito também podem se referir a um fato que já aconteceu há algum tempo, como a fatos recém terminados como: "ele chegou agora". Pontes (ib) conclui que não podemos dividir esquematicamente as formas verbais em presente, pretérito e futuro e nem dividi-las como anteriores e posteriores ao momento em que se fala, porque o presente inclui tal momento. Dessa forma, ela classifica as formas verbais do português em: 1. formas que se referem ao passado : passado
2. formas que não se referem ao passado: não passado (Pontes, 1972: 77).

Das formas nominais, o gerúndio e o particípio passado não apresentam morfemas de pessoa ou de número. Somente o infinitivo pode apresentá-las facultativamente, ocorrências condicionadas a fatores sintáticos. Contudo, isto não ocorre neste dialeto na forma coloquial.

Pessoa e Número

Novamente inspiramo-nos em Pontes (1972) que é quem melhor

pode fornecer uma visão da estrutura do verbo do modelo em que a criança se baseia no presente caso, já que ela estuda o português coloquial e não o formal ou literário. Segundo a autora, no sistema pessoa e número as formas se opõem duas a duas: as que incluem a pessoa do falante e as que excluem tal pessoa, cada uma delas biparte-se em singular e plural. Num quadro síntese, ela resume esse sistema:

quadro 3. O sistema número-pessoal do português coloquial		
	+1 (inclue o falante)	-1 (não inclue o falante)
singular	P 1 (eu)	P 2 (você-ê-le-ela)
plural	P 3 (nós)	P 4 (vocês-eles-elas)

(adaptado de Pontes, 1972:68)

Assim, vê-se que as flexões de segunda pessoa do singular -sujeito tu e no plural, sujeito vós, encontradas nas gramáticas normativas tradicionais, inexistem na fala coloquial. Elas são substituídas pelas formas com sujeito você ou vocês cada uma, com o verbo na terceira pessoa nas mesmas flexões empregadas para sujeito de terceira pessoa: ele, eles.

Em resumo, neste dialeto do português, o verbo é conjugado nas seguintes pessoas, no presente: eu falo, você fala, ele fala, nós falamos, vocês falam e eles falam.

3.2 O sistema verbal na linguagem da criança aos dois anos.

Antes de examinar o desenvolvimento das primeiras flexões verbais no português da criança, é necessário relacionar, ainda que brevemente, quais modos e tempos já se manifestam no sistema verbal desta fase. Isto é realizado primeiramente tentando classificar todas as formas verbais encontradas nas gravações examinadas, baseados na terminologia da gramática do adulto. É importante ressaltar que para esta finalidade só foram consideradas as formas que não estão em contextos de primeira pessoa singular, já que esta segunda questão é abordada no parágrafo seguinte de maneira mais ampla.

Quadro nº 6. O sistema verbal da criança											
Modo Indicativo							Modo Imperativo				
Presente			Futuro imediato		Pretérito						
Presente Simples		Presente Progressivo			Perfeito		Imperfeito	Exortativo	Imperativo pres.	TOT.	
	int. decl.	int. interrogativa	int. decl.	int. decl.	in. decl.	int. inter.	int. decl.				
		int. sup. int. conf.									
g.1	9 (12,16%)	7 (9,46%)	3 (4,05%)	2 (2,70%)	6 (8,11%)	3 (4,05%)		19 (25,67%)	25 (33,80%)	74	
	total pres.	19 (25,67%)						tot. imp. 44 (59,40%)			
g.2	11 (19,61%)	2 (3,57%)		4 (7,14%)	8 (14,28%)	1 (1,78%)		12 (21,44%)	18 (32,15%)	56	
	total pres.	13 (23,21%)						tot. imp. 30 (53,57%)			
g.3	20 (22,73%)	1 (1,13%)		4 (4,54%)	2 (2,27%)	4 (4,54%)		15 (17,05%)	42 (47,74%)	83	
	total pres.	21 (23,86%)						tot. imp. 57 (64,77%)			
g.11	12 (26,09%)				5 (11,87%)	2 (4,35%)	1 (2,17%)	5 (10,87%)	21 (45,65%)	46	
	total pres.	12 (26,09%)						tot. imp. 26 (56,52%)			
g.12	10 (19,61%)	3 (5,88%)	3 (5,88%)		1 (1,96%)	9 (17,65%)	2 (3,92%)	1 (1,96%)	10 (19,61%)	12 (23,53%)	51
	total pres.	16 (31,37%)						tot. imp. 22 (43,14%)			
g.13	13 (23,22%)	2 (3,57%)				16 (28,57%)	4 (7,14%)	2 (3,57%)	3 (5,36%)	16 (28,57%)	56
	total pres.	15 (26,79%)						tot. imp. 19 (33,93%)			

Resta esclarecer que, para finalidades práticas, entendemos como "formas verbais" todas as palavras que expressam ações ou processos em desenvolvimento numa linha temporal, assim como os modais querer, poder.^{*} O material selecionado para tanto consiste das três primeiras coletas, y. 1, y. 2, y. 3 e mais três posteriores, y. 11, y. 12 e y. 13 pois o interesse é o de observar quais tempos existiam aos dois anos e um mês e quais aos dois anos e sete meses, portanto, em duas épocas diferentes. Neste parágrafo não pretendemos propor uma ordem de emergência dos tempos ou modos verbais, já que para tanto seria necessário iniciar um outro tipo de pesquisa a ser baseada em dados de fases bem anteriores a esta dos dois anos.

Iniciando com as três primeiras gravações, nota-se em primeiro lugar uma distinção entre formas verbais empregadas para fazer um pedido ao adulto, dar uma ordem, formas que são facilmente enquadradas no modo imperativo e formas empregadas para fazer asserções, confirmar ou negar informações requeridas pelas perguntas do adulto ou interrogações, que são enquadradas no chamado modo indicativo. Nada existe até o presente estado de desenvolvimento que se possa chamar ou classificar como o modo subjuntivo da gramática tradicional. Depois dessa primeira classificação geral em modos, segue-se a de tempo, novamente de acordo com as gramáticas normativas tradicionais. Isto é melhor resumido no quadro nº 6. (pág 67)

Além das formas relacionadas naquele quadro, surgem algumas formas nominais, e desacompanhadas de um possível verbo principal:

	<u>Infinitivo</u>	<u>Gerúndio</u>
y. 1	8	2
y. 2	0	4
y. 3	2	5
y. 11	3	0
y. 12	6	2
y. 13	1	2

Antes de iniciarmos a avaliação dos dados apresentados no quadro nº 6, é necessário apresentar uma explicação dos termos empregados lá: entende-se por presente simples neste caso, o tempo em que se declara alguma coisa ou em que se responde a perguntas. Int

nação declarativa é aquela em que a criança faz asserções em geral ou confirma uma pergunta como: Ad. Você gosta dela? (r. Gosta. Intonação interrogativa está subdividida em interrogação propriamente dita pela qual a criança dirige uma pergunta ao adulto e espera uma resposta tanto afirmativa quanto negativa, e um segundo tipo, a interrogação confirmativa é aquela pela qual a criança, através de formas fixas como tá bom? espera a confirmação de sua declaração: é simplesmente a função de manter ou continuar mantendo contacto com o adulto. Presente progressivo foi o nome escolhido da terminologia inglesa para as seqüências: tá falando, tá caindo: é o verbo estar seguido de um outro no gerúndio. Futuro imediato é a conjugação do verbo ir na forma vai (vou para primeira pessoa) seguido de um verbo no infinitivo. É empregada pela criança para anunciar uma ação que alguém está prestes a praticar, naquele exato momento de fala. A designação "futuro imediato" é talvez muito forte para o sistema da criança, já que para ela não existe ainda futuro propriamente dito; não há referências a fatos que devem decorrer no dia seguinte ou num tempo mais distante. O pretérito é a designação do passado, dos fatos "acabados" e realiza-se quase que exclusivamente através do perfeito. Os únicos pretéritos imperfeitos encontrados nas três coletas da fase dos sete meses (2.7) são quatro ao todo: desses, três são confirmações de perguntas onde a criança repete a mesma forma que ouviu e a outra restante é a única realmente espontânea, e mesmo assim encaixa-se num contexto onde um outro imperfeito já tinha sido dito anteriormente pelo adulto. É a seguinte a seqüência dos enunciados:

9.13 Ad. Tinha criança lá?

(r. 'tjĩã ↓

Ad. Bastante!

(r. so pikini'nĩũ ki ka'iw ↓ 'eli ka'iw ↓

Ad. Você dormiu na sua caminha hoje!

(r. ew so'rey ki 'tjĩã ka'jo'Rĩũ ↓

No modo imperativo a separação em exortativo e imperativo propriamente dito justifica-se pela grande ocorrência da forma fixa

vamos + infinitivo geralmente com intonação interrogativa, diferente dos outros, em que a criança dá ordens que exige sejam atendidas. Uma evidência de que a forma vamos + infinitivo é fixa, é o fato de que a criança, ao mesmo tempo em que produz; "vamos brincar, vamos buscar...", também produz 'āmu i la ↓ 'āmu i na 'kaza du vo'vo ↑. Tais construções perduram por muito tempo e podem até ser encontradas na fase escolar em muitas crianças. Junto com o exortativo foi relacionada a forma ɔ ↓ ɔy ↓ ɔy. a↓ em que a criança chama a atenção do adulto para um objeto ou fato sempre presente em seu campo perceptual.

Dentre as formas nominais restantes encontram-se alguns poucos infinitivos estranhamente empregados em respostas como em:

G.1 Ad. O que a bonequinha faz?

(r. ā'da ↓ ā'da ↓

Ad. Como ela fazia?

(r. vi'la ↓ vi'la ↓ vi'la ↓

Os demais são abreviações de outras formas compostas como

em:

G.1 (criança traz uma caixa de brinquedos e diz:) u'ba u sãw, ta bō↑

como ela derruba realmente tudo no chão em seguida, seu enunciado pode ser interpretado como uma redução de: "vou derrubar no chão está bom?" (Casos semelhantes podem ser como:

G.1 a ɛ i nu 'rubi ↓ pisi'a nu 'rubi ↓

Uma outra forma de emprego do infinitivo desacompanhado de um outro verbo flexionado é a abreviação da construção: "preposição para + infinitivo" com valor de finalidade:

G.3 'tira u 'fiw ... nã'na ↓ (ela queria que o adulto tirasse o seu vestido com o fio do microfone para ela deitar-se com o cobertor)

O mesmo ocorre quando brinca de falar no telefone com a boneca Celeste e pede à mãe:

G.3 'pEga a si'etsi ... fa'la ↓

Quanto ao gerúndio empregado só, há duas possibilidades: na primeira, trata-se de uma redução do presente progressivo onde "estar" é omitido em comentários ou respostas como em:

G.1 Ad. Está chorando ...

(r. so'ānu ↑

9.2 Ad. U que o plupiu está fazendo?

(r. ko'mēdu pa'pa ↓

A segunda possibilidade é aquela em que através de uma forma no gerúndio com valor adjetivo, a criança descreve um estado qualificando um ser:

9.1 ɔ u u'stūu dā'sādu ↓

9.2 ɔ ko'mēdu pa'pa ↓ pi'piw ko'mēdu ↓

ɔy ka'ɣolu na'nādu ↓

9.3 ɔy a buɛ'kĩña ā'dādu ↓

Pode-se passar agora à avaliação dos dados fornecidos no quadro nº 6. De todas as formas verbais empregadas pela criança desde as primeiras coletas até as três últimas consideradas, o imperativo é o modo que maior número de ocorrências tem. Trata-se da própria função da linguagem de dar ordens, fazer pedidos; é uma das primeiras ou mais primitivas funções da linguagem na criança. Em seguida, vê-se que entre os tempos do modo indicativo a forma mais freqüente é a de presente simples com duas intonações: declarativa e interrogativa. O pretérito vem logo após o presente simples com uma ocorrência relativa para designar fatos já completados, acabados, que foram realizados num momento anterior ao da enunciação. Formas completas no presente progressivo são bem raras em todo o material analisado. O progressivo encontra mais algumas poucas realizações se levarmos em conta as construções em que a criança omite o verbo estar e produz somente o segundo verbo no gerúndio, para descrever ações ou processos em andamento. Isto se dá geralmente em respostas da criança a questões do adulto em que o progressivo está completo:

9.2 Ad. U que o piu pēu está fazendo?

(r. ko'mēdu pa'pa ↓

9.3 ɛ 'biɣu ↓ nā'nādu ↓ ā'dādu ↓

Ad. Que estão fazendo? (mostra gravura de crianças telefonando)

pese'nādu ↓

9.13 Ad. U que ele está fazendo no sofá?

(r. 'vēdu bili'zāw ↓

Contudo, nem todas as ocorrências de um gerúndio só^{podem} ser consideradas como reduções do progressivo, porque ocorrências com valor de adjetivo já descritas são também possíveis.

Na literatura moderna sobre aquisição da linguagem muitos autores propõem que o desenvolvimento de estruturas linguísticas está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo em geral. Mais que isso, tem sido também afirmado que a aquisição de determinadas estruturas linguísticas depende do domínio, por parte da criança, de certas estruturas cognitivas básicas. Isso pode ser percebido até nos títulos de alguns artigos como o de Slobin (1971) :

"Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar". Nele, o autor idealiza diversos componentes de um modelo da ordem de aquisição de estruturas linguísticas e o primeiro deles é o desenvolvimento de intenções semânticas que se originam do desenvolvimento cognitivo. Em geral os autores modernos concordam sobre a prioridade da semântica sobre a sintaxe.

Num estudo sobre a aquisição do português como língua materna por dois meninos, Lemos (1975) preocupa-se em oferecer uma interpretação semântica localista para as construções das crianças. Entendendo o aspecto como uma categoria semântica, verifica que houve evidências para assumir que o domínio das noções aspectuais pela criança é anterior e básico àquele das relações temporais do verbo. Assim, propõe que nos primeiros estágios do desenvolvimento a criança não é capaz de ordenar os acontecimentos no eixo do tempo e o uso, pelas crianças, de formas temporais, deve ser considerado como um codificador de noções aspectuais. A autora classifica então as construções das crianças com formas verbais com o auxílio de traços aspectuais como [+ atual] e [- atual].

A diferença entre as noções de aspecto e tempo é sutil: há algumas tentativas de seu esclarecimento por diversos lingüistas como John Lyons em Lingüística Geral, 1968. Em português, há o trabalho de Castilho (1968) que examina extensamente a questão do aspecto verbal em nossa língua. O aspecto é aí definido como "a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia de duração ou desenvolvimento". (Castilho 1968:14) É a representação

espacial do processo. Já o tempo, uma noção subjetiva, ao contrário do aspecto, localiza o processo num dado momento. Uma interessante observação do autor parece adaptar-se ao que se propõe para a linguagem das crianças: "deve ser o aspecto a categoria verbal mais antiga, quer por expressar uma idéia mais concreta e objetiva que a de tempo, quer, e principalmente, por estar mais essencialmente ligado à noção de processo." (Castilho, 1968: 15) Quatro são os aspectos principais propostos na obra para a língua portuguesa: o imperfectivo, o perfectivo, o iterativo e o indeterminado. A principal oposição é aquela que diz respeito à duração ou completamento da ação. Quando a ação verbal expressa uma duração, enquadra-se no aspecto imperfectivo. Se, por outro lado, é descrita como completa, decursa, o aspecto é o perfectivo.

Baseados nesta distinção de ação completada e duração, escolhemos a designação de Acabado para o perfectivo e não-acabado para o correspondente no imperfectivo e separamos os tempos da linguagem desta criança descritos na seção anterior em:

Acabado
pretérito perfeito

Não-acabado
presente simples
presente progressivo
futuro imediato

Finalmente, deve-se salientar que esta é apenas uma primeira e rápida classificação das formas verbais encontradas desde a idade de 2.1. Para que pudesse haver maior rigor neste assunto teríamos que dispor de dados de fases bem anteriores a esta acessível no momento.

3.3 Primeiras flexões verbais para primeira pessoa singular.

Numa certa fase do desenvolvimento da linguagem, nota-se que a criança começa a flexionar os verbos na primeira pessoa do singular quando o sujeito falante é ela mesma. Numa época anterior a criança já parece possuir a distinção entre o ego e as outras pessoas, já que emprega seu próprio nome ou o pronome ela para se referir a si mesma. O que faltaria a ela seria, então, o domínio do pronome eu, que vai se firmar possivelmente junto com aquisição da flexão de pri

meira pessoa singular.

Nesta seção discutiremos, portanto, a aquisição de flexão para primeira pessoa do singular que vai se distinguir das formas já flexionadas na terceira pessoa. O interesse é descobrir quais os passos traçados pela criança para adquirir as flexões de primeira pessoa singular.

O método utilizado para a descoberta desses passos em direção ao domínio do sistema flexional foi o de separar, em cada gravação, todos os contextos em que a criança teria que utilizar uma forma verbal para se referir a alguma ação ou processo a ela mesma relacionado: em outros termos, todos os contextos em que o sujeito, presente ou elítico, é o eu. (ver quadros 6 pág. 51)

Nas primeiras coletas nota-se que tanto formas na terceira pessoa do singular como na primeira pessoa são empregadas para sujeito de primeira pessoa, mas à medida em que coletas posteriores são consideradas, esse fenômeno vai sofrendo alterações que relataremos a seguir. Deve-se esclarecer que nesta seção todas as quinze coletas são utilizadas e que toda vez que há referência a formas verbais na primeira ou terceira pessoas, referem-se sempre a contextos de primeira pessoa, isto é, onde a flexão de primeira pessoa é exigida.

O primeiro fato que chama a atenção daquele que possa se interessar pela observação do desenvolvimento das flexões no presente caso é aquele que diz respeito às formas infinitivo, ou seja, o chamado futuro imediato. Em todo o material analisado desde a primeira gravação, G.1, todas as ocasiões em que a criança tenciona expressar sua disposição de realizar uma ação tal e se encaminha para completá-la, a forma produzida é vo + infinitivo, portanto, devidamente flexionada para primeira pessoa do singular em 100% das ocorrências. Não houve nenhum momento em que a criança tivesse empregado a forma vai de terceira pessoa quando o sujeito era o eu com este tempo.

Dessa forma, não se pode dividir as gravações feitas num espaço total de sete meses em fases ou períodos para esta determinada flexão. Se há fases para sua aquisição, devem ser anteriores à idade de dois anos, ou, mais claramente, anteriores a este determinado grau de desenvolvimento em que a informante se encontra.

Esta forma vo parece ser relativamente fixa e especial, talvez por ser monossilábica e sempre seguida de um infinitivo, que por si só traz todo o conteúdo do processo a ser realizado. Na verdade, já foi notado que infinitivos desacompanhados de vou ou vai para terceira pessoa, podem perfeitamente comunicar a intenção de realizar algo. Parece provável que para a criança vo é um índice que deve ser empregado sempre acompanhado de um verbo no infinitivo, quando se quer anunciar a disposição ou intenção do sujeito falante de realizar algo.

No lado de vo há outra forma também monossilábica e devidamente flexionada para primeira pessoa: to. Investigando-se todas as ocorrências de to em todas as gravações, encontra-se um total de dezessete formas das quais somente quatro fazem parte da construção de presente progressivo: o restante são exemplos da sequência: to + estado, como em:

9.4 to ðẽ' tada ki ↓

9.7 eu to kũ 'medu ↓ ay, to kũ 'medu ↓

9.8 Ad. Você está resfriada?

(r. nãw, eu to dzi sa'udzi ↓

9.11 Ad. Você não está com fome, filha?

(r. nã to ↓

9.13 Ad. Está com sono?

(r. to ↓

Nos casos de confirmação de perguntas do adulto a resposta da criança com to como em:

9.13 Id. Você está escrevendo no chão?

(r. to ↓

não é considerada como presente progressivo já que se trata de uma confirmação da pergunta do adulto, sem o segundo verbo, que caracterizaria o gerúndio do progressivo. Outra forma de confirmação resposta é é, distinta de to, já que quando o adulto pergunta: 'É feia?', a criança responde é e quando pergunta: 'está andando?', ela responde to e não responde é. A criança quase sempre emprega to para sujeito eu e ta para sujeito de terceira pessoa. So é uma outra forma monossilábica, normalmente usada quando eu está presente. Os contextos em que

o verbo ser para primeira pessoa ocorrerem são:

9.1 Ad. Quem é a menininha do papai?

Cr. soy ew ↓

Ad. É você? (como chama)

Cr. vo'se soy ew ↓

9.4 Ad. Você é comidã!

Cr. nũ É ↓

9.10 Ad. Não tem nenê nesta casa.

Cr. so ew kĩ so ne'ne ↓ ew nũ so ne'ne nãw ↓

Ad. O que você é?

Cr. so ka'nina ↓

Ad. Quem fez (isto)?

Cr. so ew ↓

Ad. Você é muito pesada.

Cr. nũ É ↓

9.13 Ad. Teimosa você é!

Cr. nũ É ↓

9.14 Ad. Quem pegou este colar da manãe?

Cr. so ew ↓

As repetições de é - forma de terceira pessoa - prendem-se a contextos em que eu não está presente. Parece que é se trata de u ma forma fixa de rejeição (ou aceitação) ao comentário feito pelo adulto. Já com so, a quase totalidade das ocorrências apresenta o pronome eu. O interessante é que eu não combina com é de terceira pessoa, ao contrário do que ocorre com as terceiras pessoas de outros verbos como em:

9.3 ew tĩ'lo ↓ ew 'sabi ↓ e outras.

O fenômeno das formas monossilábicas terminadas em o para primeira pessoa, parece levar à seguinte hipótese: to, do, so e vo podem ser formas memorizadas para a primeira pessoa, visto que: 1. são verbos irregulares monossilábicos e talvez por isso mais facilmente captados, 2. este padrão não é produtivo: a criança nunca se baseia nele para flexionar outros verbos para primeira pessoa em o.

Apesar desta primeira tentativa de explicar o desenvolvimento dessa determinada forma, é mais razoável adiar conclusões sobre elas para a oportunidade em que mais dados, dos períodos anteriores do desenvolvimento sejam colhidos e neste caso com outras crianças que não a informante deste trabalho.

Passamos agora ao ponto mais saliente fornecido pelo material aqui analisado: as flexões de primeira pessoa adquiridas neste espaço de tempo: 2.1 a 2.7. Como já pôde ser observado pela análise anterior, a primeira oposição de flexões verbais ^{com respeito à pessoa} adquirida pela criança é a de primeira pessoa do singular, que vai se opor à de terceira pessoa, já existente.

3.3.1 Aquisição da flexão de primeira pessoa singular presente do indicativo.

A observação do sistema verbal que a criança já possui para outras pessoas que não a primeira (3.2) mostra que, excluindo-se o imperativo quase desprovido de flexão, o presente simples do indicativo é a forma mais numerosa em todo o material analisado. Este fato, somado ao da maior simplicidade da flexão do presente, contrária à de perfeito, talvez justifique o desenvolvimento da flexão de primeira pessoa singular presente em primeiro lugar. Realmente parece ser esta a flexão a se desenvolver com prioridade sobre as de plural e de outros tempos. Os dados do quadro nº 7 mostram o desenvolvimento da flexão de primeira pessoa singular para todos os tempos encontrados na linguagem da criança. Nota-se que na G.1 a porcentagem de formas na terceira pessoa do singular é superior à de formas flexionadas na primeira pessoa, mas já nas gravações subsequentes a porcentagem de formas ainda na terceira pessoa vai caindo sistematicamente, enquanto que a de primeira vai subindo. Não é demais repetir que todos estes dados se referem a verbos conjugados em contextos de primeira pessoa singular, onde a flexão de primeira pessoa é exigida.

As fases ou etapas que a criança percorreu para a aquisição da flexão de primeira pessoa singular no presente são:

Quadro nº 7. Flexão dos verbos em contextos de primeira pessoa singular													
Presente Simples						Presente progressivo		Presente Perfeito					Futuro Imediato
coletas	fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%	totais	fl. 1ª pes.	%	fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%	totais	fl. 1ª pes.
G.1	14	87,5	2	12,5	16			1	100			1	4
G.2	1	50	1	50	2			2	100			2	2
G.3	3	42,86	4	57,14	7			4	100			4	1
G.4	6	42,86	8	57,14	14			2	100			2	6
G.5	6	20	24	80	30			6	85,72	1	14,28	7	1
G.6	1	5	19	95	20					2	100	2	3
G.7	2	8,25	30	93,75	32	2	100			5	100	5	4
G.8	3	8,11	34	91,89	37			2	66,67	1	33,33	3	7
G.9			14	100	14					3	100	3	5
G.10	1	4,35	22	95,65	23			2	18,18	9	81,82	11	2
G.11	1	3,03	32	96,97	33			2	14,29	12	85,71	14	7
G.12	1	3,45	28	96,55	29			1	12,5	7	87,5	8	13
G.13	2	6,45	29	93,55	31			3	21,43	11	78,57	14	8
G.14			34	100	34			3	27,27	8	72,73	11	7
G.15			21	100	21	2	100	3	50	3	50	6	20

1. Até praticamente os dois anos e três meses, a criança ainda emprega a mesma forma de terceira pessoa para si mesma e só esporadicamente flexiona o verbo devidamente na primeira pessoa.
2. A partir dos dois anos e quatro meses aproximadamente, parece que a criança "toma conhecimento" da diferença entre formas referentes à terceira pessoa e aquelas que se devem empregar quando se usa o verbo para o sujeito eu. Esta diferença consiste numa substituição de elementos finais (e só finais por enquanto) do seguinte tipo: cant-a, fal-a, danc-a, na terceira pessoa, transformam-se em cant-u, fal-u, danc-u na primeira pessoa.

Esta descoberta dá origem a uma primeira estratégia que a criança elabora para tornar os verbos primeira pessoa do singular:

Ex. 1pres. Substitua o fonema vocálico final da terceira pessoa singular dos verbos no presente por /-u/ para torná-los primeira pessoa do singular.

Esta primeira estratégia é simples no sentido de que implica numa substituição só de elementos finais: a criança, ao adquiri-la, generaliza-a para todos os verbos e produz: 'fal-u', 'kā-tu', 'dā-su', assim como: 'sab-u', 'bē-bu', 'kō'sē-gu', 'dor-mu', 'kō-ru'. É importante demonstrar que a criança nesta fase adquire esta primeira estratégia mas é incapaz de perceber que há certos verbos com alteração da vogal no interior da primeira pessoa como: ele 'bē-bi', mas eu 'be-bu'; ele 'kō-ri', mas eu 'kō-ru', etc. Parece que a criança é capaz de aplicar uma estratégia só de cada vez nesta fase e não pode realizar diversas operações ao mesmo tempo, como é o caso exigido pelos verbos com alteração da vogal interna na primeira pessoa.

Para que ela adquira mais este detalhe da primeira pessoa de certos verbos, mais tempo será necessário: até o momento ela se fixa na Ex. 1pres., já adquirida e até mesmo no final das coletas são frequentes as falhas semelhantes a estas:

9.6 Ad. Você come?

(r. 'kōmu ↓

9.7 Ad. Você come isso?

(r. 'kōmu ↓

Ad. Você consegue?

- kõ'sɛgu ↓ ew kõ'sɛgu ↓
- 9.8 Ad. Você conhece o rio?
(r. nã kõ'ñɛsu ↓ ew kõ'ñɛsu ↓
- 9.9 Ad. Você não conhece o rio.
(r. kõ'ñɛsu ↓
- 9.10 Ad. Você consegue?
(r. kõ'sɛgu ↓
- 9.11 Ad. Você não consegue.
(r. kõ'sɛgu ↓
- 9.11 Ad. Chega de mexer aí!
(r. ew nã 'mɛsu 'ota veys ↓
- 9.14 Ad. E você, conhece a Lígia?
(r. ew kõ'ñɛsu ↓.

Além dessas ocorrências nas gravações analisadas, os dados anotados no caderno apresentam também variedade:

Datas: 15/4 Ad. Você dorme aí?

(r. 'dɔrmu ↓

25/4 nd. Você bebe tudo?

(r. 'bɛbu ↓

27/4 ew 'kɛvu (escrevo)

29/4 Ad. Você come ovo?

(r. 'komu ↓

30/4 Ad. Depois você desce daí?

(r. ew 'dɛsu ↓

11/5 Ad. Você consegue ficar assim?

(r. kõ'sɛgu ↓

15/5 Ad. Corre para seu quarto, Carina.

(r. ew 'kɔku ↓

Ad. Come tudo aí!

(r. ew 'komu ↓

16/5 ew nã 'mɛsu ↓

19/5 ew nã kõ'sɛgu ↓

Ad. Morde, então.

(r. ew 'mɔdu ↓

22/7 eu 'komu ↓
eu kō'sēgu ↓

15/8 Ad. Obedeça sua mãe!

(r. be'dēsu ↓
Id. Quer cuspir aqui! (o chiclete)
(r. 'kwādu fi'ka 'nū, eu 'gōpu ↓

Nestes dois últimos casos, o interessante é que não foi oferecido o modelo de terceira pessoa com a vogal aberta e mesmo assim, a criança flexionou na primeira pessoa com vogal aberta no radical, fato que sugere que ela deve ter conhecimento da existência de vogal aberta neste verbos, em algumas pessoas.

17/8 Ad. Você come isso?

(r. 'komu ↓
31/8 Ad. Se você não mexer mais aí, eu não fico brava.

(r. eu nū 'mēju mays ↓
14/11 Ad. Não faça isso, senão cai tudo na sua cabeça e você morre.

(r. por're eu 'mōRu ↑

Alguns dos verbos mais familiares à criança, já aos 2.8 e 2.9 aproximadamente vão sendo produzidos corretamente, como: eu con-
sigo, eu durmo, e eu bebo formas que surgem ao lado das anteriores com vogal aberta. É interessante também notar que os primeiros verbos em que a mudança da vogal no radical da primeira pessoa se processa, são os mais antigos em seu vocabulário e que verbos novos como obedecer, morrer, ainda não foram encontrados com a alteração devida.

Esses verbos com alternância vocálica são somente da segunda e da terceira conjugações. Nas formas rígotônicas do presente do indicativo e os do presente do subjuntivo há alternância de vogal do radical. Na segunda conjugação há uma mudança da vogal média aberta da forma da segunda pessoa do presente (no caso da criança, da terceira pessoa oferecida no modelo do adulto) para a vogal média fechada correspondente: /ɛ/ - /e/ /ɔ/ - /o/.

O modelo oferecido por Câmara (1966) é : 1. Beb (es, e, em) / bɛb/ : beb (a, etc., o) /beb/

2. (or) (es, e, em) -

/kɐr/ : cor (a, etc., o) /kor/. " Na terceira conjugação, a alternância é entre a vogal média (aberta ou fechada) e a vogal alta correspondente: 1. Fer (es, e, em) /fɛr/ : fir (a, etc., o)

2. Dorm (es, e, em) /dɔrm/ : durm (a, etc., o)"

(Câmara, 1966-110)

Imanishi (1975) ao estudar a metafoia em certos verbos da língua portuguesa, nota que pelo processo de Harmonia Vocálica a vogal temática influi na vogal do radical da primeira pessoa do singular do presente do indicativo e todo o presente do subjuntivo, determinando uma mesma altura para ambas. Dentre as regras descritas por ela, a primeira a se aplicar é a Regra Morfológica:

$$\boxed{\begin{array}{c} \text{V} \\ \left[\begin{array}{c} - \text{Média} \end{array} \right] \longrightarrow \left[\begin{array}{c} + \text{Baixa} \end{array} \right] / - \text{C}_1 \quad \begin{array}{l} \text{pres. ind.} \\ 3^{\text{a}} \text{ pes. (sing)} \end{array} \end{array}}$$

(adaptado de Imanishi, 1975:72)

Tal regra diz que a vogal média do radical torna-se vogal baixa na terceira pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos onde o radical termina em pelo menos uma consoante. Ex. bebe- /'bɛbi/, corre - /'kɔri/. Esta primeira regra morfológica a criança já possui em seu sistema, faltando portanto a segunda das regras, que é a regra de harmonia vocálica, mencionada acima.

Dessa forma, mais uma tarefa que a criança terá que realizar é a de descobrir uma nova estratégia prática que permita predizer quais verbos terão que sofrer esta regra de harmonia vocálica. Uma estratégia dessa natureza, muito mais elaborada que ξ.1pres. deve propor a - proximadamente o seguinte:

ξ.2pres. Substitua /ɛ/ por /e/ e /ɔ/ por /o/ no radical da terceira pessoa singular dos verbos da segunda conjugação, para completar a primeira pessoa singular presente.

Com as duas regras de presente a criança poderá obter a forma adequada: ele /'bɛbi/ → eu /'bɛbu/ → eu /'bebu/

ξ.1pres. ξ.2pres.

A criança terá, portanto, que realizar para tais verbos duas

operações distintas para obter a primeira pessoa singular presente: a primeira é §.1 pres., descrita anteriormente; a segunda é §.2 pres. necessária àqueles verbos da segunda conjugação. Para os verbos da terceira conjugação a estratégia é quase a mesma:

§.3 pres. Substitua /ɛ/ por /i/ e /ɔ/ por /u/ no radical da terceira pessoa singular dos verbos da terceira conjugação, para completar a primeira pessoa singular presente.

Note-se que se fala em completar a flexão de primeira pessoa singular presente nas §.2 pres. e §.3 pres. pois essas duas últimas são só estratégias que se somam à primeira, §.1 pres. para completá-la. Há um problema em suspenso neste ponto que é o de avaliar como a criança poderá descobrir quais verbos são da segunda conjugação e quais são da terceira, se ela se basear somente nas formas do presente apresentadas nas perguntas. Parece que a criança já tem esta distinção entre verbos de segunda e de terceira conjugação, porque nunca confunde /kõ'sɛgi/ e /'bɛbi/: /'bɛbu/ é substituído por /'bebu/ e /kõ'sɛgu/ nunca por * /kõ'segu/, mas por /kõ'sigu/. A criança teria, então, de jogar com o conhecimento do infinitivo ou do pretérito perfeito de conseguir (conseguiu e não conseguiu no perfeito), de beber (bebeu e não bebiu no perfeito), para classificar os verbos em conjugações e aplicar ora §.2 pres., ora §.3 pres.

Uma pequena comparação com o inglês pode trazer agora mais uma consideração sobre o presente do indicativo: ao analisar a flexão de terceira pessoa singular no presente, única desse tempo em inglês, morfema -s, Brown (1973) verifica que a função dessa flexão de comunicar pessoa e número é sempre redundante, já que o sujeito (nome ou pronome) não pode ser omitido em inglês. Dessa forma, conclui que não há semântica exclusivamente associada à terceira pessoa e a informação relacionada a essa flexão é, em inglês, redundante.

No caso do português, o sistema da flexão verbal para todos os tempos é bem mais intenso que o do inglês e além disso, o mais importante é que podemos, e o fazemos frequentemente, eliminar o nome ou pronome sujeito e assim a informação de pessoa nem sempre é redundante. Espera-se, portanto, que a flexão de primeira pessoa singu

lar não seja uma aquisição tardia em português, ao contrário do que pode acontecer no inglês, com a flexão de terceira pessoa.

Inspirados nesses fatos podemos tentar observar o que ocorre em português através da verificação de todas as formas flexionadas para primeira pessoa singular do presente acompanhadas ou não do pronome eu. Isto pode ser melhor percebido através da avaliação do quadro nº 8:

Quadro nº 8. Formas flexionadas na primeira pessoa sing. presente.				
Com pronome eu	%	Sem pronome eu	%	Total
87	28,80	215	71,20	302

O fato de que em 71,20 % das ocorrências de primeira pessoa singular presente, flexionada adequadamente, o pronome sujeito não estava presente sugere que a flexão em questão realmente informa pessoa e número e não é redundante em português. Com a ausência do pronome sujeito, é somente através dela que se pode identificar a pessoa e o número. Em consequência, se não é redundante, deve consistir num processo a ser adquirido logo pela criança falante do português.

Um outro aspecto que deve ser considerado em relação ao desenvolvimento das flexões verbais na linguagem da criança consiste na verificação e avaliação do tipo de "input" apresentado a ela nestas conversações captadas durante as quinze sessões de gravação. Em termos práticos, o objetivo é verificar se a aquisição da estratégia para realizar o verbo primeira pessoa do singular pode ter sido acelerada por um mecanismo de repetição da forma verbal apresentada em perguntas dos adultos, já que perguntas são frequentes nos diálogos. Neste caso, a tarefa da criança seria quase copiar o verbo da questão e simplesmente efetuar uma alteração em seu final para torná-lo primeira pessoa do singular, através de Ê.1pres. O mecanismo seria este: Ad. Você come? (r. 'komu ↓, Ad. Você bebe? (r. 'bɛbu ↓ Nos contextos de produção totalmente espontânea, poderiam ocorrer com maior frequência as formas ainda não flexionadas na primeira pessoa, devido à ausência do modelo em que a criança pudesse se basear.

Esta hipótese pode também ser abordada em seu valor inverso: nada impede que pudéssemos esperar que formas devidamente flexionadas na primeira pessoa fossem mais numerosas na fala totalmente espontânea do que nas repetições de perguntas. Neste último caso, a criança poderia tender a uma simples repetição da forma de terceira pessoa ouvida na pergunta a ela dirigida.

Para averiguar tal hipótese, foram selecionadas todas as frases que poderiam ser interpretadas como respostas a questões e todas totalmente espontâneas, cada qual com sua fileira de formas ainda não flexionadas na primeira pessoa, a repetição da terceira pessoa, e outra de formas devidamente flexionadas na primeira pessoa do singular.

Quadro nº 9. Classificação dos enunciados com verbos em contexto de primeira pessoa singular presente.							
Enunciados respostas				Enunciados total./espontâneos			
fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%	fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%
29	14,43	172	85,57	12	8,22	134	91,78
sub-total respostas - 201 - 57,93%				sub-total esp. 146 - 42,07%			
total geral verbos no presente - 347							

O quadro nº 9. nos mostra que a porcentagem de formas devidamente flexionadas na primeira pessoa no item das respostas é bem elevada: 85,57% do total das respostas. Isto poderia sugerir que o mecanismo de pergunta & resposta pode "ajudar" a criança a efetuar a devida flexão; mas logo adiante vê-se que a porcentagem de formas devidamente flexionadas na primeira pessoa do item "enunciados totalmente espontâneos" é tão alta ou até maior que a do item anterior: 91,78%.

Se a primeira hipótese fosse correta, seria normal esperar que nos dados totalmente espontâneos a porcentagem de formas devidamente flexionadas na primeira pessoa viesse a decuir consideravelmente e isto não acontece. O inverso também não pode ser verdadeiro, já que existe uma correspondência de mesmo nível entre flexões de primei-

na pessoa dos enunciados respostas e também dos totalmente espontâneos. Observando-se os números fornecidos em uma extensão do quadro anterior, vê-se que, ao relacionar as formas devidamente flexionadas na primeira pessoa singular presente, tanto dos enunciados respostas como dos totalmente espontâneos, a porcentagem de formas respostas e aquela das totalmente espontâneas não é muito desigual: não há grande privilégio para as respostas como a primeira hipótese poderia supor.

quadro nº 10. Formas devidamente flexionadas na primeira pessoa do singular presente			
Enunciados respostas	%	Enunciados totalmente espont.	%
172	56,20	134	43,80
Total geral verbos na 1ª pessoa singular presente - 306			

Pode-se portanto, concluir que a criança flexiona os verbos na primeira pessoa do singular presente no momento em que adquire e domina a §.1 pres., independentemente dos contextos oferecidos a ela no "input".

3.3.2 Aquisição da flexão de primeira pessoa singular pretérito perfeito.

Antes de iniciar a descrição das diversas fases da aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular pretérito perfeito, convém lembrar que a divisão de todas as gravações em dois períodos proposta em 1.4 é válida para os verbos no presente e para os do perfeito. De acordo com o exposto em 1.4, o período 1. encerra-se em 9.5 e o período 2. iniciasse em 9.6. Entretanto, deve-se lembrar que ambos diferem em um sentido: o período 1. é marcado pela aquisição e domínio da primeira estratégia de flexão dos verbos para primeira pessoa singular, a estratégia de presente. O período 2., por sua vez, caracteriza-se pelo aparecimento das estratégias que permitem a flexão do verbo para primeira pessoa singular do pretérito perfeito. Enquanto que no primeiro deles a flexão de presente é dominada e se mantém consistente até o final das coletas, no segundo um sistema mais elabora-

do *émerge*: o da aquisição das flexões de primeira pessoa singular pretérito perfeito. Tal sistema é chamado mais "elaborado" porque requer mais trabalho por parte da criança: a escolha de um dos morfemas regulares /-ey/, /-i/ de acordo com a conjugação do verbo, e ainda requer a memorização de diversos verbos irregulares muito frequentes, como os verbos: ir, vir e fazer.

Fato idêntico ao observado com o presente ocorre com o *perfeito*: nas primeiras coletas a porcentagem de formas flexionadas na primeira pessoa do singular é mínima. Neste primeiro momento, a criança usa a mesma forma de terceira pessoa oferecida nos modelos do *adulto* para ela mesma, primeira pessoa, mesmo quando o pronome sujeito *eu* está presente: em ka'iw, em viu a 'roda zi'gātzi t. Deve-se esclarecer também que o que permite a seleção das G. 7 e 8 como início do segundo período não são, como poderia parecer, as porcentagens altas de formas flexionadas na primeira pessoa, porque até G.9 os verbos então flexionados na primeira pessoa são muito provavelmente formas memorizadas como vi, cal, escrevi. (v. quadro nº7). O que realmente favorece a escolha dessa determinada época para o início do segundo período são os dados encontrados no caderno de anotações:

Data:

- 6/4 Ad. Faça uma bolinha.
Cr. za fa'zey ↓
- 15/4 Ad. Come tudo aí, come.
Cr. za ko'mey ↓
- 4/5 Ad. Você perdeu a calça plástica?
Cr. per'dey ↓
- 4/5 Ad. Você está fazendo xixi?
Cr. za fa'zey ↓
- 8/5 Ad. Joga fora isso!
Cr. za zo'gey ↓
- 15/5 Ad. Você pegou o cobertor?
Cr. pe'gey ↓
- 16/5 Cr. eu be'bey 'tulu, mā' māy ↓
Ad. Você encheu o vidrinho?
Cr. ē'gey ↓

Enquanto isso, nas gravações há:

G.5 eu pĩ'tey u ...

G.8 id. Você gostou da merininha?

(a. 'tey ↓

e outras como pe'gey, siqu'rey.

Os dados do caderno culminam com a seqüência mais interessante de todas, percebida pela mãe na manhã de 18/5 na hora do café, quando a criança derruba uns objetos no chão e é repreendida: Ad. Cata tudo aí!, ao que ela responde após executar a ordem apressadamente: ka'to ... ey ↓ Baseados nestes dados podemos fixar a primeira fase da aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular perfeito: é a fase da "descoberta" de um morfema próprio para a primeira pessoa que deve ser empregado nos verbos quando se quer relatar fatos acabados, realizados pelo sujeito falante: morfema /-ey/. Isto dá origem à primeira estratégia de formação da primeira pessoa singular do pretérito perfeito, agora designada §.1 perf.:

§.1 perf. Substitua o encontro vocálico final da terceira pessoa do singular dos verbos no perfeito por /-ey/, para torná-los primeira pessoa singular.

Esta primeira estratégia de perfeito é aplicada pela criança a quase todos os verbos, regulares ou não, com exceção de umas poucas formas geralmente monossilábicas e provavelmente memorizadas como: vi, ri, caí, que nunca são realizadas *vey, etc., ao passo que com outros verbos isso é comum: don'mey, ko'mey, be'bey.

Esta é uma das mais fortes generalizações do sistema flexional da criança; é encontrada em verbos aos quais não deve ser aplicada até mesmo na época do final das gravações, perto dos três anos de idade. O morfema -ey de primeira pessoa singular perfeito corresponde ao morfema dos verbos regulares da primeira conjugação e a generalização de seu emprego a quase todos os verbos, independentemente da conjugação, confirma a hipótese de que a primeira conjugação é a mais forte no sentido que é modelo para a criação de outros verbos. Há nesta informante numerosos exemplos de regularização efetuada em outros ver-

bos : a criança baseia-se num modelo de primeira conjugação para verbos de segunda ou terceira, mas o inverso não ocorre nunca. A expressão comum nesta fase : vo pã'ka pãka'ĩña (vou tocar a campainha) parece ter criado um verbo do nome pãka'ĩña, nos moldes da primeira conjugação. Esta generalização mais forte é a única até a G. 10, idade 2.7, em que, a par de diversos verbos da primeira conjugação em -ey e de alguns talvez memorizados como vi e cal já se encontram: ko'mi, dur'mi, be'bi, etc. Surge agora a segunda fase da aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular perfeito, fase que se caracteriza pela "descoberta" e divisão de dois tipos diferentes de verbos: 1. verbos que têm a 3ª pessoa sing. perfeito em /-ou/ e 2. verbos que têm a 3ª pessoa singular perfeito em /-iu/. Assim, a §.1 perf. é mantida somente para o primeiro grupo de verbos, com uma revisão que a aperfeiçoa:

§.1 perf. versão final: Substitua o encontro vocálico final /-ou/ da terceira pessoa singular perfeito por /-ey/ para tornar o verbo primeira pessoa singular.

Se §.1 perf. é revista e mantida para o primeiro grupo, já para o segundo uma nova estratégia deve ser posta em ação:

§.2 perf. Substitua os encontros vocálicos finais /-eu /, /-iu/ da terceira pessoa singular perfeito por /-i/ para tornar o verbo primeira pessoa singular.

É através de §.2 perf. que a criança pode realizar:

ela comeu —→ eu comi,
 ela bebeu —→ eu bebi,
 ela conseguiu —→ eu consegui
 ela dormiu —→ eu dormi, etc., e também pode manter:
 ela viu —→ eu vi,
 ela saiu —→ eu saí,
 ela riu —→ eu ri, já presentes desde G.5 e consideradas naquela época como formas memorizadas.

Um fato que pesa como evidência de que a criança conhece a §. 2 perf. é a correção que ela mesma faz de uma "falha" do adulto:

15/6 (criança dirige-se insistentemente à mãe que não lhe dá atenção no momento) : viu ↑ ē'tēdev ↑ (adulto responde desinteressadamente): Ad. Entendeu !

(r. mā'māy, nū 'falā ētē'dew, ētē'dzi ↓

Parece claro que nesta época a criança "conhece" a terceira pessoa singular perfeito de alguns verbos da segunda e da terceira conjugações (excluindo-se, evidentemente, o de primeira conjugação -ou já presente desde o início). Estes são verbos que apresentam morfemas de terceira pessoa singular que devem ser substituídos pelos de primeira, quando necessário, de acordo com §.2 perf.:

9.5 Ad. Eu vou matar um bichinho que eu vi.

(r. Vo'se viu ↑

9.7 (Adulto esbarra a caneta na criança)

(r. po'ke ke'vew ni mī ↑

9.10 (Ad. chupa uma bala que a criança deu.)

(r. gu'liw ↑

9.13 (adulto bebe café)

(r. be'bew 'tudu ↑

Ad. Já bebi tudo.

Um fato ocorrido posteriormente, em 16/11, atesta que a criança tem também conhecimento de que existem formas de terceira pessoa em /-iu/ que são substituídas por /-i/ na primeira pessoa: (mãe e a criança brincam com uma girafa plástica. A mãe responde no lugar da girafa e a criança é o interlocutor que conversa com o brinquedo: ela age como se sua mãe fosse também a mãe da girafa:)

(r. zira'fīā, kē i kō a mā'māy ↑

Ad. Quero.

(r. (entrega a girafa à mãe e diz:) iw ↓

Quanto ao verbo fazer, irregular, é tratado por ela como regular da segunda conjugação: a terceira pessoa teria morfema -eu e a substituição para primeira pessoa torna-o : /fa'zi/, através de

§.2 perf. 9. 10 ew fa'zi pū ↓

9. 13 Ad. E esse, você não usa esse? (r. 'uzu ↓

'esi a'ida nū fa'zi ↓

Alguns exemplos em que a terceira pessoa tem morfema -eu são:

9.5 Ia avó, quando vai vê-la pela manhã, sai logo, dizendo que tem que ir embora para "fazer papá para o Ado". Naquele dia, a avó chega na hora do almoço e a criança, estranhando o horário, pergunta:)

zu fa'zeu pa'pa pu 'adu ↑

10/4 fa'zew ↑ fa'zew ↑ (ao observar a mãe desenhando no papel)

9.11 vo'se fa'zew mays ↓

9.13 o, fa'zew bi'gūsa ↓

Formas irregulares como fiz, fui, têm que ser adquiridas por memorização, já que não há um sistema regular para tais verbos. Não são muitas suas ocorrências nos textos analisados e uma generalização pode ser aplicada a elas, como aconteceu com fa'zey e depois fa'zi. A ordem de aquisição da primeira pessoa singular perfeito do verbo fazer, parece ter sido, nessa criança, a seguinte: 1º repetição da terceira pessoa singular - feys, 2º regularização para fa'zew, tanto para terceira como para primeira pessoa, 3º regularização para fa'zey para primeira pessoa - É.1 perf. (primeira versão), 4º regularização para fa'zi na primeira pessoa - É.2 perf., 5º memorização da forma correta fiz. Esta é a ordem provável, mas como há poucos elementos nos textos que possam evidenciá-la, fica simplesmente como sugestão.

Finalmente, é necessário fixar bem que as estratégias já descritas, uma vez adquiridas e tais fases já vencidas, não pressupõem que a criança nunca mais cometerá as "falhas" anteriores. O que acontece daí por diante é que na maior parte (mais de 90%) das ocasiões necessárias a estratégia adequada é aplicada, mas esporadicamente formas "incorretas" antigas podem surgir:

Data idade

4/9 2.9 ew vis'tey ↓

31/8 2.9 ew ē'sey ↓

16/10 2.10 Ad. Olha a pombinha na televisão !

(r. nū 'dɔtu 'dɛla ↓ vo ba'te ↓ pa, ba'tey ↓ ba'tey '

nɛla ↓

Concluindo, observa-se que o raciocínio da criança trabalha por etapas lentas e sucessivas. Parte de uma generalização mais forte - eu, e lentamente especializa-se em sub-divisões que mantêm as hipóteses corretas já adquiridas e substitui as incorretas ou falsas por outras novas e adequadas, até chegar a um ponto final onde o sistema flexional do verbo na fala da criança será semelhante ao do adulto. No caso particular desta criança, o período crítico para uma "descoberta" de regras flexionais de primeira pessoa singular centraliza-se aos dois anos e cinco meses aproximadamente.

Novamente com o pretérito perfeito parece interessante agir como foi feito com o presente e indagar se aquisição da estratégia para realizar o verbo primeira pessoa singular pode ser afetada pelo mecanismo de repetição da mesma forma verbal apresentada nas perguntas feitas pelos adultos. Foram também neste caso selecionados todos os enunciados que podem ser considerados respostas a perguntas e todos os enunciados totalmente espontâneos, cada qual com sua fileira de repetições da forma de terceira pessoa e aquela em que o verbo já é flexionado na primeira pessoa singular.

quadro nº 11 - Formas verbais no perfeito em contexto de primeira pessoa singular.							
Enunciados resposta				Enunciados total/espontâneos			
fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%	fl. 3ª pes.	%	fl. 1ª pes.	%
17	31,48	37	68,52	14	35,90	25	64,10
Sub total resp. 54 = 58,06 %				Sub total esp. 39 = 41,94%			

Pelo quadro nº 11. pode-se perceber que a porcentagem de formas devidamente flexionadas na primeira pessoa singular nos enunciados resposta é comparável àquela dos enunciados totalmente espontâneos. Se nas respostas a criança flexiona o verbo para primeira pessoa singular em 68,52% do total desses enunciados, nos totalmente espontâneos há 64,10% também de formas flexionadas na primeira pessoa singular. A diferença entre os dois itens é de 4,42 a mais nas por-

centagens das respostas, uma diferença mínima que não nos permite favorecer totalmente aquele grupo.

Se a primeira hipótese fosse correta (de que o mecanismo pergunta X resposta facilita o processo da criança flexionar o verbo adequadamente para primeira pessoa), seria de se esperar que a porcentagem de formas flexionadas na primeira pessoa do item resposta fosse bem superior à do item dos enunciados espontâneos, mas isso não ocorre. Os números mostram que o inverso dessa hipótese também não é verdadeiro (nos enunciados espontâneos haveria maior facilidade de flexionar o verbo na primeira pessoa). Uma extensão do quadro anterior mostra-nos que ao relacionar somente as formas flexionadas na primeira pessoa singular tanto dos enunciados respostas como dos totalmente espontâneos há uma ligeira vantagem para as formas respostas, mas não tão grande que possa favorecer a primeira hipótese.

Quadro nº 12 - Formas devidamente flexionadas na 1ª pessoa singular verbos no pretérito perfeito.			
Enunciados resposta	%	Enunciados totalmente espont.	%
37	59,67	25	40,32
Total de formas na primeira pessoa - 62			

Parece razoável concluir, como foi visto no caso do presente, que as perguntas que fornecem o verbo a ser empregado nas respostas não influem para aquisição mais lenta ou mais rápida também das flexões do perfeito. Novamente observa-se que a criança aprende a flexão em questão paulatinamente e começa a empregá-la independentemente do modelo oferecido nas questões imediatamente anteriores à sua produção. Uma seqüência que vem confirmar isto é a observada em G.3 em que o adulto tenta corrigir a falha da criança:

G. 3 (criança tira o vestido da boneca)

a ti'lo ↓ a ti'lo ↓

Ad. Eu tirei !

Cr. eu ti'lo ↓

Neste caso percebe-se que ela nota a correção para algum detalhe e insere o pronome sujeito semelhante ao do adulto, mas ainda não é capaz de, ao mesmo tempo, efetuar duas operações distintas. Assim, a criança irá flexionar os verbos adequadamente na primeira pessoa singular perfeito quanto tiver adquirido as estratégias do perfeito, independentemente do tipo de "input" apresentada a ela.

Ainda com os verbos do pretérito perfeito pode ser feita uma avaliação da possibilidade de omissão do pronome sujeito:

Quadro nº 13. Formas flexionadas na primeira pessoa singular perfeito: caracterização segundo a presença do pronome eu

Com pronome <u>eu</u>	%	Sem pronome <u>eu</u>	%
8	3,23	54	96,77
Total de formas na primeira pessoa - 62			

Mais uma vez a porcentagem de formas flexionadas na primeira pessoa com pronome sujeito omitido é surpreendentemente superior àquela com pronome explícito. Semelhante ao que foi visto com o presente, a flexão de primeira pessoa perfeito não é redundante em português, já que o pronome sujeito é omitido na maioria das vezes. Espera-se que as crianças adquirindo o português como língua materna dominem esta flexão não muito tardiamente e provavelmente seguindo a mesma ordem em que as estratégias descritas se manifestam.

Nota sobre o pretérito "imperfeito"¹

Na G. 13 há um fenômeno interessante relacionado a uma forma verbal no pretérito imperfeito:

Id. (o adulto pergunta se a criança queria que enchesse mais a bexiga plástica) Você queria?

(r. o ki'nilu ↓

1. "imperfeito" é o nome da gramática do adulto, mas na verdade não corresponde às formas encontradas na gramática da criança.

(Como se vê, o morfema -u da primeira pessoa singular do presente foi empregado para um verbo na forma específica do pretérito imperfeito - ki'rilu. Não se trata da mesma forma do presente, que é 'kru, perfeitamente dominada pela criança).

Uma interpretação que pode ser oferecida a esse fenômeno é que realmente a criança ainda não conhece o pretérito imperfeito, fato verificado pela sua quase total ausência em todas as coletas. Isto se dá por diversos motivos: primeiro pela sua distância da realidade como sendo um pretérito, mas semânticamente não acabado, e segundo por sua baixa presença e aplicabilidade na linguagem do adulto dirigida à criança. Mais um fator que pode agir contra a compreensão do imperfeito é que não existe, em português, um morfema especial para a primeira pessoa singular nesse tempo; ela é idêntica à terceira, ao contrário do que ocorre com a grande maioria dos outros tempos. Parece que a criança espera que para a primeira pessoa singular exista sempre um morfema especial e como entende (concretamente) este processo verbal de imperfeito como não acabado, aplica sistematicamente o morfema específico do presente simples: -u. É como se para ela essas formas verbais fossem realmente do presente. Todas estas considerações não são, obviamente, baseadas numa única ocorrência do fenômeno; na verdade os dados do caderno são novamente úteis:

Data

8/5 Ad. O João está aqui fora, você sabia?

(r. sab'iu ↓

17/7 Ad. Você sabia que o papai vai viajar?

(r. sab'iu ↓ ev sab'iu ↓

2/8 Ad. Pensei que você queria.

(r. nũ ri'rilu ↓

Este processo de aplicação do morfema de primeira pessoa singular presente às formas do imperfeito é encontrado freqüentemente até mesmo aos três anos de idade, depois da última gravação considerada. Calcula-se que será necessário mais tempo para que a criança possa adquirir e produzir o pretérito imperfeito como ele realmente é.

3.3.3 Distribuição e regularidade das conjugações.

Quadro nº 14 Classificação dos verbos do perfeito nas três conjugações - contextos de primeira pessoa singular.			
	Verbos diferentes	Ocorrências	% de ocorrências
1ª conjugação	30	51	54,84
2ª conjugação	7	28	30,11
3ª conjugação	6	14	15,05
Totais	43	93	100

Pelo quadro nº 14 vê-se que os verbos da primeira conjugação conjugados no perfeito são muito mais frequentes e também em maior variedade; isto vai diminuindo consistentemente ao passar para a segunda e a terceira das conjugações. A questão a respeito das conjugações é saber porque a criança estende a flexão dos verbos de primeira conjugação no perfeito para outros verbos que não são da primeira, como foi o caso do monfema *-ey*. No quadro nº 15 classificamos todos os verbos conjugados no perfeito quanto a sua regularidade:

Quadro nº 15 Distribuição dos verbos conjugados no perfeito segundo a conjugação e a regularidade - contextos de 1ª pessoa.			
	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Regulares	30	5	5
Irregulares		2	1

Todos os verbos da primeira conjugação são regulares; os da segunda, do total de sete verbos, cinco são regulares e dois irregulares; os da terceira, do total de seis verbos, cinco são regulares e um irregular. O critério adotado para a classificação dos verbos em regulares ou irregulares não foi a aceitação das listas da gramática tradicional que consideram irregulares todos os verbos cujas flexões desviam dos paradigmas normais. Câmara (1970), ao efetuar uma revisão dos "padrões especiais dos verbos em português", observa que nas listas (em ordem alfabética) de verbos irregulares encontrados nas gramáticas tradicionais há "irregulares" também acessíveis a uma padronização que pode e deve ser melhor investigada. Observa que tais "irregulares" podem ser de dois tipos: a primeira das irregularidades, a menos severa,

refere-se ao sufixo flexional, a segunda, a realmente importante, refere-se à mudança no radical do verbo.

Dessa forma podemos constatar que verbos da primeira conjugação em -ear como perlear no texto da criança, não devem ser considerados como irregulares, já que existe uma organização interna nesse padrão especial que é seguida por todos os verbos do grupo. Das segunda e terceira conjugações, os verbos com alternância vocálica - beber, correr, escrever, comer e dormir também foram no texto considerados como regulares: "a apreensão das regras de morfofonêmica põe em evidência paradigmas especiais e reduz muito os verdadeiros casos de irregularidade. Assim a alternância vocálica /é/ /ô/ : /ê/ /õ/ da vogal do radical nas formas verbais rizotônicas da segunda conjugação obedece a uma regra morfofonêmica nítida: (conf. corro, corra, etc./ô/ : corres, corre, correm /ó/) (Câmara, ed.1974: 235)

Os únicos verbos considerados irregulares na fala da criança foram aqueles que apresentam uma mudança em seus radicais: fazer, ver e ir. No presente, a primeira pessoa é faço, vejo e vou e a terceira é faz, vê e vai, respectivamente. No perfeito, a primeira pessoa é: fiz, fui, e a terceira é fez e foi.

Em resumo, a resposta à questão: porque a criança estende a flexão de primeira conjugação a outras, pode ser explicada: 1º) porque os verbos da primeira conjugação são em número maior tanto em ocorrências como em variedade, 2º) porque os verbos da primeira conjugação somam um total absoluto de regularidade nas conjugações e os de segunda e terceira apresentam alguma irregularidade. A aquisição das flexões dos verbos irregulares é mais lenta porque exige maior trabalho e naturalização da criança, para sua memorização, o que é desnecessário no caso da primeira conjugação.

Finalmente, pode-se justificar a generalização presente no primeiro estágio da aquisição das flexões de primeira pessoa singular perfeito, do morfema regular -ey para muitos verbos conjugados no perfeito, pelos fatos: este morfema é a primeira aquisição das flexões de primeira pessoa singular no perfeito; é a primeira aquisição porque é o morfema de primeira pessoa singular perfeito dos verbos da primeira conjugação, verbos regulares e mais numerosos.

3.4 Comparação com outros estudos sobre flexão verbal

Em diversas pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem nas crianças, a aquisição de algumas flexões são abordadas. A maior parte daqueles autores interessam-se, mesmo que indiretamente, em descobrir a ordem em que os tempos e modos verbais se manifestam. Quanto à aquisição específica das flexões de primeira pessoa singular dos verbos em português, não tivemos conhecimento, até o momento, de nenhum estudo nesse sentido. Entretanto, parece interessante relatar algumas das conclusões de diversos autores sobre os tempos e modos verbais na tentativa de compará-las às nossas.

Em latvian, uma língua flexionária, de origem báltica, Ruke-Dravina (1959) ao tratar da conjugação, vê que o sistema verbal nessa língua desenvolve-se mais tarde do que as declinações dos nomes. A diferenciação formal dos tempos verbais apareceu mais cedo do que as terminações de pessoa na criança por ela observada. As primeiras formas temporais a serem formalmente diferenciadas foram o presente e o futuro (concernente a acontecimentos imediatamente iminentes e às vezes também com sentido imperativo.). As formas verbais que ocorreram desde 1.10 foram as de presente e as de futuro de outros verbos que são adicionados a formas já do presente. As primeiras formas do passado a se diferenciarem do presente e do futuro surgiram em 1.11, mas no fim do segundo ano ainda eram bem raras comparadas com a alta frequência das formas do presente e do futuro. Tempos compostos foram registrados só mais tarde. Começam perto dos 2.1 e tornam-se mais frequentes aos 2.4.

As terminações de pessoa desenvolveram-se significativamente mais tarde do que a separação de tempo. As primeiras formas verbais onde a autora pôde detectar uma terminação com certeza, foram as formas de terceira pessoa, sem saber se corresponderiam ao singular ou ao plural porque naquela língua só existe uma terminação para pessoa para ambas. Segundo a autora, a manifestação de verbos na terceira pessoa é bem compreensível porque a frequência das formas verbais de terceira pessoa é muito alta na fala do adulto: eles falam na terceira pessoa sobre eles próprios e sobre as crianças, evitando os pronomes eu e tu.

Depois do período dessa forma verbal unitária, a primeira oposição a surgir foi a primeira pessoa singular e na mesma época (1.11) também a primeira de plural. Em 2.1 a criança tinha a final apropriada para a segunda pessoa singular do indicativo e a segunda do plural surgiu mais tarde, aos 2.7. Foi também observado que o desenvolvimento das terminações pessoais localiza-se em estreita relação temporal com a aquisição do pronome pessoal correspondente. As oposições formais entre terminações pessoais desenvolveram-se primeiramente no futuro e então no presente e no passado. Quanto ao modo, o indicativo e o imperativo apareceram quase simultaneamente, aos 1.9 e são os mais cedo adquiridos. Em 1.11 o contraste formal entre imperativo e indicativo já estava desenvolvido: há distinção entre formas como não vá! e ele vai.

Voltando aos nossos dados do português, vemos que embora o trabalho citado acima baseie-se numa língua de origem diferente do português, há algumas semelhanças entre suas observações e as nossas. Entre os pontos em comum vemos que há apoio para a afirmação de que as terminações de pessoa desenvolvem-se mais tarde do que a separação em tempos, pois também nossa informante possui a separação entre presente, perfeito e futuro imediato antes de adquirir as flexões de primeira pessoa. No latvian, as primeiras formas temporais a se manifestarem foram o presente, o futuro (imediato) e o passado, numa sequência aparentemente aproximada à observada em português. Também as primeiras formas verbais onde há uma terminação de pessoa foram no latvian as de terceira pessoa, o mesmo ocorrido em português. Antes da criança desenvolver as flexões de primeira pessoa tanto para o presente como para o perfeito, a terceira pessoa singular era, em português, a forma normal do verbo. Uma observação interessante feita por Ruzé-Dravina (ib) foi sua explicação para o fato da terceira pessoa ser a primeira terminação pessoal dos verbos e durante a fase inicial a forma verbal unitária: ela notou que os adultos evitam a primeira pessoa e mesmo sobre eles próprios falam na terceira pessoa. No nosso caso específico, este fato encontra correspondente idêntico: notamos que os adultos dirigem-se à criança muitas vezes empregando um nome em lugar do pronome eu como: "mamãe vai buscar aquiinha", "vem com a mamãe", "papai dá o brinquedo", etc.

Além disso, a criança ouve a conversa entre os adultos que se referem a sua pessoa com o pronome de terceira pessoa ela ou o nome próprio: "a Carina está aqui", "ela já jantou", etc.

É também interessante recordar a observação da autora que depois do período inicial em que a criança apresentava uma só forma verbal para qualquer pessoa, a forma de terceira pessoa, a primeira oposição a surgir foi a de primeira pessoa singular aos 1.11 e também a primeira de plural. No nosso caso, a primeira oposição a surgir é também 3ª pessoa singular/1ª pessoa singular, mas não primeira de plural. A afirmação de que o desenvolvimento das terminações pessoais se localiza em estreita relação temporal com a aquisição do pronome pessoal correspondente parece encontrar apoio no caso do português, contudo não há elementos no momento que o atestem claramente.

O modo imperativo e o indicativo foram, nas duas línguas, os primeiros a compor o sistema verbal já antes dos dois anos completos. Por último, relatamos umas das mais claras observações daquela autora: a sequência de aquisição de flexões depende da estrutura geral da língua correspondente e também da frequência relativa de certas formas na fala coloquial e familiar. Assim, a comparação entre duas línguas diferentes só pode ser avaliada naqueles pontos que as duas possam ter em comum. Para tanto, seria necessário que o investigador tivesse um conhecimento da gramática dos adultos de ambas as línguas. Como não conhecemos o sistema gramatical do latvian adulto, essas comparações iniciais têm um valor relativo, o de comparar o desenvolvimento entre duas crianças.

Novamente com respeito aos modos, Slobin (1966) afirma que no russo as classes que fazem referência concreta emergem primeiro: o imperativo aparece muito cedo. As classes baseadas em critérios relacionais como casos, tempos e pessoas do verbo, emergem mais tarde que aquelas com referência concreta.

Em inglês há algumas passagens de alguns autores como Miller e Ervin (1964) que atestam que para uma criança aos 2.2 o sistema verbal poderia ser marcado pelo sufixo de passado - ed, o progressivo - ing, e os modais positivos - can, will, want; negativos - can't, won't e don't.

Observam que tais marcadores não eram sempre usados naquela fase. Aos 2.2 o progressivo era simplesmente o sufixo -ing sem nenhuma forma do verbo to be, como: "man talking on the telephone", em português, "homem falando ao telefone".

Cazden (1968) é quem nos mostra em primeiro lugar que as descobertas sobre flexões verbais em inglês são fragmentárias, provavelmente porque o sistema verbal é uma das partes mais complicadas da gramática inglesa. As flexões verbais não podem ser facilmente separadas do sistema complexo dos auxiliares em inglês. Como exemplo, as flexões de passado e presente indicativo só aparecem nas sentenças declarativas porque nas questões e nas negativas os marcadores para tempo e pessoa estão no auxiliar; do. Não há, portanto, possibilidade de comparar o desenvolvimento das flexões verbais da criança aprendendo o inglês como língua materna com o desenvolvimento de crianças aprendendo o inglês. O presente progressivo apareceu primeiro nas três crianças observadas por ela. A sequência de aquisição de passado regular e presente do indicativo foi menos consistente.

Ainda sobre a aquisição do inglês, Brown (1973) observa o desenvolvimento do presente progressivo, do passado e da terceira pessoa singular presente do indicativo, entre outros morfemas gramaticais estudados no segundo capítulo de seu livro. Em um quadro da ordem de aquisição dos dezesseis morfemas gramaticais são relacionados para a primeira criança, Adam, o progressivo aos 2.6, o passado irregular aos 2.11, a terceira pessoa irregular aos 3.2 e a regular aos 3.6, junto com o passado regular. Para a segunda criança, Sarah, aos 2.10 surgem o progressivo e o passado irregular, aos 3.8 a terceira pessoa regular e aos 4.0 o passado regular. Para Eve, a terceira criança, o progressivo aos 1.9, o passado regular aos 2.2 e aos 2.3 o passado irregular e a terceira pessoa regular e irregular. Como não há flexão especial de primeira pessoa singular presente ou perfeito em inglês, não é possível procurar comparar o desenvolvimento de uma criança aprendendo o português com aquelas observadas em inglês.

Em português há o trabalho já citado anteriormente, de Lemos (1975) que observa o desenvolvimento lingüístico de duas crianças que, como a nossa, adquirem o dialeto paulista. Para a primeira criança, ela observa que:

- a) a primeira classe de verbos flexionados no pretérito foram os verbos que expressam ações acabadas como : quebrou, acabou, expressos nas fases iniciais por bo.
- b) o uso mais freqüente de formas verbais na segunda metade do segundo ano foram aquelas usadas pela criança para pedir ao adulto realizar ações.
- c) as primeiras formas interpretáveis como ocorrências de presente simples são da fase dos 1.8, mas são marginais até o fim do primeiro quarto do terceiro ano de vida.
- d) no último quarto do segundo ano, bo é substituído pela forma de terceira pessoa singular do pretérito de verbos de acabamento (accomplishment). Essas formas eram também usadas para marcar a realização de suas próprias ações (da criança) e menos freqüentemente, das de outras pessoas. Também nesse tempo apareceu a primeira forma de progressivo.
- e) ainda no último quarto do segundo ano as primeiras ocorrências de eu e das flexões de primeira pessoa singular eram em formas de pretérito de verbos de acabamento em contextos nos quais a criança estava assinalando a realização de uma ação imediatamente depois de tê-la realizado. Neste mesmo tempo a flexão de primeira pessoa singular to em oposição a ta, de terceira pessoa singular, é quase regular.
- f) no primeiro quarto do terceiro ano a criança começou a empregar o presente simples que já tinha começado a aparecer na fase anterior. Os enunciados de presente simples eram então usados para interrogar os pais e para falar sobre propriedades de animais e propriedades de objetos. Neste último período, notou a primeira ocorrência do imperfeito - tava aos 2.3

Ao iniciar a análise do desenvolvimento da segunda criança, Lemos (ib) nota que a maior divergência entre as duas crianças foi

seu uso do presente simples: na primeira, essa forma apareceu mais tarde e em enunciados genéricos interrogativos e não interrogativos, na segunda, o presente simples era frequentemente usado desde o fim do segundo ano de vida, mas, neste caso, em outras funções diferentes que a de expressar atividades características de classes de entidades.

Assim, para a segunda criança ela observa:

- a) no fim do segundo ano de vida, entre as funções do presente simples estavam as de futuro imediato, de presente instantâneo em que ações sucessivas e instantâneas eram realizadas pela criança e a função de assinalar tipos característicos de comportamento não a uma classe de animais, mas a certos animais específicos. A oposição entre presente simples e presente progressivo era operativa nesse tempo.
- b) no começo do terceiro ano de vida, os primeiros instantes de uma forma temporal com um ponto de referência passado foram o de imperfeito, aos 1.11. Nesta fase a criança ainda tinha dificuldade em relatar acontecimentos passados ao tempo do ato de enunciação e seu uso do imperfeito para se referir a acontecimentos imaginários e a estados que não eram mais observados no momento da enunciação, indicava que seu sistema para codificar relações temporais era muito simples,
- c) numa fase posterior, dos 2.2 aos 2.5, notou a emergência de auxiliares com formas de presente progressivo, o uso genérico do presente simples e o uso mais sistemático de eu no lugar do próprio nome da criança.
- d) na mesma fase surgiram as primeiras formas de pretérito referentes a ações realizadas pela criança antes do tempo do ato de enunciação, o perfeito.

Como se vê, a pesquisa de Lemos (1975) abarca uma fase do desenvolvimento lingüístico anterior à da criança aqui observada. Naquele trabalho não foram feitas muitas observações sobre o desenvolvimento das flexões de primeira pessoa singular nos verbos das crianças informantes, uma vez que não era este o objetivo específico da autora.

Como vimos, para a primeira criança Lemos afirma (pág. 357) que no último quarto do segundo ano as primeiras ocorrências das flexões de primeira pessoa singular foram em formas de pretérito de verbos de acabamento, quando a criança relatava uma ação realizada por ela naquele exato momento.

Comparando com os dados de nossa informante, observamos que esta afirmação não coincide com a ordem em que as flexões de primeira pessoa singular surgiram no nosso caso. Como já vimos em 3.3, a primeira flexão de primeira pessoa singular é, nesta criança, a do presente do indicativo; a de pretérito perfeito só surgiu depois dela.

Quanto à observação de que no último quarto do segundo ano da primeira criança a flexão de primeira pessoa to, em oposição a ta, de terceira pessoa, era quase regular, encontra apoio no nosso caso, pois esta distinção já existe desde o início de nossas coletas, aos 2.1.

Para que fosse possível estabelecer uma comparação com a ordem do desenvolvimento dos tempos verbais apresentada por Lemos e a desta criança nossa informante, seria necessário que dispuséssemos de informações de fases anteriores àquela iniciada com a primeira coleta aos 2.1. Infelizmente não dispomos de tais dados e assim não podemos descobrir, com segurança, em que ordem os tempos se desenvolveram na nossa criança. Em um balanço geral, considerados os dois trabalhos, vê-se que a maioria das formas verbais descritas por Lemos para as duas crianças encontram correspondentes em Natália: o modal (querer/poder), o imperativo, o futuro imediato, o perfeito, o presente simples e o presente progressivo, todos mencionados por ela estão presentes em nossos dados desde os 2.1.

Em outro trabalho sobre a aquisição do português como língua materna realizado por Mayrink (1975), a ordem do desenvolvimento das formas verbais em uma criança é relacionada:

- aos 20 meses o modal querer e o imperativo;
- aos 22 meses o futuro imediato e o perfeito;
- aos 23 meses o progressivo e o modal poder;
- aos 24 meses o imperativo polido (chamado por nós exortativo)

A autora também observou que o aparecimento das formas verbais

em sua informante obedeceu à mesma ordem apresentada por Lemos (1975). Como este segundo trabalho também abarca uma fase anterior à de nossa informante, não foram feitos comentários sobre a aquisição das flexões de primeira pessoa singular dos verbos. Provavelmente tais flexões ainda não tinham se manifestado até o final das coletas, aos 2;0.

Novamente não podemos tentar estabelecer uma comparação justa entre os dois trabalhos citados e o nosso, devido à diferença entre as fases de desenvolvimento em cada um deles.

Uma última comparação com as descobertas de outros autores diz respeito à seção 3.3.3 : distribuição e regularidade das conjugações. Guillaume (1927), numa pesquisa sobre a aquisição do francês como língua materna por diversas crianças, verificou que no corpus colhido junto a crianças entre os dois e quatro anos, os verbos de primeira conjugação eram mais freqüentes que os das outras conjugações, mas o número de seu uso não era proporcional ao número dos verbos, isto é, os verbos de terceira e quarta conjugação do francês eram em número menor de variedade, mas os mais freqüentemente usados. Observou, portanto, que se a freqüência fosse o único ponto a ser considerado, a criança estaria diante de uma série de modelos verbais diferentes, a maioria deles irregular e influiriam na criação análoga de outras formas verbais. Entretanto, os fatos de sua pesquisa indicam que em adição à freqüência, que também tem uma certa importância, outras causas estão presentes na criação por analogia; os verbos regulares, independentemente de sua freqüência, têm uma influência particular. Ele notou que às vezes encontrou formas mais usadas regularizadas por outras menos usadas.

Parece que essas observações baseadas na aquisição do francês confirmam nossa sugestão em 3.3.3 : o morfema de primeira pessoa singular perfeito dos verbos da primeira conjugação em português é generalizado a outros verbos que não são da primeira conjugação não só pela grande freqüência dos primeiros verbos, como também, e principalmente, por sua regularidade.

Capítulo 4. Conclusões Gerais

Neste capítulo são retomadas algumas das observações mais relevantes sobre a aquisição da linguagem feitas nos três primeiros capítulos do trabalho. De tudo o que foi notado no desenvolvimento lingüístico desta criança em especial, algumas noções básicas encontram apoio na literatura da psicolingüística. Outras, como a ordem de aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular dos verbos em português, aguardam investigações posteriores sobre outras crianças, onde possam ser avaliadas.

Iniciando com as conclusões mais genéricas, observamos que o processo de aquisição da linguagem pela criança é complexo, mais do que poderíamos calcular se baseados no espaço de tempo relativamente pequeno em que se realiza. É um processo gradual que não se completa repentinamente, numa idade fixa para todas as crianças; as variações individuais, às vezes grandes, observadas em crianças do mesmo grupo lingüístico o atestam. Tais diferenças individuais entre crianças de um mesmo grupo justificam-se por diversos fatores: além da possível diversidade de desenvolvimento físico e mental de cada criança, o ambiente em que ela vive parece determinar sensivelmente o desenvolvimento precoce ou tardio da linguagem. Assim, o nível sócio-econômico e cultural, juntamente com as atitudes dos pais em direção à criança são também importantes, embora não sejam os únicos responsáveis por tal desenvolvimento.

Outro ponto aceito pela maioria dos autores modernos é aquele que diz que o desenvolvimento da linguagem é relacionado ao desenvolvimento cognitivo perceptual do indivíduo e em certo ponto o primeiro depende do segundo. Assim, há muito mais envolvido na tarefa de adquirir a língua nativa do que o domínio dos meios lingüísticos de expressão oral. Determinados meios de expressão só podem ser dominados no momento em que a criança atinge uma maturação psicológica que a permita compreendê-los antes de produzi-los espontaneamente. Na literatura da lingüística moderna é proposto que a emergência de estruturas lingüísticas depende do desenvolvimento anterior da organização

cognitiva da experiência que é codificada pela língua. A criança aprende a usar estruturas lingüísticas para codificar o que ela já sabe do mundo de objetos, acontecimentos e relações.

Parece que há fases do desenvolvimento lingüístico comuns a todas as crianças e não se pode esperar que uma criança adquira um determinado mecanismo como por exemplo, o das flexões de primeira pessoa singular dos verbos em português, antes de ser capaz de efetuar as distinções semânticas implicadas por tais estratégias lingüísticas, como é o caso da distinção entre o ego e o resto do mundo, necessária para a aquisição do item citado do português.

Estes fatos mostram que a comparação entre crianças de um mesmo grupo lingüístico somente podem ter validade se as mesmas se encontrarem em um ponto de desenvolvimento cognitivo perceptual equivalente, isto sem levar em consideração outros fatores como nível social e cultural já sugeridos.

Desse modo, o que foi descrito nos capítulos 2 e 3 como representativo da gramática desta criança em especial na fase dos dois anos, não deve ser interpretado como o desenvolvimento obrigatório da fase dos dois anos para todas as crianças aprendendo o português como primeira língua. O ponto a ser esclarecido aqui é que a gramática desta criança nesta fase típica do início do período pré-operacional (conf. 1.3) caracteriza-se pelo domínio de certos ítems e aquisição de outros, tal como descrito nos capítulos anteriores.

A sugestão feita no título da investigação "aspectos da gramática portuguesa aos dois anos de idade" deve-se à observação de que muitos mecanismos novos de expressão lingüística manifestam-se nesta criança neste estágio particular do desenvolvimento cognitivo e lingüístico: a fase iniciada aos dois anos. Portanto, as estratégias de aquisição de determinadas flexões verbais descritas no Cap. 3 são mecanismos formulados por esta criança na fase dos dois anos como alguns dos meios que a permitem aproximar-se mais do domínio da língua. As estratégias descritas no cap. 3 são propostas como reais e necessárias à elaboração do sistema de conjugação do verbo. Supomos que todas as crianças aprendendo o português como língua nativa devem passar pela

fase de elaboração de algumas estratégias semelhantes, seja na mesma faixa de idade em que se manifestam em Natália, seja mais cedo ou mais tarde dela.

Talvez esta "explosão" de diversas estruturas lingüísticas novas justifique-se pela entrada em um período do desenvolvimento classificado pela psicologia genética como o sub período pré-operacional¹ em que esta criança é encaixada. Numa fase anterior do desenvolvimento, o período sensorio-motor, o comportamento lingüístico está muito de perto relacionado à satisfação das necessidades imediatas e desejos da criança. Ao passar por uma fase posterior, esta relação da linguagem à satisfação de seus desejos torna-se gradativamente indireta pela influência da crescente curiosidade sobre a natureza do contexto que cerca a criança. Perto dos dois anos completos a criança normalmente começa a fazer uso intenso da língua para explorar suas relações com pessoas e objetos. A entrada no sub-período pré-operacional em que a criança é caracterizada permite a ela a utilização de símbolos que representam o ambiente; ela já pode dar uma resposta representante de um objeto ou de um acontecimento ausente. Já pode refletir sobre seu próprio comportamento, sobre seu relacionamento com os objetos e não mais se fixa somente nos objetos em si. No caso particular de Natália, há diversas seqüências que demonstram que ela comenta o resultado de sua ação sobre determinados objetos como:

4.2 (criança tira os sapatos da boneca) : ti'no 'tudu ↓

(criança esparrama os brinquedos) : paã'mo 'tudu ↓

e também anuncia ações que vai realizar em seguida:

4.3 a mi'ufa dzi 'pégu & (e pega a boneca Miúcha)

4.8 (pai enche a bexiga plástica): 'kwādu ēfe, ew 'toy.u ↓

e muitos outros contextos em que os verbos vão sendo flexionados para anunciar suas próprias ações, já realizadas ou em vista de ser[~]realizada. Nesta fase a criança aprende a formar perguntas, a indagar o nome dos seres e suas utilidades ou qualidades. A curiosidade de Natália res-

1. ver 1.3 para maiores detalhes.

ta fase é grande: ela é capaz de perceber distinções presentes em seu mundo real e começa a adquirir os meios lingüísticos para expressá-las. As brincadeiras com expressões novas se iniciam: a criança parece ter prazer em falar consigo mesma, em pular enquanto canta.

Reverendo rapidamente o capítulo 2., nota-se que desde os 2.1 a gramática da criança é composta de nomes flexionados para grau aumentativo e diminutivo, verbos no imperativo e no presente, perfeito e futuro imediato do indicativo, artigos, alguns advérbios, alguns pronomes (pessoais, demonstrativos e possessivos) e certas preposições como em e de. Enunciados de uma palavra são numerosos até a 9.6 e justificam-se pela grande incidência de relações semânticas como confirmação de perguntas, as expressões de nomeação de entidades e negação. Excluindo-se este primeiro caso, os enunciados de duas ou três palavras são os mais numerosos. De quatro, cinco, seis e até sete palavras são observados, mas diminuindo em número de ocorrências à medida em que o número de elementos envolvidos aumenta. Quanto à ordem das palavras nos enunciados, a preferência é a de manter os elementos na seqüência (S)-V-(O), já que são raras as frases que não apresentam seus elementos assim dispostos. Confirmamos portanto as conclusões de outros autores mencionados no cap. 2, que a criança mantém uma ordem de palavras inflexível. A ordem de palavras na fala desta criança parece refletir a mesma ordem de palavras proposta como a preferida pelos adultos falantes do português brasileiro. Esta conclusão confirma o universal C.2 de Slobin (1971:197) descrito à pág.27, que propõe que a ordem de palavras da fala da criança é o reflexo da do adulto.

As relações semânticas mais produtivas na linguagem de Natália na fase dos 2.1 aos 2.5 são as de nomeação e demonstração de entidades geralmente localizadas em seu campo perceptual e aquelas que envolvem o trio Agente, Ação (ou volição) e Objeto, com um dos três elementos omitido na maior parte das ocorrências. Inclusão de locativos, beneficiários e negações enriquecem as possibilidades de combinação dos elementos, formando outros sub-grupos menos numerosos em freqüência. Notamos também que não há grande restrição quanto ao número de morfemas a serem produzidos nos enunciados da criança naquela fase,

mas há restrições de caráter semântico: relações mais complexas envolvendo três ou quatro funções semânticas diferentes como Agente - Ação - Objeto - Localivo, são mais raras.

A comparação feita no capítulo 2. sobre a aquisição de diversos morfemas gramaticais em línguas diferentes mostra que muitos dos pontos a serem considerados como determinantes para aquisição de um certo item pela criança devem ser procurados primeiramente na língua modelo. Para demonstrar isto, escolhemos dois dos aspectos mais interessantes encontrados nas comparações do desenvolvimento desses morfemas em Natália e em outras crianças aprendendo línguas diferentes: a aquisição da flexão nominal para plural em aquisição das preposições.

Em primeiro lugar, considerando a flexão de plural vemos que esta é uma das primeiras aquisições em russo (aos 1.10) (conf. 2.4) e em inglês manifesta-se antes dos três anos de idade. (conf. 2.4) Já com os dados desta criança a flexão de plural nos nomes não foi encontrada uma só vez durante todas as coletas, contudo isso não causa espanto. Este fato não pôde sugerir, como poderia parecer à primeira vista, que a criança não disponha da noção semântica de pluralidade de ocorrências de um objeto. Os elementos que atestam que a criança realmente distingue um e mais de um são as formas de recorrência como mais, outro, numerais presentes desde 2.1. A explicação para este fenômeno deve ser procurada na própria língua modelo: como se sabe, não existe no português coloquial desta classe social (média) a flexão de plural marcada no nome, visto que é redundante. O plural já vem expresso pelo determinante como em: "os cavalo", "dois gato", etc. Portanto, se nem na linguagem do adulto este é um mecanismo atuante, não se pode esperar que a criança vá adquiri-lo antes da fase escolar.

O segundo dos morfemas gramaticais escolhido nos traz o contrário da figura: a aquisição das preposições. Em algumas línguas como o inglês, esta não é uma aquisição tardia, mas em latvian não se manifesta senão depois dos quatro anos de idade. (conf. 2.4)

Recordando, vemos que em Natália é um dos primeiros morfemas gramaticais adquiridos já aos 2.1: no e na são as primeiras preposições utilizadas para a manifestação da noção de localização. Sabe-se também que a expressão de localização é uma das primeiras noções

acessíveis à criança. O que pode ocorrer, então, no latvian, onde as preposições são uma aquisição tardia? O fato observado por Ruke-Bravi na (1959) é que nessa língua a expressão da noção de localização é feita através de declinações nominais, sem preposição e tais declinações são, por sua vez, uma das primeiras aquisições da criança. Os últimos dos casos adquiridos são os instrumentais, formados com o auxílio de preposição. Não é necessário muito esforço para que se avalie a razão da manifestação tardia das preposições nessa língua.

Tais fatos nos levam a concluir, como foi feito no capítulo 2, que a aquisição dos morfemas gramaticais depende muito do caráter da língua que se analisa e uma comparação entre línguas diferentes não pode ignorar o modelo adulto onde a criança fatalmente tem que se basear para a construção de seu sistema gramatical.

No cap. 2 um dos objetivos da apresentação do estado de desenvolvimento lingüístico em que a criança se encontra na fase dos dois anos era o de localizar o momento em que as flexões verbais de primeira pessoa singular começam a se manifestar em português. No capítulo 3 foi inicialmente feito um resumo do sistema verbal da criança aos 2.1, 2.2 e aos 2.7 com o objetivo de verificar que "tempos" e modos verbais eram produtivos nas duas fases. Neste caso não foram considerados os verbos em contextos de primeira pessoa singular, que são analisados separadamente.

Tanto nas primeiras sessões como naquelas feitas aos 2.7, formas do imperativo eram as mais frequentes, seguidas pelo presente simples do indicativo e pelo pretérito perfeito. O conjunto de verbos conjugados em contextos de primeira pessoa singular compõe-se de formas do presente simples, pretérito perfeito e futuro imediato.

O objetivo mais importante do cap. 3 era o de verificar como e quando a criança adquire os mecanismos de flexão de primeira pessoa singular dos tempos presente e pretérito perfeito. Em primeiro lugar notamos que todas as formas de futuro imediato - vo+ infinitivo eram evidentemente conjugadas na primeira pessoa singular, não havendo confusão com vai, de terceira pessoa singular. Concluimos então que esta é uma aquisição anterior à fase em que Natália foi observada. Já com o pre-

sente simples do indicativo e com o pretérito perfeito o mesmo não ocorria: em contextos de primeira pessoa singular onde o verbo deveria ser flexionado nesta pessoa, diferentemente da terceira pessoa singular, formas de terceira pessoa singular predominavam no início das coletas. À medida em que novas gravações eram observadas, o número de formas na terceira pessoa diminuía e a flexão adequada de primeira pessoa crescia consistentemente. Desse modo foram elaboradas as estratégias pelas quais a aquisição desta determinada flexão é realizada.

Essas estratégias manifestaram-se em ordem, as mais simples e regulares em primeiro lugar e só depois aquelas que consistem em subdivisões das mais gerais. Como vimos no cap. 3, houve uma fase inicial em que existia somente uma estratégia para flexão de primeira pessoa singular no presente e só uma para o perfeito. Assim, formas mais gerais influíam em outras menos gerais, regularizando-as devido à não existência ainda de outras estratégias mais específicas. Foi o caso da extensão do morfema da primeira pessoa singular perfeito - ey, próprio dos verbos da primeira conjugação, a outros verbos de segunda e terceira conjugações, pela falta de uma estratégia especial aplicável aos verbos das outras conjugações.

Um ponto que tem sido frequentemente afirmado em diversos autores modernos é que aprender a língua é uma questão de formulação de hipóteses e da tarefa de testá-las, através de sua aplicação na construção e entendimento de sentenças novas. Esse processo é confirmado pelos "erros" sistemáticos observados em diversas fases do desenvolvimento lingüístico.

Talvez o mais conhecido aspecto da fala das crianças em toda a literatura seja a sua tendência de regularizar os casos que fogem aos padrões normais de sua classe, pela generalização do uso dos mais regulares aos irregulares. Slobin (1966) observa que as regras que se aplicam a classes maiores se desenvolvem antes daquelas que se relacionam a suas subdivisões e que regras gerais são aprendidas antes de regras para casos especiais. O fenômeno da generalização do morfema - ey de primeira pessoa singular perfeito dos verbos da primeira conjugação do português a outros verbos menos regulares de outras conjuga-

ções, fato encontrado nesta informante, é uma confirmação para esta sugestão.

Um dos exemplos mais conhecidos da extensão de princípios regulares a itens irregulares é o desenvolvimento da flexão de passado em inglês. Como a terceira pessoa singular dos verbos regulares no passado é feita com o acréscimo do sufixo -ed em inglês, as crianças aprendendo essa língua como primeira língua aplicam este mesmo morfema para verbos irregulares que têm o passado de uma forma diferente. Há uma fase do desenvolvimento em que as crianças formam o passado de alguns verbos irregulares como : breaked em vez de broke, goed em vez de went e outros.

Exemplos semelhantes podem ser encontrados em adultos brasileiros aprendendo o inglês como segunda língua. Nossa experiência passada como estudante de língua e mais tarde como professor já demonstra que muitos estudantes estendem, nas fases iniciais do aprendizado, o morfema regular de passado -ed a outros verbos irregulares aos quais não deve ser aplicado.

Slobin (1971), diante das generalizações do tipo descrito verificadas em diversas línguas como o inglês, o árabe e o russo, propõe, entre seus princípios operadores², o sexto princípio: Princípio Operador F - Evite exceções. Na verdade, é isto o que esta criança faz numa primeira fase da aquisição da flexão de primeira pessoa singular dos verbos. Exceções como fiz, fui, trouxe, são evitadas até mesmo por crianças em fases mais adiantadas de desenvolvimento, como aquelas em idade escolar que mantêm ainda por algum tempo: fazi, trazi, cabeu, etc.

Voltando ao nosso caso em especial, o conjunto das estratégias subjacentes à aquisição dos morfemas de primeira pessoa singular presente e perfeito, tal como descrito no cap. 3, compreende: É.1 pres., É.2 pres., É.3 pres., É.1 perf. e É.2 perf.. A primeira das estratégias do minuado pela criança é É.1 pres., mais tarde seguida de É.1 perf. Com o objetivo de elaborar uma ordenação de tais estratégias, oferecemos no quadro nº 16 uma descrição completa do estado dos verbos em contextos de primeira pessoa singular encontrados em todas as coletas. O número da estratégia é usado no quadro simbolizando as formas verbais já flexionadas na primeira pessoa singular.

2. ver 3.2 para maiores detalhes.

Quadro nº 16. Descrição dos verbos em contextos de primeira pessoa singular	
9.1	1ª pes. <u>su</u> e <u>vo</u> predomínio da forma de 3ª pessoa presente e perfeito
9.2	1ª pes. <u>vo</u> 3ª pes. presente E.1 pres. predomínio de 3ª pes. perfeito
9.3	1ª pes. <u>vo</u> 3 3ªs pessoas presente 3 E.1 pres. predomínio de 3ª pes. perfeito
9.4	1ª pes. <u>vo</u> , <u>to</u> 6 3ªs. pessoas presente E.1 pres. predomínio de 3ª pessoa perfeito
9.5	1ª pes. <u>to</u> , <u>do</u> , <u>vo</u> 6 3ªs pessoas presente E.1 pres. predomínio de 3ª pes. perfeito 1 E.1 perf.
9.6	1ª pessoa <u>to</u> , <u>do</u> , <u>vo</u> 1 3ª pes. presente E.1 pres. 1ª pes. perf. irregular
9.7	1ª pes. <u>to</u> , <u>vo</u> 2 3ª pes. presente E.1 pres. E.1 perf. 1ª pes. perfeito irregular 1 1ª pes. E.2 perf.

3. Entenda-se : três terceiras pessoas no presente. Esta simplificação usando os números em vez de escrevê-los por extenso é empregada no quadro todo.

g.8	1ª pes. <u>vo</u> 3 3ª pes. presente E.1 pres. predomínio de 3ª pes. perfeito 1ª pes. perfeito irregular
g.9	1ª pes. <u>vo</u> E.1 pres. E.1 perf. 1ª pes. irregular perfeito
g.10	1ª pes. <u>to</u>, <u>so</u>, <u>vo</u> 1 3ª pes. presente E.1 pres. E.1 perf. 1ª pes. perfeito irregular 3ª pes. perfeito E.3 pres.
g.11	1ª pes. <u>to</u>, <u>do</u>, <u>vo</u> 1 3ª pes. pres. E.1 pres. E.3 pres. 3ª pes. perfeito E.1 perf. E.2 perf.
g.12	1ª pes. <u>vo</u>, <u>to</u> 1 3ª pes. presente E.1 pres. 3ª pes. perfeito E.1 perf. E.2 perf.

4.13 1ª pes. to, vo
 2 3ªs. pes. pres.
 ξ.1 pres.
 ξ.2 pres.
 3ª pes. perfeito
 ξ.1 perf.
 ξ.2 perf.
 1ª pes. perfeito irregular

4.14 1ª pes. to, vo
 ξ.1 pres.
 ξ.2 pres.
 3ª pes. perfeito
 ξ.1 perf.
 ξ.2 perf.

4.15 1ª pes. to, vo
 ξ. 1 pres.
 3ª pes. perf.
 ξ.1 perf.
 ξ.2 perf.

A ordem em que as estratégias são adquiridas por esta criança é, portanto:

- 1ª) predomínio da forma de terceira pessoa singular presente e pretérito perfeito.
- 2ª) aquisição de ξ.1 pres. e predomínio da terceira pessoa singular pretérito perfeito.
- 3ª) aquisição de ξ.1 perf.
- ? 4ª) aquisição de ξ.2 perf.
- ? 5ª) aquisição de ξ.3 pres. e ξ.2 pres.

Quanto às duas primeiras das estratégias, não há dúvida de que ξ.1 pres. precede ξ.1 perf. Já com ξ.2 perf. e ξ.2 pres., ξ.3 pres., a

interrogação diante de sua ordenação se deve ao fato de que há poucos elementos nas coletas que nos permitam ordená-las com segurança. §.2 pres. e §.3 pres. são relacionados juntas pela falta de maior variedade de verbos aos quais as duas se aplicam, nos enunciados da criança. §.3 pres. surge pela primeira vez em G.12 com consigo e §.2 pres. em G.14 com conheço.

Em resumo, os itens ordenados como 4º e 5º são sugestões de uma possível hierarquia entre eles, mas, para que possam ser avaliados com exatidão, há necessidade de mais dados do que aqueles à nossa disposição no momento. A possibilidade de que a emergência destas três estratégias seja concomitante não deve ser ignorada.

Em seguida à descrição de tais estratégias, um ponto referente à importância do tipo de "input" oferecido à criança é discutido. Trata-se de determinar se a frequência de mecanismos pergunta X resposta encontrados em alguns diálogos, poderia alterar a ordem normal de aquisição das flexões de primeira pessoa singular. Neste sentido haveria duas possibilidades: este mecanismo de resposta às perguntas do adulto onde o modelo de terceira pessoa é oferecido, poderia facilitar a aquisição da flexão de primeira pessoa, pois a criança deveria simplesmente substituir a terminação de terceira pessoa pela de primeira pessoa. A segunda hipótese é o contrário da primeira: diante de perguntas em que o verbo já vem na terceira pessoa, a aquisição da flexão de primeira pessoa poderia ser atrasada pela repetição sistemática e mais confortável do modelo de terceira pessoa.

Diante disso, tanto com os verbos no presente, como com aqueles no pretérito perfeito, foram feitos quadros em que a porcentagem das formas de terceira pessoa e das formas de primeira-pessoa do singular dos enunciados respostas eram comparadas às porcentagens correspondentes encontradas nos enunciados totalmente espontâneos. Ambas as investigações demonstram que nenhuma porcentagem privilegia um dos dois tipos de enunciados. A conclusão a ser mantida é, portanto, a de que a criança flexiona os verbos adequadamente na primeira pessoa singular quando adquire as estratégias subjacentes a essas flexões, independentemente do tipo de "input" a ela oferecido.

Para encerrar, vemos que o principal objetivo do trabalho parece ter sido alcançado através da avaliação dos mecanismos pelos quais a criança chega ao domínio do sistema flexional do verbo para primeira pessoa singular. Parece-nos também que as estratégias descritas no capítulo 3., se refinadas, podem se tornar úteis à lingüística aplicada ao ensino do português como língua estrangeira, principalmente àqueles falantes de outras línguas como o inglês, onde não existe uma flexão especial de primeira pessoa singular nos verbos.

-.-

Referências

- Bar-Adon, Aaron. 1971. "Primary Syntactic Structures in Hebrew Child Language" em Aaron Bar-Adon e Werner F. Leopold, Child Language, a Book of Readings. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 434-472.
- Bloom, Lois. 1970a. "Why not pivot grammar" em C. A. Ferguson e D.J. Slobin eds., 1973:430-440.
- Bloom, Lois. 1970b. Language Development: Form and Function in Emerging Grammars. The M.I.T. Press., Mass.
- Bogoyavlenskij, D.N. 1957. "The Acquisition of Russian Inflections" em C.A. Ferguson e D.J. Slobin, eds., 1973:284-292.
- Bowerman, Melissa. 1973. Early Syntactic Development. A Cross-Linguistic study with special reference to Finnish. Cambridge University Press. Cambridge.
- Braine, Martin D.S. 1963. "The Ontogeny of English Phrase Structure: The First Phase". Language, 39:1-14.
- Brown, Roger e Colin Fraser. 1963. "The Acquisition of Syntax" em Ursula Bellugi e Roger Brown eds., 1964. The Acquisition of Language. The University of Chicago Press, 43-79.
- Brown, Roger e Ursula Bellugi. 1964. "Three Processes in the Acquisition of Syntax". Harvard Educational Review, 34:133-151.
- Brown, Roger. 1973. A First Language - The Early Stages. Harvard University Press. Cambridge, mass.
- Câmara Jr., J. Mattoso. 1966. "Para o estudo descritivo dos verbos irregulares", em Dispersos (Coleção Estante de Língua Portuguesa, Fundação Getúlio Vargas. 1972:95-114. Rio de Janeiro
- Câmara Jr., J. Mattoso. 1970. Estrutura da Língua Portuguesa. Editora Vozes Limitada. Petrópolis, R.J.
- Câmara Jr., J. Mattoso. ed. 1974. Dicionário de Filologia e Gramática. Referente à Língua Portuguesa. J. Ozon Editor. Rio de Janeiro.
- Castilho, Ataliba I. 1968. Introdução ao Estudo do Aspecto Verbal na Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Coleção de teses, nº6.

- Cazden, Courtney B. 1968. "The Acquisition of Noun and Verb Inflections" em C.A. Ferguson e D.J. Slobin eds., 1973:226-240.
- Chomsky, Noam. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. The M.I.T. Press., Cambridge, Mass.
- Ferguson, Charles A. e D.J. Slobin eds. 1973 Studies of Child Language Development. Holt, Rinehart and Winston. N.Y.
- Gaëgreire, Antoine. 1937. L'Apprentissage du Langage: Les Deux Premières Années. Paris. Lib. E. Droz.
- Guillaume, Paul (1927) The Development of Formal Elements in the Child's Speech em C.A. Ferguson e D.J. Slobin eds., 1973: 240-251.
- Imanishi, Elvira Consi. 1975. O processo de Metafonia nos verbos. Dissertação de Mestrado. F.U.C. Campinas. inédito.
- Lemos, Cláudia G. 1975. " The Use of Ser and Estar with particular reference to Child Language Acquisition. Tese de Doutorado, University of Edinburgh. inédito.
- Leopold, Werner F. 1949. Speech development of a bilingual child. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. (4 vols.)
- Mayrink, Maria Laura I. 1975. Um Estudo do Período inicial da Aquisição do Português. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. inédito.
- McNeill, David. 1966. "Developmental Psycholinguistics" em Frank Smith e George Miller eds., The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press. 15-84.
- Miller, Wick e Susan Ervin. 1964. "The Development of Grammar in Child Language" em Ursula Bellugi e Roger Brown eds., The Acquisition of Language. The University of Chicago Press. 9-34.
- Piaget, Jean. 1923. A Linguagem e o pensamento da criança. Ed. Fundo de Cultura, 1959. Rio de Janeiro.
- Pontes, Eunice. 1972. Estrutura do Verbo no português coloquial. Editora Vozes Limitada. Petrópolis, R.J.

- Rure-Bravina, Velta. 1959. "On the Emergence of Inflection in Child Language: A Contribution Based on Latvian Speech Data." en C. A. Ferguson e D. J. Slobin eds., 1973:252-267.
- Slobin, Dan J. 1966. "The Acquisition of Russian as a Native Language". en Frank Smith e George Miller eds., The Genesis of Language. Cambridge, Mass. The M.I.T. Press. 129-148.
- Slobin, Dan J. 1971. "Cognitive Prerequisites for the development of Grammar". en C. A. Ferguson e D. J. Slobin eds., 1973: 175-208.

Apêndice

Estratégias descritas para a aquisição da flexão de primeira pessoa do singular dos verbos:

Ex. 1 pres. Substitua o fonema vocálico final da terceira pessoa singular dos verbos no presente por /-u/ para torná-los primeira pessoa do singular.

pág. 79

Ex. 2 pres. Substitua /ɔ/ por /e/ e /ɔ/ por /o/ no radical da terceira pessoa singular dos verbos da segunda conjugação, para completar a primeira pessoa singular presente.

pág. 82

Ex. 3 pres. Substitua /ɔ/ por /u/ e /ɔ/ por /u/ no radical da terceira pessoa singular dos verbos da terceira conjugação, para completar a primeira pessoa singular presente.

pág. 83

Ex. 1 perf. Substitua o encontro vocálico final da terceira pessoa do singular dos verbos no perfeito por /-ey/, para torná-los primeira pessoa singular.

pág. 88

Ex. 1 perf. versão final: Substitua o encontro vocálico final /-ou/ da terceira pessoa singular perfeito por /-ey/ para tornar o verbo primeira pessoa singular.

pág. 89

Ex. 2 perf. Substitua os encontros vocálicos finais /-eu/, /-iu/ da terceira pessoa singular perfeito por /-i/ para tornar o verbo primeira pessoa singular.

pág. 89

Regras para contagem de M.L.U.

O critério adotado para o cálculo da extensão média do enunciado - M.L.U. - é baseado em Brown (1973:54). Descrevemos aqui uma adaptação de suas regras ao nosso caso específico do português. A contagem de extensão média do enunciado neste trabalho foi feita obedecendo às seguintes normas:

1. Iniciamos na segunda página de cada transcrição e contamos com enunciados em sequência.
2. Todas as repetições exatas de enunciados foram contadas. Repetições de palavras também foram contadas cada uma.
3. Não contamos elementos expressivos como ã ? ã?, mas consideramos todos os é, sim, não, tá.
4. Palavras compostas, nomes próprios ou reduplicações ritualizadas foram contadas só uma vez: au au, piu piu, dona Maria, tia Carol, picau picau, etc.
5. As poucas ocorrências de passados irregulares dos verbos foram contadas como um só morfema como: fui, fiz.
6. Flexões de feminino só foram contadas como um morfema a mais nas formas que têm oposição de masculino e feminino como: ele-ela, esse-essa.
7. Aumentativos foram contados como um morfema a mais nos nomes. Com os diminutivos o mesmo foi feito, com exceção dos contextos onde há evidência de serem formas afetivas.
8. Foram contados como um morfema a mais as flexões verbais de primeira pessoa singular presente -u e perfeito -eu e -i. Da mesma forma foi considerada a terminação de progressivo: andando, dancando, etc. As formas verbais na terceira pessoa do singular foram consideradas como um só morfema porque parecem ser a forma normal do verbo, antes de ser uma flexão verbal realmente relacionada à terceira pessoa.
9. Preposições contralidas com artigos, pronomes pessoais ou outros elementos foram contadas como morfemas separados como: no, na, do, da deste, desta, daiqui.
10. Os números obtidos representam somente com enunciados de cada coleta. Não foi feito o cálculo da transcrição no total.

Transcrição fonética empregada - baseada em J.P.A.

Vogais Orais: a, i, o (do), ɔ (dó), e (de), ɛ (pé), u.

Vogais Nasais: ã, ĩ, õ, ɔ̃ (dindón), ẽ, ũ.

Semi Vogais: w (água), y (vai).

Consoantes

Oclusivas Orais: p, b, t, d, k, g.

Africadas: tʃ (tia), dʒ (dia).

Oclusivas Nasais: m, n, ɲ (senhor).

Constritivas: ʃ, v, s, z, (zebra), ʒ (chuva), ʒ (gente).

Líquidas: l, ʎ (lhe), ɾ (caro), ʀ (carro).

Obs. O símbolo ' é usado antes da sílaba tônica.

O sinal ↓ simboliza intonação descendente.

O sinal ↑, intonação ascendente.

Grav. 1. Data: 10/11/75 - 45'

Ad. Você tem vergonha?

Ad. O que é, bonequinha?

Ad. O que ela faz?

Ad. Vira!

Ad. O que tinha na casa da Luci?

Ad. O que ela faz? Anda!

Ad. Você gosta da bonequinha?

Ad. Como chama isto?

Ad. Você gosta da Luci?

Ad. Quem é a bonequinha do papai?

Ad. Você vai dar comidinha para o passarinho?

Ad. Como chama o passarinho?

Ad. Não, o passarinho.

Ad. É você?

Ad. Como é o nome disso aqui
desenhado no pacote?

(Mãe guarda o pacote)

Ad. (Traz novamente o pacote)

Olha aqui, como é o nome dele?

Ad. É palhaço?

Ad. Você gosta do palhaço?

Ad. Ele é bonito, não é?

Ad. Como chama esse aqui?

Ad. Vamos.

Ad. É urso?

Ad. É macaco?

Ad. Auau?

(r. tey ↓

(r. buç'riña ↓

(r. ã'du} â'da ↓

(r. 'vilu ↓

(r. 'ũma buç'riña ↓

(r. nu 'sãw ↓

(r. 'gota ↓

(r. bi'rotu ↓

(r. 'gota ↓

(r. soy ew ↓

(r. da ↓

(r. ka'ina na'tay.a ↓

(r. É u pi'piw ↓

(r. vo'se soy ew ↓

(r. a'gola ga'do ↓

(r. ke'de u 'nõmi 'deli ↑

(r. nãw ↓ nũ É ↓

(r. 'dota ↓

(r. nũ É ↓

(r. esa'ki 'sãma ...

ã ta'ze be'kedu, 'ãmu ↑

(r. o 'vo bu'ka ↓

'pEla a'i ↓

(r. nãw, ka'solu ↓

tjow'zĩnu ↓

(r. nãw, waw'waw ↓

Ad. É o que é isto aqui?

Ad. É esse aqui?

Ad. É isso? É boca!

Ad. Queixinho.

Ad. É esse, o que é?

Ad. É esse, como chama?

Ad. É esse?

Ad. É aquele, que é?

Ad. Tem mais na caixa?

Ad. Como é o nome dessa bonequinha?

Ad. O que é isto aqui?

Ad. É isso?

Ad. É isso?

Ad. É esse aqui?

Ad. É esse?

Ad. Ele tem dente, olha!

Ad. É esse aqui?

Ad. O papai já contou a estória do sapo para você?

Ad. Ele é grandão.

Ad. Que cor ele é?

Ad. É vermelhinho?

Ad. É esse aqui? (como se chama)

(r. É, o 'vo bu'ka u be'redu!
u'ba u sãw, ta bõ ↑

(r. É pē'nĩña a bu'kĩña ↓

(r. zy'tĩñu ↓

(r. 'boka ↓

(r. ke'sĩñu ↓

(r. ka'belu ↓

(r. foy'iĩña ↓

(r. ā'zĩñu ↓

É ... esa'ri 'sãma 'ãzo ↓

ke'de a'bey.a ↑

(r. É ... 'ãmu bu'ka ↑

(r. tēy ↓ rē ve ↑ 'pēga ↓

É bu'kĩña, viu ↑

(r. É ... ko'kē ↑

((r. derruba a caixa de brinquedos.) É pe'zadu ↓

(r. É dī'dĩ ↓

(r. É 'poku ↓

(r. É pa'pay ↓

(r. É pa'tsĩñu ↓

(r. É ... 'sãma...

É u'sĩñu ↓

(r. nãw 'mɔdzil ↓

(r. É 'sapu ↓

(r. za ↓ e 'fala ↑

(r. gā'dãw ↓ ay ki 'medu ↓

...

(r. sy pi'kaw pi'kaw ↓

pi'kaw pi'kaw ↓

(r. sy i ↓ kabay'iĩñu ↓

(r. nãw ↓

...

(r. ā pe'ga u 'fētpi ↑

Ad. Olha, e esse aqui?

Ad. É esse?

Ad. Você acha bonita? (a boneca)

Ad. Ela é bonita ou feia?

Ad. Você viu a bonequinha dançar?

Ad. Como ela fazia?

Ad. Ela fica de pé?

Ad. Quem estava lá?

Ad. Quem mais?

Ad. Quem acendeu?

Ad. O que é isto aqui?

Ad. Como é o nome deste aí?

Ad. O que é?

Ad. Estou chorando...

Ad. Machucou! (os olhos)

Ad. Os olhos do papai são bonitos
ou feios?

Ad. Você gosta da zebrinha?

Ad. Quer que eu conte a estória
da zebrinha?

(r. esa'ki é ...

É mey'iñal

(r. u'siñu ↓

(r. tɔf ki'gula ↓

(r. (tenta ficar em pé)

pe'pɛ... da i'sesa...pe'pɛ ↓

(r. 'asa ↓

(r. 'fey.a ↓

(r. ɔ u u'siñu dā'sādu ↓

ɔy, ɔy, āu pu'ʒa ↑ 'āmu ↑

da pa mī, da ↑

(r. 'viv ↓

(r. vi'la, vi'la, vi'la ↓

(r. 'pika ↓

(r. u'si ↓

(r. a vɔ, sɔ a vɔ ↓

(r. (acende a luz) sɛ'dew ↓

(apaga a luz) pa'go ↓

(r. ka'iñā ↓

(r. É ...

esi nū pe'ʒo ↑

(r. (apontando) a'i, a'i ↓

(r. É pata'tɟiñu 'dɛla ↓

o 'vo pi'za 'eli ↑

ɔy, a'i ↓

(r. É ... 'pɛga ↓

(r. ʒo'ānu ↑

(r. a'ki u.ɔy.u ↑ É ↑

(r. É fey.u ↓

(r. 'dɔta ↓

(r. 'nāw ↓

Ad. Quer ir no bão balão:
(balão)

Ad. Como chama isso aí?

Ad. Você senta? (na bicicleta)

Ad. Você lembra da mocinha que te
deu isto? (uma boneca)

Ad. Canta com a zebrinha, canta!

Ad. Como chama isso aqui?

Ad. Como chama isso?

Ad. Vamos cantar com a zebrinha?

Ad. Vamos passear?

Ad. Então o papai vai estudar. Você
não quer passear.

Ad. Você tem medo da lagartixa?

Ad. Como se chama isso?

Ad. Varre. Onde tem bastante
areia?

Ad. Por favor ...

(r. 'tɛta ... a e'bɛ̃na ↓

(r. 'kɛ ↓
nũ 'fala ↓

(r. beɾɛ'tʃĩna ↓
(quer que o pai pegue a bici-
cleta) 'pɛga ↓

(r. 'sɛta ↓

(r. 'dɔta ↓

(r. 'pika a'si ↓
(aponta o gravador) 'liga
sa'ki ↓

(r. a... nũ 'kãta ↓

(r. 'buka u bo'toy u 'sãw ↓

(r. ɛ pe'zada ↓

(r. bo'toy ↓

(r. 'ãmu ↓

(r. 'ãmu ↓

(r. a kɛ ↓
tu'da nãw/ nũ vay ↓

(r. 'tɛy ↓ a 'tiɣa ↓
pa'pay ma'to a 'tiɣa a'ki na
'avi ↓

(r. peɾɛ'tʃĩna ↓

(r. sa'ki va'e ↑

(r. ɛ nu 'kubi, nu su'el

(r. a kɛ i nu 'kubi ...
pisi'a nu 'kubi ↓

Ad. De nada.

Ad. Vou subir.

Ad. É agora, não abre mais!

Ad. Quero.

(Adulto e criança brincam com uma boneca e um cachorro: ao apertar a extremidade de um tubo plástico, a boneca anda e o cachorro late.)

Ad. Quem está latindo?

Ad. (Ensinando como apertar o tubo plástico) Em cima do buracozinho ...

Ad. (Tenta tirar o fio da boneca.)

Ad. Está bonito!

Ad. O que você tem?

(r. pey fa'voy ... bi'gáiu ↓
bi'gáiu, viw ↑

(r. di 'nada ↓

(r. su'bi ↓

(r. 'fɛ a a 'pɔtu, u 'vétu vē...

(r. 'abi, 'abi pay'e ↓

pay.'e, 'abi ↓

(r. kɛ beɛ'riña, kɛ ↑

(r. o 'vo bu'ra ↓

(r. a beɛ'riña tu'mɛy ↑

(r. 'pɛga ↓ 'pɛga ↓

(r. u beɛ'riña 'ada ↑ 'ada ↑

(r. a'si ↑ a'si ↑

a'si 'nũw ↓

(r. u wawaw ↓

(r. (quando o cachorro pára de latir.) ka'bo ↓

(r. i'sima ↑

(r. (a boneca pára) ka'bo ↓

(r. 'puɣa u ka'belu, 'puɣa ↑

(r. (aponta o fio que sai da boneca) u 'fiw... u 'fiw...

ta kugu'ānu ↓ ri'gula ↓

(r. nã 'tixa ↓

(r. ta bu'nitu ↓

(r. (esfrega os olhos)

u 'zoy.u, do'adɔ a'ri nu

'zoy.wl

Ad. É um cabelinho que está aí.

Cr. 'āu ti'na ↑

Ad. Como chama o galo? rāṛawawa!

Cr. sa'ri É 'idu ↓ tal

Ad. Como fala?

Cr. 'tia 'esu'ke u'ka'belu ↓

Cr. É 'fey.u ↓

Cr. rāṛaw'wawa!

Cr. rāṛaw'wawa 'ñaw ↓ nū É ↓

Ad. O que é que está caindo?

Cr. ta ra'idu ↓

Cr. -

Ad. Como chama a namorada do Ado?
Tara!

Cr. a ka'ina ka'ki ↓

Cr. 'tara si ↓

Grav. 2 - Sony - 45'

Ad. Quanto é?

Cr. 'doy ↓

Cr. (derrubando os brinquedos
no chão) ali' tūy.aj

Ad. Como chama esta bonequinha?

Cr. mi'usa ↓

Ad. É essa bonequinha?

Cr. 'sāma ...

Ad. Chama Natália.

Cr. 'nāu!

Ad. Como ela chama?

Cr. de' tēxi ↓

Cr. (observa a boneca rubiscada
de tinta) ke'veu ↑

Ad. Quem escreveu aqui?

Cr. É ka'ina, mi'tay.u ka'ina ↓

Cr. (aponta o gato no livro)
a mi'ñaw ↓

Ad. Esse também é meu!

Cr. 'ñaw, ka'joru ↓

Ad. É isso, o que é?

Cr. 'bōla ↓

Ad. É esse pequeninho?

Cr. É... É...

o y mē'ñaw ↓

Cr. ki É 'isu ↑

Adm. Mais um!

Ad. Como se chama este?

Ad. Que está fazendo?

Ad. Agora nós vamos guardar tudo.

Ad. Vamos lascar.

Ad. Pega uma bala para você.

Ad. Olha que bonito!

Ad. Você não sabe falar o nome.

Ad. Tala - eu vi o carro do papai.

Ad. Você é comunaá.

(r. na ko'ŋy ... na ko'ŋy ↓
(quer que a mãe ponha o chocolate na colher.)

(r. mays ũ ↓ mays ↓

(r. da pa mĩ ↓ e mew ↓

(r. koŋy'zĩña ↓

(r. a'ri ↓

(r. kē ve ↑

vo ē'se ↓ ē'sew ↓

(r. vo ē'se ↓

(r. xā'pa nũw ↓

(r. nãw tji'tsia ↓ o vo ko'me ↓

(r. e mew ↓

(r. u'sĩũ ↓

(r. to u 'bora 'sey.a ↓

(r. la 'lõzi ↓

(r. nũ e ↓

(r. to sē'tadu ri ↓

Grav. 5 - Data - 30/4/1975 - 60'

Ad. Vamos pintar!

Ad. Você conta uma estória!

Ad. Qual estória você vai contar?

Ad. Conta uma estória para o papai.

Ad. Como era o galinho?

(r. mini'nĩña da ba'ziw nã
'podzi ↓

(r. 'ãu pĩ'ta ↓

(r. 'rõtu ↓

(r. da mini'nĩña ↓

(r. 'ũma veys ũ ga'tĩũ ...

(r. u ga'tĩũ foy na ...

(r. kesa'ri ↑

(r. ãu ma'ka 'esi a'ri ↑

ew 'maRu ↓ a'sĩ ↓

'maKa 'eli ↓

Ad. Este aqui chama peru.

Ad. a menina gostava de passear no...

Ad. você quer ir na balancinha?

Ad. É bonitinha aquela menininha?

Ad. É tinto.

Ad. Isto serve para encher esta aqui.

Ad. O pai põe.

Ad. fecha aqui.

Ad. Você assistiu Vila Sésamo hoje?
Assistiu o Enio?

Ad. U que é isto?

Ad. U que é isso aí?

Ad. Lápis!

Ad. Não é!

Ad. É isso aí, o que é?

Ad. Quer que eu pinte a nenê?

Ad. U que é isto?

Ad. É isso aí!

Ad. É jacaré.

Ad. Que que é isto aqui?

Ad. É isto?

Ad. É isto?

Cr. esu'ku 'sāna, 'sāna ...
di'datgi ↓

Cr. o pi'ru ↑
o pi'ru ↓

Cr. na balā'siñu ↓
'kēru ↓

Cr. É buni'tjāñā ↓

Cr. kisa'ki ↑ kisa'ki, ā ↑

Cr. 'tjāta ↓

Cr. go ve 'Ela ↓
ā, jo 've ↓

Cr. 'pōdzi ne've ↑

Cr. ē'se ēsa'ki ↑

Cr. ke'de a 'tjāta ↑

Cr. ew 'pōñu ↓

Cr. 'tjā ki ↓

Cr. ā pī'ta kō esia'ki ↑

Cr. tji'tjiw ↓

Cr. si'gaku ↓

Cr. kisa'ki ↑ si'gaku ↑
vu'ānu ↑

esia'ki si'gaku ↑

Cr. 'api ↓

Cr. 'api ↓

Cr. pī'tjāñā ↓

Cr. si'gaku ↓

Cr. 'kēru ↓

Cr. É u 'omi ↓

Cr. a ti'sōna ↓

Cr. zaka'nt ↓

Cr. É u 'omi ↓

Cr. É a 'bōru ↓

Cr. na'is ↓

Ad. É isto?

Ad. Cade o ouvido?

Ad. O que está faltando?

Ad. Está bonita a borboleta?

Ad. Olha a barriguinha dela!

Ad. O que é aquilo?

Ad. É aquilo?

Ad. É esse aqui?

Ad. É aquilo?

Ad. É ali?

Ad. É isto aqui?

Ad. É aqui, o que é?

Ad. É isto aqui?

Ad. É isto aqui?

Ad. É isto?

Ad. É aqui em baixo do sapato?

É sola.

Ad. É salto.

Ad. O que é isto?

Ad. De quem é o relógio?

Ad. Que é isto?

Ad. O que voce vai fazer?

(r. 'zɔɣ.u ↓

(r. u 'vidu ↑ xu ki u 'vidu ↓

(r. far'tũnu oobo, eta ↓

(r. ta bu'nita ↓

(r. bay.i'gĩña 'dɛla ↓

(r. fays pe'sãw ... pe'sãw ↓

(r. avĩ'ñaw ↓

(r. a za'nɛla ↓

(r. 'luys ↓

(r. pa'tɕzĩñu ↓

(r. boy da 'para 'peta ↓

(r. ke'de a 'tɕa↑

(r. nũ tɛɣ ↑

(r. zu'ehu ↓

(r. ɛ'zɔɣ.u ↓

(r. (mostra sua barriga, apertan
do com as mãos) a 'rarni ↓

kɛ ve a 'rarni ↑

kɛ ve a rar'nĩña ↑

a kar'nĩña ↓

a kar'nõna ↓

(r. sa'patu ↓

(r. ba'kiga ↓

(r. 'pɛrna ↓

(r. 'sɔla ↓

(r. 'saltu ↑ sai'xãw ↑

(r. le'loziu ↓

(r. ɛ mew ↓

(r. ã so've ↓

(r. pe'kɛta ↓

(r. o 'kɛru ↓ o 'kɛru ↓

(r. ã'da na pe'kɛta ↓

(r. nũ vɛɣ ru'migu a'ri ↓

nũ vɛɣ ↓

Ad. Quer ficar sozinha?

Ad. Está andando na bicicleta?

Ad. Tem medo de ir lá?

(r. 'x̣au ↓

(r. to ↓

(r. ta 'z̥utu ↑ ta ↑

(r. n̄u ta 'z̥utu ↑ n̄u ↑

(r. pa'no a pe'x̣ta ↓

(r. 'tēnu ↓

(r. za ka'bo u fu ↓

(r. pa'no ... pa'no... pa'no ↓

(a bicicleta para)

(r. derey' t̥j̥nu ↓

(r. a x̣ s̥e' ta derey' t̥j̥nu ↓

derey' t̥j̥nu ↓

(r. (senta-se na bicicleta)

em 'sabi ↓

(r. pa'no ↓

(r. ay ... a x̣ de'se ↓

(r. resa'ki ↑

(r. ke mays, ā ↑

(r. o k̄ada'dz̥nu ↓

(r. 'ḡama k̄ada'dz̥nu ... a li'

li dem ↓

Ad. Não vá cair daí!

(r. to s̥e' t̄adu ↓

(r. esa'ki ma'nt̄u ↑

Ad. É parecido, mas não é amarelo.

(r. pare'sidu ↑

Ad. É vermelhinho.

(r. verme'l̄nu ↑

Ad. De onde você tirou?

(r. oy ze'z̥uys bu'nit̄u ↓

Ad. Quem estragou?

(r. a'ri ↓

(r. a mini'n̄na ↓

(r. t̄ey 'd̄etu a'ri ↑ si'gaku ↑

(r. É buni't̄j̥nu 'eli ↑

(r. po sigu'ra 'eli ↑

Ad. Porque vai tirar?

(r. po'ke vo'se vay su'ma ↓

(r. 'tira 'eli ↑ 'tira da'ri ↑

(r. 'deju su'ma ↑

Ad. Quando você foi à escola, que viu fazer?

Ad. Botão.

Ad. Você tem botão no vestido?

Ad. Unde foi a mamãe?

Ad. O que ela faz lá?

Ad. Você aprendeu a acender?

Ad. Precisa aprender.

Ad. Coneta.

Ad. Você lembra o que você pintou?

Ad. Unde você pintou?

Ad. Na sala.

Ad. Rilha.

Ad. O que é aquele lá?

Ad. O que é aquele lá?

Ad. Jacaré.

Cr. 'degu su'ma ki ↑ da ri ↑

Cr. pōy nu 'dedu ↓

Cr. fa'ze li'sāw ↓

Cr. ki'ē 'isu a'ki ↑

Cr. bo'tāw ↑ dzi vi'tgidu ↑

Cr. 'tēnu ↓

Cr. nū 'tēnu nāw ↓

Cr. i'tāw ↓

Cr. no sāw 'pawlu ↓

Cr. foy na 'koy.a a mū'māy ↓

Cr. fays li'sāw ↓

Cr. po'ke sili'go ↑

Cr. 'sēdzi mays, 'sēdzi ↓

ew 'gonu ↓ 'sēdzi ↓ 'sēdzil

Cr. nāw ↓

Cr. nū pi'siza ↓ nū pīsiza

sē'de a'ki nāw ↓

Cr. kesa'ki ↑

Cr. ka'neta ↑

Cr. ew pī'tey o ...

Cr. a'ki ↓

Cr. na 'sala ↑

nu kader'nonu ↓

Cr. kisa'ki la i'sina ↑

Cr. 'āmu me'je kū 'eli ↑

'āmu me'je ↑

Cr. kē ko'līnu dzi vo'se ↓

kē ko'līnu dzi vo'se ↓

me'je nu 'artu ↓

Cr. a'keli la ↑ ā ↑

Cr. ē... ē ā'gaw gaw'zīnu du ...

Cr. kisa'ni ↑

Cr. saka'kē ↓

Ad. O miiau chama tigre.

Ad. Como é o nome desta aqui?

Ad. É o fio.

Ad. Onde está a leresa?

Ad. Jogando bola! Está nada. Ela
está varrendo.

Ad. Quedê a vovó?

Ad. Porque?

Ad. Você fez xixi na cama?

Ad. Tala direitinho!

Ad. Para onde?

Ad. Tala direitinho!

Ad. O voô levou você passear?
Onde?

Ad. É você comeu o quê?

Ad. Que mais?

Ad. Ela deixou?

Ad. Que gostoso!

Ad. De quem é o sorvete?

Ad. Só seu?

Ad. A menina ficou brava com a
nenê hoje?

Ad. Porque?

(r. 'tigi, 'tigi ↓

(r. kisa'ki i'bagu ↑

(r. 'sāma ...

(r. kisa'ki ↑

(r. u 'fi.u ↑

(r. ta zo'gādu 'bola ↓

(r. va'Renu ↑

(r. i'ruta ↓

(r. foy 'mōra ↓

(r. de'jo so'zĩña eu ↓

(r. 'feys ↓

(r. (segura o microfone...)

'fala ki, 'fala ↓

(r. a 'i'ru foy m'ōra ↓

(r. no sēw 'pawlu ↓ de'jo

so'zĩña ↓

(r. o 'falu ↓

(r. na vada'dera ↓

(r. so've tʃi ↓

(r. ro'mew so'vetʃi da tʃi'tʃia

'nita ↓

(r. de'jo ↓

(r. ro'mew ↓

(r. É mew ↓

(r. so' sew ↓

(r. fi'ro ↓

(r. ti'ro u sa'patu ↓ i de'jo

di'kawsa ↓

(r. u p'zĩñu da mǎ'mǎy ta dzi

'fōra ↓

Ad. Tirei. Olha, meu pé.

Ad. A menininha comeu o quê hoje?

Ad. Você fica assim?

Ad. É o fio.

Ad. Você come pão?

Ad. Não saia daí.

Ad. Olha, mamãe trouxe uma revista.
tinha.

Ad. Dê aqui, eu seguro isto para
você.

Ad. Esta é a mamãe!

(r. 'pɔdʒi ti'ra u sa'palu ↑

(r. 'tira u sa'palu ta'mɛy ↓

(r. tɛy do'doy ↑

(r. 'fala kɪmigi a'ri, 'fala ↓

(r. ko'mew fe'zɔw ... ko'mew
sara'siru, 'tudu ↓

(r. 'pika si, 'pika ↓

(r. 'piru ↓

(r. a'la ki buni'tjɪu ↓

(r. ki ɛ sa'ri ↑

(r. u 'fisɔ ↑

(r. 'komi ↓

(r. la i'sima tɛy le'loziw, tɛy
a'nɛw ...

(r. ɔw bɛ'ra ku ko'lay a'ri ↑
ɔw bɛ'ra ↓ ɔ ki ↓

(r. kesa'ki, gava'doy ↑
u gava'doy m'gaw gaw'zɪu
a gava'doy'zɪu ↓

(r. nɪ say.u ↓

(r. au ki ↓

(r. ew si'guru ↓

(r. vo fa'la ↓

(r. (aponta na revista) ɔ u
'biɟu, u 'biɟu ↓

(r. u 'mosa ↓ (aponta)

(r. kisa'ri ↑

(r. ta kɛ'tɔnu ↓

(r. ti'ro ↓

(r. 'fala a'ri ↓

(r. nɪw, a 'mosa ↓

(r. kisa'ri na mɪw 'dɛla ↓

Ad. Onde está a flor?

(r. kisa'ki ↑

(r. a 'ota foy ↑

(r. oy.a to'nera ...o la ↓

oy esia'ki ↓

(r. oy.a 'Esa mo'siña ki ↓

(r. 'Esa mini'nĩña ta sēta'dziña ↓

(r. a'go ↓

(r. a mini'nĩña ↓

(r. e a 'mosa ↓

(r. a mini'nĩña ta to'mādu ze'sāu
a'ki ↓

Ad. Que aconteceu aqui na revista?

Ad. Quem rasgou?

Ad. E esta aqui?

(r. tēy mi'ninu ↓

(r. tēy sa'patu ↓

(r. esia'ki 'sāma sapa'tāu ↓

(r. kisa'ki ↑ kisa'ki ↑

(r. a 'ota 'mosa ↓

(r. ki ka'belu bu'nitu ↓ buni'tāu ↓

(r. a te'neza ↓

(r. oy.a la,oy mini'nĩña ka'ke'gādu

a bun'kĩña m'gaw u maw ↓

(r. a sua bun'kĩña ↓

(r. kisa'ki ↑

(r.oy bu'nita ↓

(r. a su.a māy ti'ro u sa'patu ↑

(r. de'go so'ziña ew ↑

(r. 'pōdzi ku'me ↑

(r. 'komu ↓

(r. 'Esa mini'nĩña ta nu 'peku
ohādu ew ↑

Ad. Quanta comida na mesa?

Ad. Você come?

(r. ew ↓

(r. kisa'ki ↑

(r. bo'tāu ↑

(r. to'matgi ↓

(r. o ke isua'ki ↑

kue'kĩnu ↓

Ad. E o botão.

Ad. Que é isso?

- Ad. Olha, a mãe não mostrar a nevistinha para você.
 Ad. É cavalo.
 Ad. Igual a você? Não. Você é cavalo?
 Ad. O que o menino tá fazendo?
 Ad. Ele foi com a mamãe dele?
 Ad. Ele tem uma charrete?
 ...
 Ad. Posso comer o seu pão?
 Ad. Você gosta de chocolate?
 Ad. Aonde?
 Ad. Primeiro vamos pintar um desenho.
 Você quer?
 Ad. Você sabe pintar?
 (Bia vai indo embora...)
 Ad. Por hoje chega. Amãnhã tem mais.
 Ad. O que você está fazendo?
 Ad. Dinheiro?
 Ad. (Bia se despede para ir embora) Pergunta onde ela vai.
 Ad. Vou ver minha netinha.
- (r. ũ kesia'ri ↑ 'uma ka'sõra ↑
 'uma ka'sõna ↑
 (r. ɔy ti'dona ↓
 (r. i 'tudu voðé tēy, 'tudu ↓
 (r. a ñibi'tjĩña ↑
 (r. ka'valu ↑ m'gaw ew ↑
 (r. 'nāw ↓
 (r. kisa'ki ↑ kisa'ki ↑ kisa'ki ↑
 (r. pu'Rānu ka'Rosa 'sey.u dʒi
 'kasa ↓
 (r. ʃoy ↓
 (r. tēy ↓
 ...
 (r. ɔ, ɔ u pa'pay ʃeys ↓
 (r. 'pɔdʒi ko'meso ko'latʃi ↑
 (r. ɔ soko'latʃi la ↓
 'põy a'ri, 'põy ↓
 (r. 'pɔdʒi ↓
 (r. 'dotu ↓
 (r. əw le'va la ↑
 (r. la na ku'zĩña ↓ 'pɔdʒi ↓
 (r. 'kʲeru ↓
 (r. 'sabu ↓
 (r. mā'ñā 'tēy mays, bala'i.a ↓
 (r. (desenhando no papel...)
 a di'neru ↓
 (r. ɛ ↓
 (r. 'kʲeru mays ; mays ↓
 (quer mais chocolate)
 (r. a'ɔdʒi vo'se vay ↑
 (r. u ne'ne ↑

- Ad. Onde a Bia levou você passear? (r. ri buni' tjiũu u ne'ne ↓
(r. (comendo chocolate)
 t to'tozu ↓.
(r. ta du'ẽnu ... (refere-se ao
 dedo machucado)
Ad. Tinha criança lá? (r. nu rava' lĩũu ↓
(r. s'una 'bola ri, 'ũmu 'bola ↓
(r. nũ 'tĩña ki'ãsa nãw ↓
(r. spasa' rĩũu ↓
(r. (faz um desenho no papel)
 t bu'nita ↑
Ad. Dá licença. (tenta levantar-se) (r. do ↓

Grav. 6 Data : 10-5-1975 45'

(Criança está comendo chocolate)

Ad. Você dá um pedaço para a mãe?

Ad. Quer que eu guarde?

Ad. Você come isso?

Ad. Você quer ?

Ad. Você gosta de comer chocolate?

Ad. Quer ir passear?

Ad. Quer ir comprar pão?

Ad. Você não quer ir?

Ad. Porque?

Ad. Papai vai sozinho.

Ad. Onde você vai ?

(r. do ↓

(r. 'kẽru ↓

(r. 'kõmu ↓

(r. da pa mĩ ↑

(r. 'kẽru ↓

(r. 'dotu ↓

(r. nãw ↓

(r. nãw ↓ za ro'bi esa'ki ↓

(r. põy u joro'latgi ↓

(r. nãw ↓

(r. po're t 'nũ ↓

(r. o vo ta'mey... ew vo ↓

(r. kõ'pa 'leytgi ↓

(r. 'podgi zo'ga nu 'jãw ↑

(quer jogar o papel no chão)

(mãe e criança brincam no quarto)

Ad. Venha aqui, quero ver no que você está
mexendo.

(r. zo'go 'fɔna ↓ u pa'pay ri
zo'go 'fɔna ↓ nu 'liɣu ↓
a'ki ↓

(r. (ouve-se um barulho no por-
tão) vo'vɔse 'go ↓

(a avó entra) (traz um pacote nas
mãos)

(r. 'deɣa ve ↓

(r. za fa'zew pa'pa pu 'adu ↑

Grav. 8 Data : 22/06/1975 - 30 '

Ad. (arina, olha a sua casinha aqui.
(criança quer mexer na televisão)

(r. a 'ota ka'ziña ↓

Ad. Não mexe aí. Eu desliguei. Não
tem mais.

(r. por'ke nũ 'lɛy mays ↑ por'ke ↑
o 'kɛru bo'toy ↓ nũ 'kɛru fa'ze
ka'ziña ↓ ew nũ 'kɛru fa'ze ka'
ziña ↓

Ad. Porque ?

(r. nũ 'kɛru fa'ze ka'ziña ↓

Ad. Agrada a mamãe, agrada. (ad.
deita-se perto da criança.)

(r. a'gadu ↓

Ad. Como você faz para dormir? Ad.
Você chupa...

(r. 'dedu ↓
kɛ bo'toy ↓ 'nãna ↓

Ad. Você agrada a mamãe ?

(r. a'gadu ↓ nũ fɔna mǎ'mǎy ↓
'vɛy a'ki / a, mǎy'ziña,
'vɛy a'ki ↓

Ad. Cadê o grampo? Olha ele lá!

(r. ɛ mew ↓ po na bo'kɛña ↓

Ad. Na boca não!

(arina, cadê a Anita?

(r. kɛ'de a 'nita ↑ (quer pegar
o microfone) da'ki ↓ da 'ri ↓

Ad. É seguro este, você este.

(r. É pa mĩ ↓

(r. em si'guru 'estji ↓ em si'gu
ru ↓ 'deja ki em 'kātu ↓

(quer cantar diante do microfo
ne)

(r. foy m'bona ↓

(r. po'ke 'rũ ↓

(r. a vo'vo ↓

(r. 'dolu ↓

(r. foy na 'kara 'dɛla ↓

(r. a vo'vo ↓

Ad. Quedê a vovó?

Ad. Porque?

Ad. Quem é ruim?

Ad. você gosta da vovó?

Ad. Onde ela foi?

Ad. Quem mora lá?

Ad. Corina, você foi na casa da
Cristina?

Ad. Quem tinha lá?

(r. foy ↓ É ↓

(r. 'tĩña 'ma bunç'kĩna, 'ota
bunç'kĩña ↓

(r. ne'ne 'tĩña ↓

(r. na 'kara 'dɛla ↓

(r. 'tava a'si ... ko pɛ'zĩũ ↓
ta du'mĩdu ↓

(r. pa'pay ta ki nu bā'ñeru ↓
nĩ'gẽy fa'ze ko'zĩña ↓ (mãe
brinca com as casinhas e a
criança não quer)

(r. 'fikũ ↓

(r. a'ri ↓ 'estji a'ru ↓ 'deja
ru nu 'jũw ↓ (descobre o fio)
'fala ↓ 'estji É meu ↓

Ad. Você não fica cansada?

Ad. Não pode por o pé aí!

Ad. (pai conversa com a mãe: A cami-
seta e pequena para você!)

Ad. Passa aqui atrás da mamãe.

(r. a 'ota É 'mĩña ↓

(r. ta'mẽy vo fa'ze ka'zĩña ↓

ta'mẽy vo dey'ta ↓ vo dey'ta ↓

(r. (brinca com o pé da mãe) ay
ki buri'tjĩũ ↓ (tira a meia)
põy nu meu pɛ 'zĩũ ↑

(r. 'mɛji ↓

Ad. Ele mexe?

Ad. Tem dedo?

(r. 'tēy ↓ dy a' sē ↓ dy a' sē ↓
dy a' sē ↓ kē ve ↑ a' sē ↓
ta'mēy vo ti'na sa'palu ↓

(r. (senta perto da mãe) 'pētū
dzi vo'se ↓

Ad. O que voce vai fazer? Você sabe?

(r. 'sabu ↓ vēy nu mew kō' līnū ↓

Ad. Você gosta do pê no seu colinho?

(r. 'dotu ↓
kē bē'ra ro mew pē ↑

Ad. Quero.

(r. t' taw' bēra ↓
'bēra ko mew pē ↓

Ad. Carina, cadê a Bia?

(r. foy m' bōra ↓

Ad. E a Anita?

(r. foy m' bōra ↓

Ad. Aonde?

(r. na 'kaza 'dēla ↓

Ad. O que tem na casa dela?

(r. 'tēy 'uma burē' rīna ↓

Ad. Tem pato...

(r. tēy 'memu ↓

Ad. A casa dela é na fazenda. Você sabia?

(r. sa'biu ↓

(r. se'na ri o vo'vo 'deja ti'na
'esi t'basu kō'didu ↑

(r. 'kēru u tamā' rīnū ... jīnē' līnū ↓
o 'kēru ti'na mey. a ↓

Ad. Está frio.

(r. nū tu ↓

pa'pay 'deja ↓

Ad. Quem deixa?

(r. pa'pay ↓

vo'se 'tira... vo'se 'tira ↓

nū 'pika 'vava, ēy ↑

Ad. Fala assim: Como vai papai, como vai.

(r. 'komu vay pa'pay ↑

Ad. Gosta de unha pintada?

(r. 'dotu ↓ 'pōzi ti'ru mey. 'īna ↑

Ad. Para que você vai tirar meinhã?

(r. po'ke vo poy u mewjīnē' līnū ↓

Ad. Você fica com o pé frio.

(r. nū 'pika ↓ 'fika kē' tīnū ↓

Ad. Você viu hoje de manhã como estava frio?

(r. vi ↓

sha ↓ sha ↓ kē' tīnū 'eli,
shat

Ad. Para que você quer pôr o chinelinho?

Ad. Você é bicho?

Ad. Eu acho que é.

Ad. Que chinelinho você quer?

Ad. Aqui não tem chinelinho.

Ad. Como é que ele é?

Ad. Tem sola de borracha! Ou de couro!

Ad. Você quer tamanquinho?

Ad. Você gostou daquele chinelinho?

Ad. Você gosta dele?

Ad. Porque você chamou a vovó de velha?

Ad. Onde o papai comprou esta bexiga?

Ad. Onde o papai comprou este patraço?

Ad. Quem pintou a unha?

Ad. Porque?

Ad. Você achou?

Ad. Não.

Ad. Para o pé ficar quentinho.

(r. poy u mew sinč' lĩũ ↑

(r. po'ke o vo poy aerey' tĩũ ↓

(r. 'nũ ↓

(r. ew 'aju ki nũ ↓

o 'rẽru poy u mew sinč' lĩũ ↓

(r. u sinč' lĩũ aži a' da a'sĩ,
a'sĩ ↓

(r. tẽy nu mew rewar' tĩũ ↓
o vo bu'ra ↓

(r. t a'sĩ pikini' nĩũ ↓

(r. so dzi bo' Raja ↓

(r. ... kẽ sinč' lĩũ ↓

(r. 'rẽru ↓

(r. ' doũ ↓ t dzi poy ↓

(r. po'ke t 'nũ ↓

(r. (com o chinelito) sy ki
buni' tĩũ ↓ 'estji t piri-
ni' nũ ↓ o 'rẽru poy u mew
sinč' lĩũ ↓

(r. na 'fera ↓

(r. na 'fera 'ripi ↓

poy na... na ... nu kwar' tĩũ ↓
sy. a ↓ sy. a ↓ pĩ' io a 'aĩa ↓

(r. a 'nita ↓

(r. por'ke t bu'nitu ↓

(r. 'aju ↓

(r. vo' se nũ 'tira 'mey. a ↑

(r. po'ke vo' se nũ 'tira 'mey. a ↑

(r. 'estji t 'fim ↓ rẽ ve ↑

t 'fim ↓ (mostra seu pé frio)
a'sĩ ↑ kũ a 'mey. a ↑

Ad. Outra outra bonequinha.

Ad. Quer que o pai enche ela?

Ad. Você quer que encha?

(adulto enche a bexiga)

Ad. Encher o que?

Ad. Você estora?

Ad. Que cor é esta bola?

Ad. Carina, você encheu a bola?

Ad. Pergunta para o papai se ele traz
café para a mamãe.

Ad. pergunta para a mamãe como ela quer. (r. *ʔ ka'fe* ↑ (dirigindo-se à mãe)

Ad. Só um pouquinho.

Ad. Na xícara.

Ad. Pergunta qual xícara ela quer.

Ad. Quer um pouquinho?

Ad. Esta quente?

Ad. Quase caiu!

Ad. Olha a blusa do papai que bonita.

Ad. Mas você já tomou café hoje.

Ad. Mas você já tomou.

Ad. Porque?

Ad. Na xícara?

Ad. Carina, você sabe fazer xixi
no peniquinho?

(r. *ʔsa nã 'vira ʔara'bo u*
'gays 'dɛla ↓ dya ki bu-
ni' ʔũũ ↓

(r. *'ʔũũ ↓ po're 'ɛji 'ɛla ↑*

(r. *'ʔũũ ↓*

(r. *mã'ne, ou pay vay ɛ'se ↓*

(r. *'ʔsa 'bɔlu ↓*

ɛ'sew ↓ ɛ'sew ↓ a'la ↓

'kwãdu ɛ'se, ew 'toy.u ↓

(r. *is'tɔlu ↓*

(r. *ɛ may'ɛla ↓*

(r. *nũ ɛ'jew ↓ u pa'pay ki ɛ'sew ↓*

(r. | corre na cozinha onde está
o pai e pergunta: | u pa'pay
'tays ka'fe pa mã'may ↑

(r. *ʔ ka'fe ↑* (dirigindo-se à mãe)

(r. *sɔ ʔ pedu'sũũ ↑*

(r. *na ji 'rĩĩa ʔvo'se ʔ na si'-*
kĩĩa ↑ na si'kĩĩa ↑ nu si'-
kĩĩa 'podzi ↑

(r. *ʔ na si'kĩĩa ↑ sɔ'ũũ si'kĩ-*
ĩĩa ki nũ ray nu baba'boy ↑

(r. *'ʔũũ ↓*

(r. *ta ↓*

(r. *a, nũ 'ʔũũ a 'bɔlu ↓*

sɔ ka'kega ↓ a'si nũ 'pɔɔzi ↓

nũ 'podzi ↓

(r. *pali'tɔ ↑ pali'tɔ ↓*

(r. *'ʔũũ ka'fe ta'mey ↓*

(r. *o 'ʔũũ to'ma ka'fe ↓*

(r. *'ew 'ʔũũ ↓*

(r. *por're ɛ 'bɔ ↓*

(r. *na 'sika ↓*

(r. *'sabu ↓ o 'keru fa'ze dzi 'nova ↓*

Ad. Você consegue?

Ad. Então eu vou trazer esse aqui.

Quem?

Ad. Segura (a xícara) na mão-
zinha.

(r. kō'xgu ↓

(r. 'xru ↓

(r. a, ta 'kētji ↓

Grav. 9 Data - 23/06/1975 30'

Ad. Que foi?

Ad. Que bonito ! De quem é este
livrinho?

Ad. O que está desenhado aí?

Ad. É este, quem é?

(r. xa ↓ xē ve ↑ 'etji & 'mew ↓
'kēru kō' lĩũ dʒi vo'se ↓

(r. nũ foy 'nada ↓ xa ↓

(r. & mew !

(r. ã ga'tjĩũ ki 'puʒa ↓

(r. & 'buku ↓ nũ & 'buku ↓

xa ↓ do doʒ 'nele ↓

xa a, kor'to observa a

figura cortada no livro)

(r. pa'pay ki kor'xo ↓

(r. 'vũũ ↓ xi' dũẽdu ↓

(mostra o dedo) por're se'na

re xi dũ'ẽdu ↑

(r. sa'no ↓

(r. nũ tēy mays ↓

(r. bonbo'lēta ↓ ki & esia'ri ↑

re & 'estje ↑

(r. a pasa'nĩũ ↓

(r. 'podzi ↓ 'estje & mew ↓ xa ↓

(r. nũũ, 'kraru ki 'nũũ ↓

(r. por're nũũ ↓

(r. nũũ ↓

(r. se'na re nũũ ↓

Ad. Tem uma pelinha aí .

Ad. sarou já.

Ad. É este, o que é?

Ad. É este aqui, que é?

Ad. Posso pintar esta figura?

Ad. Posso pintar esta boneca?

Ad. Porque?

Ad. Você consegue pintar?

Ad. Será que não?