

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Letras, área de Linguística.

WILSON SCHUELTER

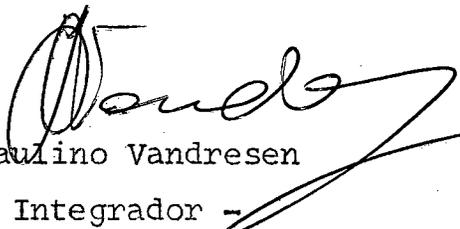
Fevereiro - 1976

Esta dissertação foi julgada adequada para
a obtenção de grau de

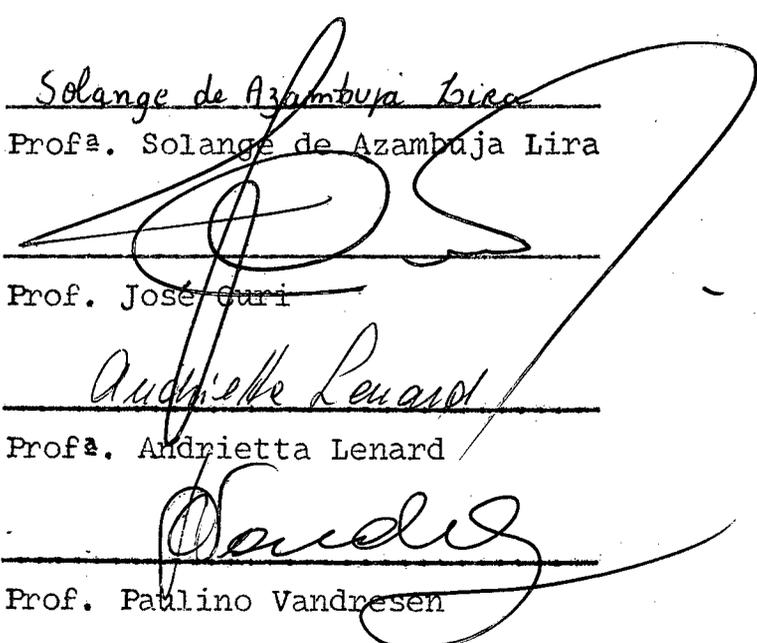
MESTRE EM LETRAS

e aprovada em sua forma final pela orientad
dora e pelo Programa de Pós-Graduação.

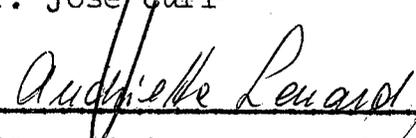
Prof. Solange de Azambuja Lira
- Orientadora -

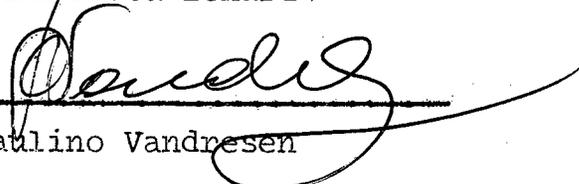

Prof. Paulino Vandresen
- Integrador -

Banca Examinadora:


Prof^a. Solange de Azambuja Lira

Prof. José Guri


Prof^a. Andrietta Lenard


Prof. Paulino Vandresen

O F E R E C I M E N T O

À minha esposa, Inês e à minha filha, Cibele
Cristiane, que contribuíram efetivamente para a rea-
lização deste trabalho.

A meus pais, pela vida e formação recebida.

A G R A D E C I M E N T O S

Meus sinceros agradecimentos:

- à Integradoria do Programa de Pós-graduação em Letras da UFSC, na pessoa do Prof. Paulino Vandresen, pela atenção e apoio recebidos durante o curso de pós-graduação.
- à Orientadora desta dissertação, prof^a. Solange de Azambuja Lira, pelo trabalho incansável de orientação e revisão.
- a todos os professores que contribuíram para a minha formação.
- à Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, pela ajuda e apoio profissional, especialmente na pessoa do prof. Osvaldo Dela Giustina - Presidente e do Prof. Silvestre Heerdt - Diretor do Departamento de Ensino.

ÍNDICE GERAL

Página

| | |
|--|-----------|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 | |
| LINGUAGEM E PENSAMENTO | 3 |
| 1.1- John Carroll | 3 |
| 1.2- Jean Piaget | 4 |
| 1.3- William Stern | 7 |
| 1.4- Vygotsky | 11 |
| 1.5- Conclusão | 16 |
| Capítulo 2 | |
| TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM | 19 |
| 2.1- Empirismo | 19 |
| 2.2- Racionalismo | 27 |
| 2.3- Conclusão | 31 |
| Capítulo 3 | |
| METODOLOGIA | 32 |
| 3.1- Descrição dos informantes | 32 |
| 3.1.1- Cibele | 32 |
| 3.1.2- Outros informantes | 32 |
| 3.2- Métodos para o levantamento do "corpus" | 33 |
| Capítulo 4 | |
| IMITAÇÃO, REFORÇO E MATURAÇÃO | 36 |
| 4.1- Considerações preliminares | 36 |

| | | |
|--------|--|----|
| 4.2- | A Competência precede a Performance | 37 |
| 4.3- | A Imitação | 40 |
| 4.3.1- | Quantificação da Imitação | 43 |
| 4.3.2- | Especificação da Simplificação Imitativa | 46 |
| 4.3.3- | O papel da Imitação na Aquisição Linguística ... | 51 |
| 4.4- | O Reforço | 53 |
| 4.5- | A Maturação | 54 |

Capítulo 5

| | | |
|--------|---|-----|
| | CARACTERÍSTICAS DA SINTAXE INFANTIL | 55 |
| 5.1- | Considerações Preliminares | 55 |
| 5.2- | Características do período inicial da sintaxe | 58 |
| 5.3- | Características Sintáticas (1 ano 10 meses) | 60 |
| 5.3.1- | Sentenças do Tipo NV | 63 |
| 5.3.2- | Sentenças do tipo VN | 66 |
| 5.3.3- | Sentenças Imperativas | 67 |
| 5.3.4- | Sentenças Negativas | 69 |
| 5.3.5- | Sentenças Interrogativas | 71 |
| 5.3.6- | Sentenças com Aux incluindo Modais | 72 |
| 5.3.7- | Sentenças do tipo NN | 78 |
| 5.3.8- | Sentenças do tipo NVN | 81 |
| 5.3.9- | Síntese (1 ano 10 meses) | 81 |
| 5.4- | Características Sintáticas (2 anos) | 82 |
| 5.4.1- | Sentenças Interrogativas | 84 |
| 5.4.2- | Sentenças com dupla negação | 88 |
| 5.4.3- | Sentenças com "tags" | 90 |
| 5.4.4- | Síntese (2 anos) | 90 |
| 5.5- | Características Sintáticas (2 anos 6 meses) | 91 |
| 5.5.1- | Conjunção de Sentenças | 94 |
| 5.5.2- | Sentenças encaixadas | 96 |
| 5.5.3- | Síntese (2,6) | 100 |
| 5.6- | Características Sintáticas (3 anos) | 101 |
| 5.6.1- | Tipos de Sentenças | 103 |
| 5.6.2- | O auxiliar | 107 |

| | |
|----------------------------|-----|
| 5.6.3- Síntese (3,0) | 100 |
| Capítulo 6 | |
| SUMÁRIO E CONCLUSÕES | 109 |
| Simbologia | 113 |
| Bibliografia | 115 |
| Apêndice | 120 |

RELAÇÃO DOS QUADROS

| | Página |
|---|--------|
| Quadro 1 - Reações a Comandos Verbais | 38 |
| Quadro 2 - Imitação de Sentenças - Modelo | 41 |
| Quadro 3 - Quantificação da Imitação do Modelo | 45 |
| Quadro 4 - Especificação das Simplificações das Sentenças - Modelo | 47 |
| Quadro 5 - Evolução Fonética de Vocábulos | 57 |
| Quadro 6 - Sentenças Espontâneas (1 ano 10 meses) | 60 |
| Quadro 7 - Sentenças Espontâneas (2 anos)..... | 83 |
| Quadro 8 - Sentenças Espontâneas (2 anos 6 meses) | 91 |
| Quadro 9 - Sentenças Espontâneas (3 anos)..... | 101 |

RESUMO

Este trabalho focaliza alguns aspectos fundamentais que envolvem as teorias de aquisição da linguagem e apresenta um estudo de caso sobre o desenvolvimento da sintaxe de uma criança até três anos de idade.

O trabalho está dividido em seis capítulos, agrupados em duas secções principais, sendo a primeira uma investigação teórica e a segunda uma descrição do desenvolvimento da sintaxe em nossa informante. Os dois primeiros capítulos apresentam uma resenha bibliográfica de alguns autores que tratam da interrelação linguagem e pensamento e uma discussão sobre as principais teorias de aquisição da linguagem: o empirismo, segundo o qual a linguagem é um comportamento verbal adquirido e o racionalismo, para quem a capacidade para a aquisição da linguagem é inata.

A segunda parte inicia com a **descrição** da nossa informante e a metodologia empregada para a coleta e análise dos dados. A seguir discutimos o papel da imitação, do reforço e da maturação mental no processo de aquisição da linguagem. No capítulo cinco apresentamos uma detalhada descrição da aquisição e desenvolvimento da sintaxe em referência a quatro pontos de desenvolvimento cronológico da criança (1,10 - 2,0 - 2,6 e 3,0 anos), seguindo a orientação transformacional.

Chegamos à conclusão de que a principal característica da sintaxe infantil é a redução da sintaxe do adulto e se desenvolve gradual e sistematicamente à medida do desenvolvimento da maturação mental.

ABSTRACT

This paper deals with some fundamental aspects of the theories of language acquisition and presents a case history of the development of syntax in a Brazilian child (native language Portuguese) up to age III.

The report is divided into six chapters, grouped in two main parts, covering a theoretical investigation and a practical description of syntax development of our informant. The first two chapters present a review of some representative authors dealing with the relationship between thought and language, and a discussion about two main theories of language acquisition, i.e., empiricism for which language is an acquired verbal behavior, and rationalism which claims that man has an innate capacity for language.

The second grouping begins with a description of our informant and the methodological procedure for collecting and analysing the data. In the next section a consideration of the role of imitation, reinforcement, and maturation in the language acquisition process is made. Chapter five concentrates on a detailed analysis of the syntactic features in reference to four points of the chronological development of the child (1;10, 2;0, 2;6, and 3;0) in a transformational approach.

We came to the conclusion that: the main characteristic of the syntax of child language is a reduction of adult syntactic structure, and it develops gradually and systematically as the mental maturation process takes place.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma tentativa de mostrar os vários estágios de aquisição de linguagem da criança até a idade de três a - nos, com enfoque nas características sintáticas.

Os estudos sobre a linguagem têm demonstrado que sua estrutura não é simples e que a aquisição que a criança faz de sua língua não é um ato reflexo. A complexidade da estrutura linguística de que a criança se apodera foi alvo de muitos anos de estudos, sem que se tenha chegado, até o momento, a uma sistematização completa. Os psicólogos sempre se preocuparam com o estudo do desenvolvimento da linguagem, pelos reflexos fundamentais que este desenvolvimento apresenta na integração social da criança, bem como pelo conhecimento que tal estudo pode propiciar sobre a mesma.

A descrição linguística da estrutura da linguagem fez reavivar o interesse pelo estudo da sua aquisição porque trouxe novos subsídios para a interpretação da compreensão e do uso da linguagem pela criança. Esta descrição linguística teve grande impulso com o advento da Gramática Gerativa Transformacional, demonstrando que os mecanismos internalizados de que a pessoa se vale para engendrar as sentenças gramaticais de uma língua, em número infinito, apresentam grau de complexidade elevada.

Por estas constatações nos surpreende e nos admira o fato de uma criança, em idade bastante precoce, inteirar-se de toda essa complexidade e internalizar os mecanismos adequados à compreensão e ao uso efetivo da língua como instrumento de comunicação. Nossa indagação se refere ao modo pelo qual os mecanismos de aquisição da linguagem se processam, os passos seguidos por este processo e as formulações teóricas que podem ser elaboradas a partir da observação e da análise.

Não abordaremos todos os aspectos envolvidos por razões de extensão e complexidade. Limitaremos o escopo de nosso trabalho a algumas considerações de ordem geral sobre várias teorias de aquisição da linguagem e nos preocuparemos em apresentar um estudo

de caso, baseado no acompanhamento e na observação do desenvolvimento da sintaxe até três anos de idade. Para este trabalho, colhemos dados com Cibele, nossa informante principal, que acompanhamos diariamente nesses três anos, os quais confrontamos com outros dados colhidos entre 92 crianças que entrevistamos com a ajuda de um grupo de alunos.

Nosso trabalho visa contribuir para a compreensão do processo de aquisição linguística, resumindo vários autores que abordaram este tema e dando nossa contribuição pessoal para o aprofundamento deste estudo. Com isto em mente, estruturamos nossa dissertação na abordagem de diversos aspectos, divididos em capítulos como segue:

No Capítulo 1 abordaremos a correlação entre linguagem e pensamento, em resenha bibliográfica, baseados na hipótese de que a linguagem é a verbalização do pensamento. Citaremos principalmente as abordagens de Carrol, Piaget, Stern e Vygotsky.

No Capítulo 2 apresentaremos, também em resenha bibliográfica, algumas teorias de aquisição da linguagem, agrupando-as em torno de duas concepções filosóficas, o empirismo, segundo o qual a linguagem é adquirida através da experiência e o racionalismo, que afirma ser inata a capacidade para a linguagem.

No Capítulo 3 descreveremos nossa informante principal, citaremos outros informantes e apresentaremos a metodologia que seguimos para a elaboração do nosso trabalho e os objetivos a que nos propusemos.

No Capítulo 4 fixaremos nossa posição sobre o processo de aquisição da linguagem e discutiremos o papel da imitação, do reforço e da maturação mental neste processo.

No Capítulo 5 trataremos especificamente das características da sintaxe em quatro estágios cronológicos da informante: a) 1 ano 10 meses; b) 2 anos; c) 2 anos 6 meses; e d) 3 anos, fazendo uma comparação evolutiva dos estágios.

No Capítulo 6 sintetizaremos as conclusões a que chegamos no decorrer do trabalho, citaremos suas limitações e apontaremos algumas pesquisas importantes a serem feitas.

CAPÍTULO 1

LINGUAGEM E PENSAMENTO

Apresentamos uma resenha bibliográfica de alguns autores sobre a relação entre linguagem e pensamento que nos parece ser de muita importância em relação à aquisição da linguagem.

Buscamos encontrar uma resposta às seguintes indagações:

- a) O pensamento e a fala provêm de uma mesma origem?
- b) Desenvolvem-se paralelamente?
- c) A fala é a verbalização do pensamento?
- d) A estruturação linguística é resultado da estruturação mental?

1.1 - John B. Carroll (1953)¹ acredita que a dificuldade em se definir objetivamente o que seja linguagem e pensamento está relacionada com dificuldades semânticas de definição. Não há um acordo claro entre os psicólogos e linguistas do que se entende pelo termo linguagem e pelo termo pensamento. Especialmente em relação ao pensamento são muitos os seus usos. Carroll o toma como a forma de manipular as informações recebidas. Estas informações podem chegar ao indivíduo através da percepção ou através de formas linguísticas codificadas. A manipulação destas informações apresenta diversos graus de complexidade, dependendo do número de "bits" de informações que o indivíduo manipula simultaneamente. É a essa manipulação de informações que ele chama de pensamento.

Neste esquema, a linguagem tem a função de codificação linguística das informações, ou a recodificação em outras unidades quando a informação já vem codificada linguisticamente. Porém, a informação pode ou não ser codificada linguisticamente. Pode haver respostas aos estímulos ambientais (informações) em termos de movimento ou outras formas. Logo, segundo Carroll, o pensamento e a linguagem não tem a mesma origem, nem se identificam.

1- CARROLL, John Bissel (1953) - O Estudo da Linguagem, Tradução de Vicente Pereira de Souza, Editora Vozes, Petrópolis, 1973

A nosso ver, o autor reduz muito a concepção de pensamento ao considerá-lo como a maneira de codificar informações. Poderíamos nos perguntar de onde provém a informação, do meio externo? Neste caso o pensamento teria um papel praticamente passivo, contrariando a própria essência dinâmica e criadora do pensamento. Se a informação provier do mundo interno, estaríamos separando o próprio ser em compartimentos distintos como se a inteligência, a memória, o pensamento, etc, fossem elementos geneticamente separáveis, deixando de formar um todo, o que nos levaria a formulações absurdas.

Piaget, com "background" biológico, se dedica a estudos de psicologia e filosofia e chega a conclusões bastante positivas ao estudar a linguagem e pensamento da criança. Vygotsky o complementa e faz um detalhado estudo ontogenético e filogenético.

1.2 - Jean Piaget, (1923)² nascido na Suíça, Inicia seus estudos em História Natural, percorrendo posteriormente outras áreas do conhecimento humano, especialmente a filosofia e a Psicologia. No campo da Psicologia sua atenção estava voltada para o desenvolvimento mental da criança, observando seu comportamento verbal através do qual colhia o material para suas análises. Ele mesmo situa sua obra no campo da Psicologia: "A pergunta que tentaremos responder neste livro pode ser formulada como segue: Quais são as necessidades que uma criança tenta satisfazer quando fala? Este problema não é, estritamente falando, nem linguístico, nem lógico; ele pertence à Psicologia funcional" ... (Piaget, Op. cit., p. 25).³

Sabemos que muitos aceitam o conhecimento (e igualmente a linguagem) como um fato e não como um processo. Piaget parte do princípio de que "o conhecimento é um processo, e sendo um processo

2 - PIAGET, Jean (1923) - The Language and Thought of the Child, part Cleveland, World Publishing Company, 1967.

3 - A tradução é nossa. Original em Inglês:

"The question which we shall attempt to answer in this book may be stated as follows: What are the needs which a child tends to satisfy when he talks? This problem is, strictly speaking, neither linguistic nor logical; it belongs to functional psychology"...

passará por diversos tipos de filtragem, a que denominamos de inteligência. Procurando descobrir as leis que regem o processo mental, ele se propõe a ir a gênese do processo para dar-lhe uma explicação plausível em sua fase de manifestação adulta. Após várias pesquisas parte para a afirmação de que toda a estruturação mental tem suas raízes nas estruturarações biológicas". (Fachini, 1975 ,p.6)⁴.

Piaget recorreu ao método clínico para os seus estudos, isto é, observava diretamente as crianças, investigando razões para as crenças e opiniões infantis. Os principais resultados das pesquisas genéticas de Piaget podem ser apresentadas em quatro (4) etapas ou períodos no processo do desenvolvimento mental. A primeira, sensório-motora, que vai, aproximadamente, do nascimento até mais ou menos 20 meses. A segunda, chamada pré-operatória, que se estende até 7 - 8 anos. A terceira, que corresponde à aquisição das operações concretas, vai até aos 11 ou 12 anos. E finalmente a quarta, que capacita a criança a raciocinar abstratamente, tem início aos 12 anos (cf. Fachini, idem, ibidem).

Os estudos de Piaget se concentram em analisar os traços característicos do pensamento observado em crianças. Sua preocupação é determinar se esses traços são fortuitos e independentes ou se formam um todo ordenado, lógico, em torno de algum fato central que os unifique. Ele chega a conclusão de que o ponto de união das características da lógica infantil é o egocentrismo do seu pensamento.

A este núcleo característico ele relaciona todas as outras características que encontrou, como o realismo intelectual, o sincrismo e a dificuldade de entender relações. Ele descreve o egocentrismo como a posição medial entre o adualismo e o pensamento direcionado, operatório.

4 - FACHINI, Caetano (1975) - Jean Piaget: A vida voltada para o campo da Ciência, texto elaborado para o curso de treinamento técnico-pedagógico, ministrado em Tubarão, em julho de 1975. O texto é baseado em curso feito, na Suíça, com o próprio Jean Piaget.

"O pensamento direcionado é consciente no sentido de que os objetivos estão na mente do pensante, é inteligente, isto é, adaptado à realidade, tentando influenciá-la; é susceptível de verdade e erro e pode ser comunicado através da linguagem. O pensamento adualista é subconsciente, isto é, os objetivos não estão presentes na consciência, nem o pensamento está adaptado à realidade externa, mas cria a sua própria realidade de imaginação ou sonhos" (Piaget, op. cit., p. 63).⁵

Antes dos trabalhos de Piaget, costumava-se supor que a linguagem era a fonte da inteligência. Um de seus grandes méritos foi o de mostrar que sua origem procede das atividades sensório-motoras e que a linguagem constitui apenas um fator que acelera o processo. "O pensamento é anterior a linguagem e esta antecipação sobre a linguagem conduz a integrar sua aparição tanto pela imitação como pelo jogo." (Fachini, 1975, p.11).

A afirmação de que o pensamento é anterior à linguagem é vista de uma forma um pouco diferente por Vygotsky, como veremos mais adiante. Segundo este autor linguagem e pensamento surgem de raízes genéticas diferentes e mais acentuadamente podemos perceber uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento, como também uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Resumindo, podemos afirmar que Piaget vê o pensamento adualista como a forma original, a primeira forma de pensamento. O pensamento lógico aparece após uma maturação intelectual significativa, normalmente pelos 7 ou 8 anos. O pensamento egocêntrico é a ligação genética entre eles. Ressalte-se que "a fala é egocêntrica, em parte porque a criança fala sobre si mesma, mas principalmente

5 - A tradução é nossa. Em Inglês:

"Directed thought is conscious, i. e., it pursues an aim which is present to the mind of the thinker; it is intelligent, which means that it is adapted to reality and tries to influence it; it admits of being true or false... and can be communicated by language. Autistic thought is subconscious, which means that the aims it pursues and the problems it tries to solve are not present in consciousness; it is not adapted to reality, but creates for itself a dream world of imagination.

porque ela não tenta se colocar no ponto de vista do seu interlocutor". (Piaget, op. cit., p. 32)⁶.

1.3 - William Stern (1928)⁷ se caracteriza por sua concepção intelectualista do desenvolvimento da fala da criança. Em consonância com vários psicólogos, que representam a psicologia do pensamento, Stern afirma a importância do fator lógico no desenvolvimento da linguagem. Ele distingue três raízes (fontes) da fala: a tendência expressiva, a social e a intencional. Enquanto que as duas primeiras também se apresentam de forma rudimentar na fala animal, a terceira é especificamente humana. Neste sentido define intencionalidade como um direcionamento a certo conteúdo ou significado. Diz ele: "Em certo estágio do seu desenvolvimento psíquico o homem adquire a habilidade de querer significar algo quando está emitindo sons ao se referir a algo objetivo". (Stern, 1928, p. 126)⁸. Tais atos intencionais já são, substancialmente atos de pensamento; seu aparecimento denota intelectualização e objectificação da fala.

Ele descreve a descoberta que a criança de um ano e meio ou dois faz de que objeto tem o seu símbolo permanente, um padrão de som que o identifica, isto é, que cada coisa tem um nome. Stern acredita que a criança em seu segundo ano de vida pode ter consciência dos símbolos e da sua necessidade e considera esta descoberta já um processo de pensamento no sentido próprio.

6 - A tradução é nossa. Original em Inglês:

" This talk is egocentric, partly because the child speaks only about himself, but chiefly because he does not attempt to place himself at the point of view of his hearer".

7 - Baseamo-nos na recensão feita por Vygotsky em Thought and Language (1962).

8 - Aput Vygotsky, p. 25: " At a certain stage of his psychic development, man acquires the ability to mean something when uttering sounds, to refer to something objective".

Vygotsky em seu livro Thought and Language (1962) faz uma resenha crítica da teoria de Stern afirmando que não há bases de evidência nem teóricas para concluir que a criança de um ano e meio ou dois tem consciência da função simbólica da linguagem e a consciência de uma regra geral ou conceito geral. Para Vygotsky a criança nesta idade poderá ter a capacidade de tais operações intelectuais complexas, porém as observações ou experimentos evidenciam que a criança chega a entender a relação entre símbolo e significado ou uso funcional desses símbolos bem mais tarde.

Stern acha que a criança descobre o significado da língua de forma instantânea e permanente. As observações com nossa informante principal, Cibele, coincidem com o arrazoado de Vygotsky de que a descoberta da relação entre significado e significante não seja instantânea e permanente. Tudo leva a crer que esta relação passa por várias fases, inicialmente obscuras, que vão se fixando no decorrer de vários meses. Mesmo os sons da palavra passam normalmente por várias modificações como, por exemplo, "roupa" era ['pupa] aos 1,7 anos; ['opa] aos 1,8; ['hopa] aos anos e finalmente [rowpa] aos 2,6 anos. A inconsistência fonética parece ter ligação direta com a semântica, ou melhor dizendo, com a consciência do signo. Ambas são instáveis nesta fase de desenvolvimento.

Outro exemplo mais evidente é o emprego de "ascender e apagar", "fechar e abrir" e, "ligar e desligar" sem relação direta com o significado, empregado um pelo outro durante mais de seis meses por Cibele. Um terceiro exemplo é o emprego de palavras menos usuais também de forma inconsistente. A criança emprega convenientemente aos 20 meses: cabeça, braço, mão, perna, pé, dedo, porém confunde tornozelo, joelho e cotovelo. Leva mais de um mês para fixar as formas correspondentes. Isto nos leva a concluir que, mesmo aceitando a descoberta instantânea citada por Stern, é muito difícil determinar esses momentos e sobretudo isto implica numa maturação gradual, especialmente partindo do mais concreto para o mais abstrato. Os signos referenciais abstratos aparecem em fase bem posterior aos referenciais concretos.

O argumento de Stern se baseia em dois sintomas fundamentais para concluir a descoberta da função da fala pela simples ope

ração lógica: o aparecimento de indagações sobre nomes de objetos e o conseqüente aumento significativo do vocabulário, ambos da maior importância para o desenvolvimento da linguagem.

Isto representa uma nova fase na aquisição da linguagem, que é complexa e extensa, não se podendo definir que a partir do momento em que a criança descobre novos vocábulos seu pensamento está operando de forma lógica e consistente.

Segundo nossas observações a respeito da evolução da linguagem em Cibele, podemos caracterizar dois tipos de perguntas. A primeira fase é a de perguntas de descoberta do mundo que a rodeia: "que é isto? que é aquilo?" Mais adiante ela pergunta sobre termos mais abstratos: "que quer dizer casal?", "que quer dizer assistir casamento?"; "que quer dizer bem educado?, etc. A segunda fase de perguntas, em nosso entender, revela um grau de maturação maior. É a tentativa de descobrir causas e finalidades, através da pergunta "Por quê?". "Por que o pai tem que ir trabalhar na Fundação?", "Por que eu também não posso ir junto?", "Por que eu sou assim, mãe?". As perguntas do tipo por quê só apareceram por volta dos três anos, ao passo que as do tipo que já eram comuns aos dois.

Outro ponto importante elaborado por Stern se refere às primeiras palavras da criança. Estas palavras são geralmente acompanhadas de expressões fisionômicas diversas ou de gestos que nos levam a concluir que elas representam toda uma frase. Stern discorda de Meumann (1902) que afirma serem as primeiras palavras simples expressões de emoções e desejos da criança. Em sua análise de situações nas quais as palavras aparecem, ele prova que elas contêm também um certo direcionamento ao objeto. Stern assim se expressa: "A palavra infantil mamãe, traduzida para a fala avançada, não significa a palavra mãe, mas sim uma sentença tal como mamãe vem aqui ou mamãe me dá, ou mamãe, me põe na cadeira, ou mamãe me ajuda" (Stern, p. 180)⁹.

⁹ - Apud Vygotsky, p. 30: "The childish mama, translated into advanced speech, does not mean the word 'mother' but rather a sentence such as 'Mama, come here' or 'Mama, give me' or 'Mama, put me in the chair', or 'Mama, help me'.

Vygotsky acrescenta que devemos observar a ação da criança que acompanha a emissão da palavra e acharemos óbvio que não é só a palavra mamãe que significa, digamos "mamãe, me põe na cadeira", mas todo o comportamento da criança naquele momento (sua tentativa de se dirigir à cadeira, tentando se segurar nela etc.) "Aqui o direcionamento 'afetivo-conativo' a um objeto ainda é inseparável da tendência intencional da fala: os dois ainda formam um todo homogêneo e a única tradução correta de mamãe, ou de qualquer palavra, são os gestos que as acompanham. A palavra, basicamente, é um substituto convencional para os gestos (...) e aparece antes de ela ser capaz de operações lógicas" (Vygotsky, op. cit. p. 30)¹⁰.

Concordamos plenamente que o gesto seja precursor da palavra pois em nossas observações pudemos anotar que muitas vezes a criança aponta para algum objeto tentando se comunicar, sem ainda ser capaz de emitir palavra. Assim, ela aponta para o bico, como a dizer: "me dá o bico", ou "eu quero o bico". Em fase posterior ela junta ao gesto a palavra "bico" para depois solicitar: "bico, mãe" e finalmente "dá o bico, mãe".

Stern não se descuida do papel da imitação no desenvolvimento da fala, nem do papel da atividade espontânea da criança, chamando a isto de convergência. Para ele, a convergência é um princípio geral a ser aplicado na explicação de todo o comportamento humano. Ela é entendida como um processo de interação do organismo e do ambiente. Veremos mais adiante que esta posição se coaduna com as conclusões de Lenneberg de que a aquisição da linguagem, se baseia numa propensão inata à fala que só se desenvolve num meio ambiente propício. Este meio ambiente seriam as condições externas, a fala dos adultos em volta da criança, ou seja, a exposição à língua.

10 - Citação no original inglês: "Here the 'affective-conative' directedness toward an object is as yet inseparable from the 'intentional tendency' of speech: The two are still a homogenous whole and the correct translation of mama, or of any other early words, is the pointing of gestures. The word, at first, is a conventional substitute for the gesture; ... it appears before it is capable of logical operations".

1.4 - Vygotsky (1962)¹¹ inicia seu estudo sobre a origem do pensamento e da linguagem afirmando que interrelação pensamento e palavra deve ser entendida e estudada pela psicologia. Para ele, as teorias anteriores demonstram que a relação entre pensamento e linguagem se situa entre dois extremos: a identificação ou fusão por um lado e a completa disjunção ou segregação por outro. Cita que alguns psicolinguistas definem o pensamento como "fala menos som" e outros psicólogos e reflexologistas americanos, consideram o pensamento "um reflexo inibido em sua parte motora"¹². Tanto uns como os outros identificam pensamento e fala e fecham as portas ao problema. Os defensores da idéia oposta, separando linguagem e pensamento como coisas distintas, consideram a fala uma manifestação externa, uma mera vestimenta do pensamento e tentam despi-lo de todos os componentes sensórios, incluindo palavras, não conseguem, segundo Vygotsky, colocar o problema de forma tal a conseguir uma solução real. Ao separar completamente os dois elementos e estudá-los separadamente são forçados a ver a relação entre eles como uma conexão externa, meramente mecânica. Vygotsky diz que o problema reside no método de análise empregado. Para ele há duas formas essenciais de analisar estruturas psicológicas.

- a) análise dos totais psicológicos complexos em elementos, isto é estudo separado das propriedades do pensamento e da língua. Esse método produz generalidades pertinentes a toda a fala e a todo o pensamento; perdem-se as características particulares. O mesmo seria estudar o som desvinculado do sentido.
- b) análise em unidades, que é a forma mais correta. Por unidade se entende um produto de análise que, ao contrário de elementos, retém todas as propriedades básicas do todo, cujas unidades não podem mais ser divididas sem perdê-las. Assim, por exemplo, a unidade do pensamento verbal é o aspecto interno da palavra, o sentido da palavra. Uma palavra não se refere a um só objeto mas a uma classe ou série. Cada palavra é uma generalização. Logo, o pensamento é um reflexo generalizado da realidade. O sentido per

11 - Vygotsky, Lev Semenovitch - Thought and Language, Edited and Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, The M.I.T. Press, Massachusetts, 1962.

12 - O autor em referência não os cita nominalmente.

tence ao domínio da linguagem, bem como ao domínio do pensamento. No capítulo "As raízes genéticas do pensamento e da fala" o autor comenta que os experimentos feitos com chimpanzés por Koehler(1921) e Yerkes (1916) confirmam que nos animais, a fala e o pensamento emergem de diferentes raízes e se desenvolvem ao longo de linhas diferentes. Os experimentos de Koehler provaram que o aparecimento em animais de um intelecto embrionário, isto é, de pensamento no sentido próprio, não é de forma alguma relacionado à fala. Segundo o mesmo Koehler, o comportamento intelectual é do mesmo tipo que o do homem, mas é a falta de fala e a pobreza de imagens que diferencia os antropóides do homem e torna "mesmo os mais leves inícios de desenvolvimento cultural impossível para o chimpanzé(Koehler, pp.191-2)".¹³

Yerkes diz que a ausência de fala dos símios não provém de causas intrínsecas. Suas pesquisas sobre o intelecto do orangutango obtiveram dados muito semelhantes aos de Koehler, porém ele vai adiante em suas conclusões: admite "ideação superior" comparando-se a uma criança de até três anos de idade. Ele conclui isto pela semelhança superficial entre o comportamento humano e o do antropóide.

O que é conclusivo nessas pesquisas é que embora os antropóides possam ter, ou mesmo adquirir formas de comunicação, essas formas se baseiam ou em hábitos ou em imitações. O que não se conseguiu foi o uso funcional de sinais, característica da fala humana.

Vygotsky conclui que, do ponto de vista filogenético, analisando as pesquisas feitas com animais sobre língua e intelecto para elucidar a relação fala e pensamento pode-se fazer as seguintes afirmações:

- a) Fala e pensamento tem diferentes raízes genéticas.
- b) As duas funções se desenvolvem ao longo de linhas diferentes e independentes uma da outra.
- c) Não há nenhuma separação nítida nem correlação constante entre elas.

13 - Apud Vygotsky, op. cit., pp.33-4: "even the slightest beginnings of cultural development impossible for the chimpanzee".

- d) Os antropóides possuem um intelecto semelhante de alguma forma ao do homem em certos aspectos (o uso embrionário de instrumentos) e uma linguagem semelhante de alguma forma à do homem em aspectos totalmente diferentes (o aspecto fonético de sua fala, seu emprego funcional, o início de uma função social).
- e) A estreita correspondência entre pensamento e fala característica do homem é ausente nos antropóides.
- f) Na filogenia do pensamento e fala, pode-se discernir claramente uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala” (Vygotsk, op. cit. p. 41)¹⁴.

Igualmente do ponto de vista ontogenético Vygotsky distingue duas linhas separadas provenientes de duas raízes genéticas diferentes. Ele cita novamente os experimentos de Koehler que a par dos experimentos com chipanzés o fez também com crianças, chegando a conclusão da existência de uma fase pré-linguística de desenvolvimento do pensamento na criança. Buehler fez pesquisas semelhantes as de Koehler, porém de forma mais sistemática, com crianças e conclui que o comportamento da criança entre 10 e 12 meses era muito semelhante ao do chipanzé e por isto ela o chama de “idade chimpanzóide”. “É nesta idade que ocorrem as primeiras invenções da criança, bastante primitivas, é certo, mas extremamente importantes para o seu desenvolvimento mental” (Buehler, 1927, p. 46).¹⁵

Discordamos fundamentalmente destas conclusões de Charlotte Buehler, pois isto nos levaria a aceitar também a própria origem do homem e do chipanzé, tendo o homem evoluído e o antropóide estacionado em determinado ponto da evolução. Em nossa opinião estas são meramente casuais, devidas sobretudo à natureza humana de passar por um processo de maturação mental, havendo semelhanças circunstanciais no início do processo de desenvolvimento com os animais inferiores. O predomínio da razão e, na parte linguística, o uso funcional dos símbolos verbais caracterizam a diferença substancial entre

14 - A tradução é nossa.

15 - Apud Vygotsky, op. cit., p. 42: “... At the chimpanzoid age occur the child's first inventions. Very primitive ones to be sure, but extremely important for his mental development”.

o ser humano e os outros seres. Enfatizaríamos ainda o aspecto da criatividade tanto nas operações lógicas do pensamento quanto no uso da linguagem, criatividade essa inexistente nos seres não humanos.

Vygotsky não apresenta comentário crítico a respeito, limitando-se a citar as pesquisas e a enfatizar o aparecimento da função social da fala sem que isto seja manifestação do pensamento: "O jogo de sons, o choro, mesmo as primeiras palavras, são estágios do desenvolvimento da fala que nada tem a ver com o desenvolvimento do pensamento. Essas manifestações são geralmente consideradas como uma forma predominantemente emocional do comportamento" (Vygotsky, op. cit., p. 42).¹⁶

As pesquisas de Buehler revelam que o riso, os sons inarticulados, os movimentos, etc. como reações à voz humana sejam meios de contato social nos primeiros meses de vida da criança.

Mas a descoberta mais importante é a de que em certo momento, por volta da idade de dois anos, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da fala, ainda separadas até então, se encontram e se juntam para iniciar uma nova forma de comportamento. É o que demonstrou Stern, já mencionado anteriormente, em que a criança descobre que cada coisa tem um nome e evidencia a conquista da linguagem para se comunicar.

Vygotsky comenta que antes de atingir este ponto (em nosso entender não é um momento, mas sim toda uma fase), a criança reconhece um pequeno número de palavras que substituem, como que condicionando, objetos, pessoas, ações, estados, ou desejos. Naquela idade a criança sabe apenas as palavras proporcionadas por outras pessoas. Agora a situação muda. "a criança sente a necessidade de palavras e, através de suas perguntas, ativamente tenta aprender os símbolos relacionados aos objetos. Parece que ela descobriu a função

16 - A tradução é nossa. Original em Inglês:

"The child's babbling, crying, even his first words, are quite clearly stages of speech development that have nothing to do with the development of thinking. These manifestations have been generally regarded as a predominantly emotional form of behavior."

simbólica das palavras. A fala agora entra na fase intelectual. As linhas de desenvolvimento da fala e do pensamento se encontram" (Vygotsky, op. cit., p. 43).¹⁷

E o autor conclui à página seguinte:

- a) Em seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala tem raiões genéticas diferentes.
- b) No desenvolvimento da fala da criança, nós podemos estabelecer certamente o estágio pré-intelectual, e no desenvolvimento, do pensamento, um estágio pré-linguístico.
- c) Até certo ponto a fala e o pensamento seguem linhas diferentes, independentemente um do outro.
- d) A certa altura essas linhas se encontram, onde o pensamento se torna verbal e a fala racional" (Vygotsky, op. cit., p. 44).¹⁸

17 - A tradução é nossa.

18 - Original em Inglês: "The child feels the need for words and, through his questions, actively tries to learn the signs attached to objects. He seems to have discovered the symbolic function of words. Speech... now enters the intellectual phase. The lines of speech and thought development have met".

1.5 - CONCLUSÃO

No início deste capítulo enumeramos algumas questões para as quais tentávamos buscar uma resposta. Nossas indagações são convergentes no sentido de que, em última análise, visam saber se os autores consultados consideram linguagem e pensamento uma unidade inseparável ou não. Pelo exposto:

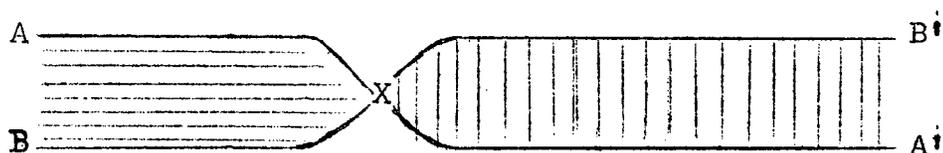
a) Carroll acha que linguagem e pensamento têm funções específicas; a linguagem uma função codificadora ou decodificadora e o pensamento uma função manipuladora de informações recebidas. O problema destas concepções reside no fato de atribuir um papel até certo ponto passivo ao pensamento, esquecendo-se do seu fator caracteristicamente dinâmico. Como a informação manipulada pelo pensamento pode ser codificada linguisticamente ou não, conclui-se que linguagem e pensamento não formam uma unidade. Apenas se ligam por suas funções.

b) Piaget tenta ir à gênese do pensamento e da fala considerando-os um processo ordenado, lógico, cujas características vão aparecendo e se fixando à medida do crescimento, da maturação. Segundo ele, a característica fundamental da criança é o egocentrismo de seu pensamento que por sua vez vai refletir numa linguagem egocêntrica. O pensamento, portanto, é anterior à linguagem. Ele se desenvolve gradualmente a partir da fase sensório-motora até chegar à fase do raciocínio abstrato. A aquisição da linguagem é focalizada como um sistema de imitação e como fator de interação gradativa da criança com o mundo do adulto. A comunicação linguística transforma as ações em pensamentos e os revela aos outros. A criança passa a emitir uma sucessão de pensamentos através da linguagem a que Piaget chama de "monólogo coletivo".

c) Stern considera a fala um ato intencional. A criança, em determinado momento de sua vida, passa a querer significar algo ao emitir os sons. Logo, o uso da linguagem é um ato de pensamento. Para este autor, a fala é a verbalização do pensamento, que é tomado como a intencionalidade da criança em querer referir-se a algo

objetivo. A grande dúvida se relaciona à capacidade mental de a criança descobrir, antes mesmo de dois anos de idade, a função simbólica da linguagem, quando o seu raciocínio ainda é simples e desprovido de lógica. Se aceitarmos as colocações de Stern a respeito do aparecimento da linguagem, em nosso entender, temos que admitir a linguagem como um dom que se revela bastante cedo em determinado momento de nossa vida, desenvolvendo-se e aperfeiçoando-se no decorrer do tempo.

d) Vygotsky analisa linguagem e pensamento tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético e conclui que sob ambos os aspectos linguagem e pensamento têm raízes genéticas diferentes. Por observações feitas em animais e em crianças pode-se perceber a existência de uma fase pré-intelectual com relação ao desenvolvimento da fala e uma fase pré-linguística com relação ao desenvolvimento do pensamento. Até certo ponto ele concorda com Stern em que as linhas do pensamento e da fala em determinada altura do seu desenvolvimento se encontram para iniciar uma nova fase de sua existência, ou seja, a descoberta da linguagem como forma de verbalizar o pensamento. Poderíamos esquematizar as afirmações do autor da seguinte forma¹⁹:



Neste esquema o eixo AA' representa a linha do pensamento; BB' representa a linguagem. A e B tem origens diferentes e se desenvolvem separadamente até a idade de um ano e meio ou dois aproximadamente. AX representa o pensamento pré-linguístico e BX a fala pré-intelectual. A partir do ponto X começa a aparecer a linguagem racional e o pensamento verbal. No entanto, as linhas novamente se separam pois pensamento e linguagem não formam um todo inseparável, se bem que há estreita ligação entre eles. Se relacionarmos este esquema aos estudos feitos com animais poderíamos considerar AXB como uma caracte-

terística comum tanto para os animais como para o homem, ao passo que A' X B' é característica exclusiva do homem, dada a sua capacidade de verbalizar racionalmente seu pensamento.

Dentre as opções que se oferecem preferimos retirar dos vários autores as idéias que mais se enquadram nas observações que fizemos e na opinião que formamos a respeito do binômio linguagem e pensamento. Assim, consideramos o pensamento um processo bio-psíquico inato e inerente à pessoa humana que surge independente da linguagem, porém tem seu desenvolvimento interligado com ela. É possível o pensamento operar parcialmente sem haver a coexistência da linguagem. Porém o desenvolvimento da linguagem não se efetua sem o pensamento. É comum dizer-se que alguém "falou sem pensar" e que outro "pensou sem falar". No primeiro caso não podemos tomar a afirmação no seu sentido primeiro. Ao afirmar que alguém falou sem pensar estamos construindo uma figura de linguagem no sentido de que não houve considerações a respeito do contexto. Já no segundo caso é possível pensar sem se valer da linguagem no sentido de empregar signos linguísticos. Isto acontece sobretudo nas manifestações artísticas que envolvam outros tipos de signos que não o linguístico, como por exemplo, nas artes plásticas.

Contudo, o desenvolvimento pleno do pensamento e da linguagem só se verifica no desenvolvimento simultâneo e interligado de ambos, pois eles se intercomplementam. As estruturações linguísticas refletem em muito as estruturações mentais, exatamente porque uma das funções primordiais da linguagem é transmitir o que se passa na mente humana, ou seja, o pensamento.

CAPÍTULO 2

TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Podemos dividir as teorias de aquisição da linguagem em dois grandes grupos, relacionados com acepções filosóficas da aquisição do conhecimento: o empirismo e o racionalismo.

2.1 - Empirismo

Os empiristas acreditam que a informação obtida através dos sentidos é a única fonte de conhecimento. Segundo Chomsky (1968)²⁰, a teoria empirista acentua o papel da experiência e de controles por fatores ambientais. Sua visão clássica é a de que as imagens sensoriais são transmitidas ao cérebro como impressões. Subsistem como idéias que serão associadas de vários modos, dependendo do caráter fortuito da experiência.

Os behavioristas adotaram a teoria empirista e guiados por ela tentam demonstrar as várias formas do comportamento humano. O método normalmente empregado é o da observação indireta do comportamento do indivíduo no seu meio ambiente. A preocupação básica do behaviorismo é estudar o comportamento humano e entre formas do comportamento humano observável está a língua. Este estudo pode ser formulado através de algumas operações de aprendizagem bastante simples.

Os behavioristas acham que a língua pode ser explicada da mesma forma que o comportamento de aprendizagem em geral. O behaviorismo teve seu início com Watson (1924)²¹ e Pavlov (1927)²² que, através de seus experimentos com animais, tentam aplicar também no homem o mecanismo de aprendizagem, incluindo o comportamento verbal. A teoria behaviorista formula o modelo de aprendizagem em termos de Estímulo-Resposta, considerando a aprendizagem como uma série ordenada e

20 - CHOMSKY, Noam - "A Linguagem e a Mente", in Novas Perspectivas Linguísticas, tradução de Miriam Lemle, 2ª edição, Vozes, R. de Janeiro, 1971.

21 - WATSON, J.B. - Behaviorism, Univ. of Chicago Press, Chicago, (1st ed. 1924), 1930.

22 - PAVLOV, I. - Conditioned Reflexes, Dover, New York (1st ed. 1927), 1960.

predizível de padrões de comportamento observável. Esta teoria adota duas classificações de aprendizagem, o condicionamento clássico e o instrumental. Este último também conhecido como condicionamento operante. O princípio de resposta condicionada se baseia na exploração da tendência natural do organismo em responder aos estímulos, sendo que o estímulo é considerado como algo que provoque uma resposta de comportamento observável. Assim, por exemplo, a comida apresentada ao animal o leva à resposta de salivação. Pelo fato de isso representar um reflexo ou resposta natural, sem haver treinamento, o estímulo e a resposta são considerados não condicionais. O treinamento feito ao tocar uma campainha simultaneamente à apresentação da comida ao animal o condiciona à salivação que após certo tempo esta acontece ao soar a campainha, mesmo sem a presença da comida. Esta é a teoria do condicionamento clássico, onde o som da campainha é o estímulo e a salivação por ele provocado é a resposta condicionada. Neste modelo, a resposta condicionada aparece através do reforço, que é a sequência de um estímulo não condicionado a um condicionado, ou seja, o fato de o soar da campainha ser seguido do alimento se constitui em reforço, elemento considerado de grande importância na aprendizagem.

A teoria do condicionamento instrumental ou operante é uma versão mais nova e de maiores aplicações que a anterior. Ela foi desenvolvida especialmente por SKINNER (1938)²³ que modificou bastante o modelo clássico Estímulo - Resposta e apresentou em vez de um tipo, dois tipos de respostas: "elicited" e "emitted". As do primeiro se referem a estímulos conhecidos que ele chama de "respondents" e as respostas emitidas, sem referência direta a estímulos conhecidos, ele chama de "operants". Este segundo tipo tem bastante aplicação na aprendizagem humana. O reforço nesta teoria não se refere ao estímulo, mas segue a resposta. A resposta que aparece motivada por estímulos nem sempre identificados são reforçadas para que o organismo seja levado a repetir o comportamento desejado. Isto transposto para a aprendizagem linguística irá implicar em que a criança passe a emitir sons, vocábulos e sentenças que são reforçados para que ela

23 - SKINNER, B.F. - The Behavior of Organisms, Appleton-Century-Crofts, New York, 1938.

os grave e repita segundo os padrões desejados.

Houston (1972)²⁴ faz uma resenha dos postulados de Skinner sobre o condicionamento instrumental ou operante, especialmente sobre a aprendizagem da língua, que Skinner intitulou Verbal Behavior (1957)²⁵, sendo esta obra considerada o protótipo da teoria de aquisição da linguagem da psicologia behaviorista.

Skinner acredita que a língua também pode ser representada como um composto de associações estímulo-resposta e desta forma pode se enquadrar numa descrição do comportamento humano aplicável universalmente, apesar de reconhecer que a língua tem algumas características especiais. Ele rejeita o termo língua a favor da expressão comportamento verbal e faz explicações sobre significado, idéias e mesmo a mente, como sendo inobserváveis. Suas razões para isto se apoiam na definição de psicologia que, para ele, é uma ciência comportamental. A meta na psicologia é procurar uma explicação científica para as causas do comportamento.

Em obra bastante recente, Skinner (1974)²⁶ reforça seu argumento sobre a distinção de língua e comportamento verbal: "língua tem o caráter de uma coisa, algo que a pessoa adquire e possui. Os psicólogos falam da aquisição da língua pela criança. As palavras e sentenças de que uma língua é composta são definidas como instrumentos usados para expressar sentidos, pensamentos, idéias, proposições, emoções, necessidades, desejos e muitas outras coisas dentro ou sobre a mente do falante. Uma visão bem mais produtiva é a de que comportamento verbal é comportamento. Ela tem um caráter especial somente porque é reforçada por seus efeitos sobre as pessoas-primeiro outras pessoas, mas eventualmente o próprio falante. Como resultado, é livre de relações espaciais, temporais e mecânicas que predominam entre o comportamento operante e conseqüências não sociais".

(Skinner, 1974, pp. 88-9)²⁷.

24 - HOUSTON, Susan H. - A Survey of Psycholinguistics, The Hague, Mouton, Paris, 1972 (pp. 46-80).

25 - SKINNER, B.F. Verbal Behavior, Appleton-Century-Crofts, New York, 1957.

26 - SKINNER, B.F. - About Behaviorism, Alfred A. Knopf, New York, 1974.

Neste esquema, a unidade da fala é o operante verbal e em vez de se estudar como a criança aprende a língua deve-se estudar como a criança é condicionada ou treinada para o comportamento verbal. Este treinamento seria feito pelos pais no início da manifestação linguística ao reforçar as respostas da criança. Cada vez que ela emite algo que se aproxima de um padrão de som ou de uma sentença o adulto reforça esta sua emissão para que ela se encaixe no comportamento verbal padronizado. Diz Skinner: "Ao ensinar a criança a falar, . . . qualquer resposta que vagamente se parece com o comportamento padrão da comunidade é reforçada. Quando estas começarem a aparecer frequentemente, insiste-se numa aproximação maior. Deste modo formas verbais bastante complexas podem ser alcançadas". (Skinner, 1957, pp. 29-30).²⁸

Depois de a criança adquirir o comportamento verbal desejado, a continuação do reforço vai fazer com que ela fixe as formas apreendidas e se integre na sua comunidade linguística.

Segundo David Stringer²⁹, pode-se resumir que "Skinner é marcado por duas características do empirismo: fisicalismo e determinismo" (p. 15). Por fisicalismo entendemos que todas as afirmações sobre pensamentos e sensações de uma pessoa podem ser formuladas como afirmações sobre suas condições corporais e comportamento observável e podem, então, ser submetidas a leis físicas. Por determinis-

27 - A tradução é nossa. No original: "Language has the character of a thing, something a person acquires and possesses. Psychologists speak of the acquisition of language in the child. The words and sentences of which a language is composed are said to be tools used to express meanings, thoughts, ideas, propositions, emotions, needs, desires, and many other things in or on the speaker's mind. A much more productive view is that verbal behavior is behavior.

It has a special character only because it is reinforced by its effects on people-at first other people, but eventually the speaker himself. As a result, it is free of the spatial, temporal, and mechanical relations which prevail between operant behavior and nonsocial consequences".

28 - Apud Houston, op. cit., p.51: "In teaching the young child to talk, . . . any response which vaguely resembles the standard behavior of the community is reinforced. When these begin to appear frequently, a closer approximation is insisted upon. In this manner very complex verbal forms may be reached".

29 - Conferir bibliografia no final.

mo entendemos que todos os fenômenos estão sujeitos às leis de causa e efeito. Qualquer forma dada de comportamento está ligada causalmente a fatores externos pelo mecanismo de condicionamento. "As teorias de Skinner são uma forma extrema de empirismo, no sentido de que, nem as hipóteses fisicalistas, nem as deterministas que ele levanta são necessárias no caso do empirismo" (Stringer, op. cit., p. 16)³⁰. O empirista não necessita condenar a existência de entidades tais como a mente, nem precisa necessariamente supor que a aprendizagem e comportamento são determinados de forma mecânica. Porém, "as teorias de Skinner realmente ilustram a hipótese básica do empirismo de que a aprendizagem é essencialmente passiva" (Stringer, idem, ibidem)³¹.

A passividade deste modelo Skineariano é fortemente contestada por Chomsky que atribui à criatividade um papel preponderante na aquisição da linguagem, como veremos logo adiante.

O neo-behaviorista Charles Osgood³² diz estar de acordo com Skinner em que "uma teoria adequada do comportamento da linguagem deve ser uma teoria de aprendizagem, mas que não quer, nem necessita nenhuma teoria especial para a língua"³³. Porém, faz restrições a seu modelo de aquisição da linguagem, afirmando que é um modelo insuficiente, pois não dá conta da generalização semântica. Se um falante aprende a palavra barco ele vai relacionar com navio, por exemplo, e não com uma palavra fisicamente (foneticamente) semelhante como arco ou charco. Ele faz associações pela semelhança de sentido e isto não é abordado na teoria behaviorista. Osgood afirma "a base para a transferência é obviamente a semelhança de significado, mas

30 - A tradução é nossa. Em Inglês: "Skinner's theories are an extreme form of empirism in the sense that neither the physicalist nor the determinist assumptions he makes are necessary to the empiricist case".

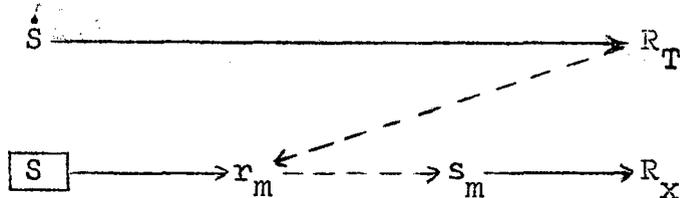
31 - No original: Skinner's theories do illustrate the central empiricist assumption that learning is essentially passive".

32 - a) OSGOOD, Charles E. (1956) - "Behavior Theory and the Social Sciences" in Readings in the Psychology of language, Jakobovits and Miron (ed), Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1967 (pp. 51-72).

b) OSGOOD, Charles E. (1963) - "On Understanding and Creating Sentences", in R.P.L. (pp. 104-127).

33 - OSGOOD (1963), op. cit., pág. 110: "an adequate theory of language behavior must be a learning theory, but that we neither wish nor require any special theory for language".

não há lugar para tal processo simbólico no behaviorismo de Skinner" (Osgood 1963, op. cit., p. 111)³⁴. Segundo ele, a insuficiência do modelo estímulo-resposta se estende também à organização perceptual, uma vez que esta envolve relações de integração estímulo-estímulo e ao desenvolvimento e uso de habilidades motoras, uma vez que envolvem a integração resposta-resposta. Propõe, então, um modelo de mediação de dois estágios, caracterizando o auto-estímulo como uma variável interveniente. O próprio autor representa o modelo de mediação em dois estágios através da seguinte figura:



e explica: "Sempre que algum estímulo originalmente neutro [S], é repetidamente contíguo a um outro estímulo (significado), \dot{S} , que, regularmente e fielmente produz um padrão particular do padrão total de comportamento, R_T , o estímulo neutro será associado com alguma porção, r_m , deste comportamento total como um processo de mediação representacional "(Osgood, 1963, op. cit. p. 111)³⁵. O processo de produção de estímulo $r_m \rightarrow s_m$ é uma parte do mesmo comportamento produzido pelo significado. R_X é a resposta total ao signo.

Seu trabalho focaliza o problema especial de como as palavras adquirem significado para a criança, ou seja, como um signo, que é um fato arbitrário, sem significação ainda para a criança, se relaciona a um significado ou referente. De acordo com o modelo acima, quan

34 - No original: "The basis for the transfer is obviously similarity of meaning, but there is no place for such symbolic processes in Skinner's behaviorism."

35 - No original: "Whenever some originally neutral stimulus (sign-to-be), [S], is repeatedly contiguous with another stimulus (significate), \dot{S} , which regularly and reliably elicits a particular pattern of total behavior, R_T , the neutral stimulus will become associated with some portion, r_m , of this total behavior as a representational mediation process."

do o indivíduo ouve um signo ele produz uma resposta que representa uma fração da resposta normalmente deduzida do significado. Isto, por sua vez, produz um estímulo interno que pode ser associado às várias respostas que sejam adequadas ao significado. Desta forma a criança seria capaz de adquirir não só o vocabulário da língua, mas também as interrelações entre as palavras, as sentenças.

A.W. Staats e C.K. Staats (1964)³⁶ aplicaram esta teoria em vários experimentos, um dos quais tenta provar que a língua é um sistema de hábitos formados por processos em série. Seguindo também os postulados de Skinner, descrevem a formação de sentenças novas baseadas na recombinação de unidades e padrões, anteriormente apreendidos, com unidades novas que se enquadram neste padrão. Com relação aos estágios de aprendizagem de uma palavra até a elaboração de uma sentença, apresentam o exemplo que aqui transcrevemos traduzindo-o:

"Digamos que uma criança foi condicionada a pronunciar a palavra BOLA através de uma resposta a um tato, mando ou eco. A criança, é claro, não será capaz de repetir a sentença ME DÁ A BOLA VERMELHA, somente na base do treino. Contudo, através de treinamento, ela será capaz de responder à sequência BOLA VERMELHA. Toda vez que ela o faz, a tendência de a primeira resposta puxar a segunda será reforçada. Com o tempo, a criança será capaz de dar, através de condicionamento, a resposta DÁ e então emitir a sequência DÁ BOLA VERMELHA. Em treinamento posterior a criança estará apta a repetir A BOLA VERMELHA em vez da simples locução e quando ela dá a resposta completa, ela será mais fortemente reforçada. Finalmente, os artigos e preposições habitualmente aparecem incluídos em tais sequências de respostas verbais e a criança dirá ME DÁ A BOLA VERMELHA" (Staats e Staats, op. cit. pp. 174-75)³⁷.

36 - STAATS, A.W., and STAATS, C.K. - Complex Human Behavior, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964

37 - Apud Houston, op. cit., p. 119.

Neste esquema, cada resposta da sequência produz estímulos que por sua vez provocam a resposta subsequente, como os autores apresentam à página 175:

| | | | | |
|-----|------|-----|-------|----------|
| R-s | R-s | R-s | R-s | R-s |
| ME | DÁ | A | BOLA | VERMELHA |
| ME | JOGA | UM | CARRO | AZUL |

Deste modo a criança elaboraria sentenças cada vez mais complexas até se integrar no meio falante do adulto.

Em nossa opinião, o maior problema das teorias behavioristas é provar a contínua presença de uma série de estímulos em resposta aos quais a criança reage com um comportamento verbal adequado. Se considerarmos a complexidade da estrutura linguística que a criança passa a dominar em pouco espaço de tempo, percebemos que além de estímulos há a presença de fatores como a criatividade que lhe proporciona a habilidade de compor estruturas próprias, para as quais não houve modelo ou presença de estímulos. Acompanhando o desenvolvimento da linguagem de Cibele, durante três anos, não podemos acreditar que sua produção linguística tenha encontrado estímulos próprios e recebido sempre o necessário reforço, elemento indispensável à fixação e aquisição de novos comportamentos na citada teoria.

Acreditamos que o behaviorismo seja capaz de explicar o treinamento para a fala mecânica dos animais não humanos, onde a linguagem é desprovida do uso funcional dos símbolos e da recursividade na utilização desses símbolos. Porém, não acreditamos no que afirma Skinner sobre a inexistência de restrição à espécie em relação à linguagem. Há certos mecanismos na aquisição da linguagem que, explicados em termos behavioristas, parecem satisfatórios. É o caso, por exemplo, da aquisição do vocabulário inicial. No entanto, o aspecto sintático, na sua complexidade de combinações de elementos, não se explica a não ser por especulações, pois o caráter dinâmico e criativo desempenham um papel de suma importância e não encontram uma fundamentação nas teorias comportamentais.

O ser humano apresenta uma predisposição inata para a língua e a desenvolve independente de um treinamento ou em resposta a uma

situação específica de estímulos, a não ser que considerarmos a exposição da criança a um ambiente linguístico como um todo de padrões de estímulos. Ainda assim, a capacidade para a língua não seria adquirida, mas inata e a produção é que seria desenvolvida como postulam os racionalistas que focalizaremos a seguir.

2.2 - Racionalismo

Os racionalistas acreditam que nem tudo se baseia na experiência. Nós podemos adquirir conhecimentos sem, necessariamente, passarmos pela experiência. Afirma Chomsky (1968)³⁸ que, segundo os racionalistas, "a mente contém um sistema de noções comuns que lhe permite interpretar os dados espalhados e incoerentes dos sentidos em termos de objetos e suas realizações, causa e efeito, todo e parte, simetria, propriedades estruturais, funções, etc." (Chomsky, in N.P.L. p.29).

Esta visão racionalista considera a aquisição de conhecimentos de uma forma ativa. É o espírito criativo da mente que desempenha um papel importante na aquisição de conhecimentos. O indivíduo tem capacidade inata para a linguagem e a desenvolve pela exposição à experiência linguística específica.

Lenneberg, em seu artigo "The Capacity of Language Acquisition"³⁹ expõe seus pontos de vista, que se enquadram nas idéias racionalistas sobre a aquisição da linguagem. Ele estabelece quatro critérios para distinguir, no homem, o comportamento biologicamente determinado do comportamento culturalmente determinado:

a) variação dentro da espécie, b) história dentro da espécie, c) evidência de predisposição hereditária e d) pressuposto de correlações orgânicas específicas (Cf. Lenneberg, in N.P.L., pp. 55-92).

O paralelo estabelecido inicialmente pelo autor, relaciona o andar bípede e a escrita. Aplicando à linguagem ele chega à conclusão de que o comportamento verbal se assemelha em muitos pontos

38 - CHOMSKY, Noam (1968) - "A Linguagem e a Mente," in Novas Perspectivas Linguísticas, tradução de Miriam Lemle, Ed. Vozes, 2ª edição, 1971 pp. 28-42.

39 - LENNEBERG, Eric H. - "A Capacidade de Aquisição da Linguagem," in Novas Perspectivas Linguísticas, tradução de Miriam Lemle, Ed. Vozes, 2ª edição, 1971, pp.55-92.

importantes à atividade de fundo biológico, trazendo em outros pontos a marca de atividade propositada e cultural. Para ele, o desenvolvimento da fala é um desenvolvimento caracteristicamente maturacional. De nada adianta forçar a criança a construir sentenças, enquanto ela não atingir um certo grau de maturação. Uma vez atingido este grau de maturação, a criança desenvolve a fala de uma forma assustadoramente rápida, não repetindo somente o que lhe foi dito pelos pais ou circunstantes, mas construindo sentenças inteiramente novas.

Segundo as observações em nossa informante, Cibele inúmeras vezes nos surpreendeu com frases que jamais alguém lhe havia proporcionado como modelo. Muitas dessas sentenças também evidenciam que nem sempre há coincidência com o padrão ou a lógica do adulto. Assim, por exemplo, ela dialoga com uma casa rabiscada no papel e pergunta:

"Casinha, queres um gatinho? - Espera aí que o pai já vai fazer para ti. Queres uma portinha? Um pipizinho aqui no galho? - Mas não é possível!" (2,5 anos).

Chomsky (1965)⁴⁰ expressou sua convicção de que a estrutura da língua é determinada pela estrutura da mente humana. Ele argumenta que a investigação da estrutura sintática da língua mostrará que, apesar de diferenças óbvias e múltiplas, todas as línguas humanas têm certas propriedades estruturais em comum. Essas propriedades universais da língua apresentam restrições específicas em cada língua e podem ser consideradas como princípios inatos pelos quais a mente humana opera. De que outra forma, pergunta Chomsky, poderemos explicar como a criança se torna um falante nativo fluente em um espaço tão curto de tempo?

Pela afirmação de que há estruturas mentais inatas específicas da língua, é que Chomsky se situa explicitamente na tradição racionalista da filosofia e se opõe aos filósofos empiristas,

40 - CHOMSKY, Noam - Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachussets, M.I.T. Press, 1965.

ou psicólogos behavioristas, que afirmam que todo o conhecimento deriva da experiência.

Comparando a posição de Chomsky com a de Skinner, podemos distinguir dois pontos principais de contraste:

a) O tema do artigo de Chomsky ("Language and the Mind") é o de que a língua é o produto de um processo subjacente da mente. Isto contrasta com a recusa de Skinner em aceitar explicações sobre o comportamento linguístico em termos de "fatos que acontecem dentro do organismo".

b) A concepção de Chomsky é a de que há princípios altamente específicos, geneticamente determinados, subjacentes à Linguagem humana. Isto contrasta com a visão de Skinner de que o comportamento pode ser explicado em termos de princípios gerais e a língua não é exceção em termos de comportamento.

Chomsky apresenta a distinção entre competência e performance linguística. Por performance entendemos comportamento linguístico, as atividades de falar e ouvir, ler e escrever, isto é, o uso real da língua pelo falante em situações concretas. Por competência entendemos o conhecimento que a pessoa tem de sua língua. Skinner rejeita a idéia de competência, afirmando que todas as afirmações sobre conhecimento podem ser reformulados em termos de afirmações sobre comportamento. Por outro lado o estudo das sentenças em qualquer língua revela que há dois aspectos quanto à estrutura sintática. A estrutura de superfície que está diretamente ligada à forma fonética do enunciado e uma estrutura profunda, subjacente que é necessária para sua interpretação (Cf. Chomsky, in N.P.L. pp. 37-38).

A característica mais importante da língua, para Chomsky, é a criatividade. Falantes fluentes de uma língua são capazes de criar e entender sentenças que nunca **tinham ouvido** antes. O número de sentenças de cada língua é ilimitado. Potencialmente temos acesso a esse número ilimitado de sentenças, mesmo que no curso de nossa vida usemos apenas um número reduzido delas. Segundo Chomsky, um tratamento adequado da língua deve ser capaz de mostrar como um falante nativo aprendeu a falar sentenças que ele nunca aprendeu antes. Uma teoria do comportamento que atribui poderoso significado ao papel da ex

perícia na aprendizagem achará esta tarefa muito difícil e talvez impossível. Se dirigirmos nossa atenção para a forma pela qual a criança aprende a língua, precisamos dar conta de como, na base de uma exposição comparativamente limitada e fragmentada á língua do adulto, uma criança adquire este uso criativo da língua tão rapidamente e é capaz de produzir sentenças bem formuladas que possivelmente ela nunca tenha ouvido antes e que ela pode eventualmente nunca mais tornar a produzir.

Chomsky assim se expressa: "A criança descobre a teoria de sua língua que não somente tem um grande alcance preditivo, mas também permite à criança rejeitar grande parte dos dados sobre os quais a teoria foi construída... O que a criança aprende é a teoria ideal subjacente. Devemos ter em mente que ela constrói esta teoria ideal sem instrução explícita e que ela adquire este conhecimento no tempo em que ela não é capaz de aquisições intelectuais complexas em muitos outros campos e que esta aquisição é relativamente independente da inteligência ou do curso particular da experiência". (Chomsky, in N.P.L. p. 35).

Chomsky acha secundário elaborar uma teoria da performance, criticando a preocupação de Skinner em analisar o comportamento verbal. Diz Chomsky que não seremos capazes de explicar o comportamento linguístico real adequadamente antes de termos uma teoria válida da competência linguística. E, segundo ele, esta teoria do conhecimento que o falante nativo tem de sua língua pode ser construída cientificamente através do estudo da gramática gerativa. Ele argumenta que deve haver restrições inatas sobre a forma que a linguagem humana pode tomar. A criança nasce com uma gramática universal e todas as línguas devem ter restrições específicas construídas internamente, caso contrário a criança enfrentaria uma tarefa impossível de aprendizagem.

A afirmação de Chomsky é de que a criança somente tem a aprender os detalhes periféricos que tornam uma língua diferente da outra. E isto ela consegue através do meio ao qual ela está exposta. Assim, não existe língua mais difícil que outra. Uma criança normal aprende a falar qualquer língua com o mesmo grau de facilidade ou

dificuldade. Se tomássemos crianças gêmeas recém-nascidas e colocássemos uma no Brasil e outra na França, por exemplo, em condições iguais, uma aprenderia português e outra francês, com a mesma rapidez e grau de facilidade ou dificuldade. É que ambas tem uma capacidade latente para a língua e esta toma a forma da língua à qual a criança está exposta.

Já comentamos que os behavioristas apresentam a linguagem como um produto de aprendizagem, através do modelo centralmente baseado em estímulo e resposta que, todavia, não encontra explicação para certos fatos gramaticais mais complexos, focalizados com melhores resultados pelos transformacionalistas, em termos de estrutura de superfície e estrutura profunda. Os behavioristas focalizam a performance linguística, ao passo que os linguístas adeptos do racionalismo procuram formalizar um modelo teórico segundo o qual funcionaria a mente humana. É um enfoque dado à competência do indivíduo. Se ele tem um conhecimento linguístico latente, como ele desenvolve sua intuição para se manifestar através da língua.

Talvez Lenneberg apresente uma das melhores hipóteses sobre a aquisição da linguagem quando afirma que o homem tem uma predisposição inata para a língua e a desenvolve através da exposição a um meio ambiente propício. Esta capacidade para a língua se restringe à espécie humana e seu desenvolvimento se correlaciona com um processo de maturação integrado. Em nossa interpretação, seria o mesmo que afirmar que a capacidade para a língua é um dom sobrenatural, concedido ao homem, que só se desenvolve em condições ambientais favoráveis.

Finalizando, não nos filiamos a nenhuma teoria especificamente, excluindo as outras. Adotamos como básica a teoria de que a capacidade para a linguagem é inata, porém no início a imitação a um modelo desempenha um papel de relativa importância, bem como a presença do reforço desempenha um papel de fixação se bem que não acelera o processo. A maturação mental é uma condição para o desenvolvimento da linguagem, pois a criatividade por si só não atinge o alcance de formulações abstratas, a não ser acompanhando o desenvolvimento maturacional.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Abordaremos neste capítulo, sinteticamente, a descrição dos informantes e os métodos empregados para a obtenção do "corpus"

3.1. Descrição dos informantes

3.1.1. Cibebe

Dada a possibilidade de acompanhamento diário, escolhemos Cibebe como informante principal para os dados do nosso trabalho.

Nascida a 27 de novembro de 1972, é filha de pais da classe média, goza de boa saúde, apresenta normalidade intelectual e equilíbrio psico-motor, atestado pelo pediatra que a assiste, Dr. Arary Cardoso Bittencourt.

Cibebe teve como modelo de linguagem o português coloquial-culto, entendido como o registro dos pais, de nível universitário, em situação familiar, informal.

É a filha única do casal e até dois anos e meio, o contato com outras crianças foi esporádico e geralmente com crianças sensivelmente mais crescidas. Duas garotas vizinhas que brincavam com ela de vez em quando eram 4 e 6 anos mais velhas que ela. Portanto, o modelo linguístico, ao qual foi exposto, foi principalmente o de seus pais e, em especial, o de sua mãe com a qual convivia a maior parte do tempo.

A partir de dois anos e meio passou a ter amizade com duas coleguinhas de sua idade passando várias horas do dia em companhia delas, como também com outras crianças. cremos que esses dados tenham influência no desenvolvimento da linguagem, aumentando o vocabulário e implicando em formulações de estruturas sintáticas como veremos no Capítulo 5.

3.1.2. Outros Informantes

Para fins especificados no decorrer deste trabalho, selecionamos alguns informantes dentre 92 crianças entrevistadas. Nestas entrevistas eram registrados:

- Nome da criança

- Grau de Instrução dos pais
- Número de irmãos e idades respectivas
- Pessoa(s) com quem a criança passava a maior parte do tempo.

Estes dados nos facilitaram selecionar informantes com características semelhantes a Cibele para que pudessemos estabelecer quadros comparativos.

3.2. Métodos para levantamento do "corpus"

Como já mencionamos acima, acompanhamos Cibele desde o seu nascimento até a idade de três anos. O método básico para o levantamento do corpus foi o da observação direta da fala espontânea registrada em fitas magnéticas e de transcrições acompanhadas de anotações das circunstâncias em que a fala se desenvolvia, bem como de fatos correlatos.

As gravações e registros escritos se processaram mensalmente de forma assistemática, havendo meses com maior volume de material registrado que outros. No entanto, para fins de análise, colhemos amostras dos registros anteriores a 2 anos com o objetivo de ilustrar algumas curiosidades fonológicas e, mais especificamente, para analisar o período telegráfico da fala, e de períodos subsequentes para analisar as características sintáticas.

Tanto as gravações como as anotações foram efetuadas em diferentes horas do dia e atendendo às diferentes atividades a que a criança se dedicava a fim de colher material variado, sobretudo em relação ao vocabulário.

Poderíamos até dizer com certo constrangimento, que começamos o registro da fala da Cibele com a idéia inicial de que pudessemos registrar durante certo tempo todas as palavras e posteriormente todas as sentenças que fossem ditas. Nossa preocupação era a de tentar descrever exaustivamente e de forma completa a gramática de Cibele utilizada no início da produção linguística, durante um tempo X.

No entanto, apesar de as primeiras palavras terem sido registradas em listagem completa, em poucos dias o aumento do vocabulário (e o mesmo aconteceu na fase de elaboração de sentenças) foi tão grande que não houve possibilidade humana de acompanhamento,

a não ser que se tivesse empregado equipamento altamente sofisticado e versátil capaz de registrar quantidades volumosas em período contínuo.

Contentamo-nos tão somente em registrar grande quantidade de material ao longo dos meses para que daí pudéssemos retirar amostras.

Na consecução do nosso objetivo principal, a descrição das características sintáticas, colhemos amostras de dados registrados nas faixas etárias de 1 ano 10 meses, dois, dois e meio e três anos.

É importante que se diga, ainda, que nem sempre nos limitamos à fala espontânea. Preparamos situações para que a criança ora respondesse a perguntas, ora repetisse padrões proferidos pelo adulto, ou identificasse figuras diversas para se obter com mais facilidade informações sobre relação de sujeito e predicado, agente e paciente, caracterização de gênero, número, etc.

A idéia básica era colher farto e variado material, sem nos restringirmos ao escopo final deste trabalho que foi delimitado posteriormente.

Além do material que colhemos com Cibele, entrevistamos um total de 92 crianças, com a ajuda de um grupo de alunos do curso de Letras da Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina.

Estas entrevistas eram feitas por duas pessoas, uma das quais procurava criar a ambientação adequada junto à criança e a outra registrava dados por escrito e/ou com auxílio de gravador.

Estabelecemos quatro situações para a coleta de dados, conjugadas com diferentes faixas etárias:

- 1 - Repetição de padrões (18-36 meses)
- 2 - Registro de fala telegráfica (10-20 meses)
- 3 - Respostas a perguntas do entrevistador (24-36 meses)
- 4 - Registro de sentenças espontâneas (24-36 meses)

Analisando todo o material colhido, selecionamos amostras com as quais trabalhamos mais detalhadamente para a consecução de nossos objetivos.

Alguns dados serão citados no Capítulo 4, quando analisaremos o papel da imitação, do reforço e da maturação mental no

processo de aquisição da linguagem.

- 35 -

A maioria, porém, se situa no Capítulo 5, que trata das características sintáticas das sentenças proferidas por nossa informante principal.

CAPÍTULO 4

IMITAÇÃO, REFORÇO E MATURAÇÃO

4.1- Considerações Preliminares

Ao observarmos o desenvolvimento da linguagem na criança, notamos claramente que existe todo um processo de evolução levando-a gradativamente a uma integração no meio ambiente que a rodeia. Não podemos afirmar que a linguagem principia quando a criança começa a falar. Neste momento começa a manifestação da linguagem. Esta manifestação é antecedida de todo um processo percursor que não pode ser esquecido. Daí podermos nos referir a fases de aquisição que, embora não sendo claramente definidas e mensuráveis, podem ao menos ser apresentadas de uma forma sistematizada quanto à sequência. Assim, podemos caracterizar a fase anterior à produção linguística como uma fase receptiva e de ambientação ao mundo que a rodeia. A criança vai internalizando o sistema de comunicação para depois de estruturá-lo de acordo com a sua capacidade, o seu grau de maturação, externá-lo com características próprias, porém sistematicamente. Esta fase de ambientação se caracteriza, também, por certas manifestações de ensaio linguístico como o balbucio, o jogo de sons e os gestos precursores de palavras. Esta fase correspondeu a 1 ano e 6 meses de duração aproximadamente em nossa informante,

A fase que segue se caracteriza pela descoberta de vocábulos. Segundo Stern, anteriormente citado e comentado, a criança vai descobrindo que cada coisa tem um nome. Esta fase se prolonga quase indefinidamente na vida do indivíduo, uma vez que sempre continuamos a descobrir vocábulos novos em nossa língua.

Outra fase bastante significativa no desenvolvimento da linguagem começa com a elaboração das primeiras sentenças, caracterizadas pelo aspecto telegráfico de sua estrutura superficial. Cibele iniciou esta fase por volta dos 22 meses (1,10).

Pouco tempo depois estas sentenças vão tomando novas configurações, aumentando sensível e rapidamente o grau de complexidade e semelhança com o padrão adulto.

A preocupação do nosso estudo é tentar acompanhar os passos deste processo a começar, sobretudo, pela manifestação da fala, analisando as características sintáticas das sentenças produzidas por nossa informante.

Partimos do pressuposto racionalista de que os indivíduos são dotados de uma capacidade inata para aprender a língua, pois mesmo que os estímulos linguísticos sejam bastante heterogêneos e imperfeitos a criança aprende, em relativo curto espaço de tempo, a mesma língua. É preciso termos em mente que a exposição à língua é necessária, porém os modelos com os quais o indivíduo entra em contato é limitado e fragmentado, ao passo que o número de sentenças de uma língua é ilimitado. Logo, não podemos crer que a aprendizagem de uma língua esteja relacionada apenas à imitação de um modelo ou à reação a estímulos linguísticos. Contudo, parece ter grande fundamento a teoria do reforço na aprendizagem, reforço este necessário à fixação das formas aprendidas.

Nossa hipótese básica é a de que a sintaxe infantil é uma redução ou simplificação de sintaxe do adulto, que vai se desenvolvendo gradualmente, de forma sistemática e organizada através da imitação de um modelo, do reforço na aprendizagem e se desenvolve à medida que se processa a maturação mental.

4.2- A Competência precede a Performance

Observamos que a linguagem do indivíduo apresenta dois aspectos característicos já traçados por Chomsky(1965)⁴¹, a competência linguística entendida como o conhecimento que o indivíduo tem de sua língua e a performance, ou seja, o uso efetivo que o falante faz de sua competência.

É bastante evidente, ao observarmos a sequência das fases de desenvolvimento da linguagem, que o entendimento da língua é anterior à capacidade de produção. Podemos relacionar a compreensão linguística ao conhecimento das relações gramaticais. De outra forma não seria possível explicar como a criança executa u-

41 - CHOMSKY, Noam-op.cit., pp. 27-28

ma série de ordens dadas pelo adulto através de sentenças, por vezes já complexas em sua estrutura, que a criança é capaz de compreender, porém ainda não está habilitada a emitir.

Pudemos observar uma série de situações anteriores a 18 meses, período em que a Cibele atingiu apenas a capacidade de enunciar alguns sons e, no entanto, demonstrava entendimento de sentenças inteiras, embora relacionadas a um vocabulário restrito. Vejamos alguns exemplos de sentenças-estímulo às quais ela reagia.

Quadro 1 - Reações a Comandos Verbais

Informante: Cibele

Idade: 12 - 18 meses

| Comandos Verbais | Reação |
|---------------------------------------|---|
| 1. Ajunta o bico do chão. | - executa. |
| 2. Leva a mamadeira para a mamãe. | - executa. |
| 3. Leva o papel pro lixo e vem aqui. | - executa. |
| 4. Traz o chinelo do papai. | - executa (às vezes traz o sapato). |
| 5. Fecha a porta. | - executa (às vezes abre a que está fechada). |
| 6. Joga o bico fora. | - sorri e meneia a cabeça negativamente. |
| 7. Puxa o carrinho para a frente. | - puxa e empurra. |
| 8. Não risca a parede. | - Para e olha para o adulto |
| 9. Vem no colo da mamãe. | - estende os braços. |
| 10. Dá um beijinho no rosto da mamãe. | - executa. |

Naturalmente não é na primeira vez que a criança ouve o comando que ela o executa. Porém em poucas repetições está apta a fazê-lo. A execução dos comandos é uma prova de que a compreensão precede o uso. Esta compreensão não coincide sempre com a compreensão do adulto como podemos depreender do quadro acima, contudo, há uma relação bastante aproximada. Em relação ao item 4 deste quadro notamos que chinelos e sapatos ainda não são diferenciados. Isto porque talvez ela ainda não seja capaz de identificar as subclassificações de um item. Vale apenas a idéia geral de calçado.

Outro aspecto a ser notado refere-se a fechar (item 5). Fechar e abrir, para Cibele, tem um só significado. Não existe ainda a diferenciação semântica específica para ela. Há a convergência de significado de fechar e abrir como o ato de movimentar o objeto. O mesmo vai ocorrer com acender e apagar cujo significado não é diferenciado apropriadamente até a idade de três anos. Fato semelhante pode ser constatado no item 7 do quadro acima, em que a resposta ao comando que emprega o verbo puxar, é resultante da indiferenciação semântica entre puxar e empurrar.

Inserido este aspecto semântico num contexto mais amplo dos fatos gramaticais, verificamos que é uma característica muito comum a não diferenciação de uma série de oposições gramaticais, como entre singular e plural, feminino e masculino, na fase inicial da aquisição linguística. Ao mostrar uma figura de uma família, Cibele indicava: "o papai, a mamãe, um menino, outro menino" não distinguindo menina de menino, se bem que já diferenciava papai e mamãe. Numa figura em que apareciam vários pássaros ela apontava: "um pipi, outro pipi, tudo pipizinho". Podemos perceber que a idéia de plural é expressa pela repetição dos elementos. Mais tarde ela traduz esta idéia para os numerais: "três pipizinho" e em idade posterior acrescenta a marca de número aos nomes.

O que pretendemos afirmar é que há vários indícios de que muito antes de a criança ser capaz de utilizar a língua ela já tem uma compreensão, se não perfeita, ao menos bastante desenvolvida dos fatos linguísticos. Utilizando a nomenclatura transformacionalista diríamos que a performance aparece em estágio pos-

terior à competência. A capacidade inata para a linguagem, aliada à exposição ao meio ambiente, proporciona a aquisição das regras gramaticais que, por sua vez, oferecem condições para engendrar sentenças gramaticais. Esta aquisição é primeiro internalizada e somente em fase posterior é que se manifesta.

4.3-Imitação

Para verificar o aspecto imitativo da criança na aquisição da linguagem, levaremos em conta não só as amostras que colhemos com nossa informante principal, mas também com algumas outras crianças dentre trinta entrevistadas para este fim. Essas crianças se situam na faixa etária de 18-30 meses. O objetivo principal era identificar as características da repetição aos padrões do adulto, nesta faixa etária. Foram propostas dez sentenças diferentes para que a criança repetisse. As respostas foram anotadas, procurando-se manter a exatidão das respostas infantis. Como já mencionamos anteriormente, nossa preocupação não se prende ao aspecto fonológico, razão porque não transcrevemos foneticamente os dados. Contudo adaptamos a escrita para reproduzir os vocábulos alterados pela pronúncia infantil.

Damos, abaixo, uma amostra do material colhido:

Quadro nº 2: Imitação de Sentenças-modelo

| Sentenças - modelo | Imitação da Criança |
|---|---|
| Adulto | Informante I: Cibele Idade: 2,2 (26 meses) |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é teu nome? 2. Eu tenho uma bola. 3. Papai foi trabalhar. 4. O macaco gosta de banana. 5. As crianças vão brincar no jardim. 6. Isto cabe na caixa. 7. A titia conta estórias. 8. Eu nunca vou pra praia 9. O Papai Noel já veio? 10. Eu vou ganhar muitos brinquedos. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Como é teu nome? 2. tem bóia. 3. papai foi tabaiá.* 4. macaco gosta banana. 5. quiança bincá no zadim. 6. Ito cabe na caxa. 7. titia conta itóia. 8. nunca vai pa paia. 9. papaiel zá veio? 10. ganhá muito binquedo. |

| Informante II: Celso Idade: 2,6 (30 meses) | Informante III: Giovanni Idade: 2,4 (28 meses) |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O nome? 2. tenho uma bóia. 3. papai foi tabaiá. 4. macaco gosta banana. 5. vão bincá no zadim. 6. ito cabe na taxa. 7. itólia 8. nunca vô pa paia. 9. Papai Noel zá veio? 10. vô ganha muito binquedo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Giovanni. 2. tenho bóia. 3. pai foi tabaiá. 4. macaco gosta banana. 5. quiança bincá no jadim. 6. ito cabe na caxa. 7. tia conta itóia. 8. nunca vou pa paia. 9. Papai Noel veio? 10. vou ganhá batante binquedo. |

| Informante IV: Coquinha Idade: 2,4 (28 meses) | Informante V: Fernando Idade: 2,2 (26 meses) |
|---|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. que é teu nome? 2. tenho uma bola. 3. foi tabalá. 4. macaco gosta banana. 5. vão bincá no zadim. 6. na caixa. 7. titia cont' itólia. 8. nunca paia. 9. Papai Noel zá veio? 10. Vou ganhá tudo binquedo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. nome? 2. tem bóia. 3. papai foi tabaiá. 4. caca dota manana. 5. bincá no dadim. 6. tabe na taxa. 7. titia tonta tóia. 8. não pa paia. 9. Papaiel veio? 10. vou danhá bintedo. |

A primeira característica que podemos constatar, do ponto de vista sintático, nestas imitações de sentenças-padrão do adulto, é a ordem das palavras. Esta é mantida apesar das omissões e de eventuais substituições. Sabemos que em português a ordem dos elementos da sentença nem sempre é relevante. Assim, por exemplo, poderíamos variar a ordem da sentença-padrão 05 sem alterar o sentido.

5. As crianças vão brincar no jardim.
- 5.1. As crianças vão no jardim brincar.
- 5.2. No jardim as crianças vão brincar.
- 5.3. As crianças no jardim vão brincar.
- 5.4. Vão brincar no jardim as crianças.

Observamos, todavia, que não apareceu nenhuma das alternativas acima ou quaisquer outras. Isto nos leva a supor que a manutenção da ordem dos elementos da frase, quando repetida pela criança se processa mecanicamente na ordem em que a criança ouviu. Constatamos isto com Cibele aos 3 anos de idade, solicitando que ela repetisse as variações 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4, acima, o que foi

feito normalmente de acordo com a proposição. Este fato confirma o que dissemos. A ordem das palavras, na repetição, é mantida sistematicamente na ordem em que as palavras foram ouvidas. Normalmente, na produção espontânea a criança prefere a ordem direta sujeito-verbo-complemento, dentro de um princípio geral da aquisição da linguagem, ou seja, parte sempre do mais simples para depois chegar ao mais complexo.

4.3.1- Quantificação da Imitação

Outro aspecto a observar com relação ao quadro 2 é a quantificação e a especificação dos morfemas mantidos na repetição da criança.

Faz-se necessária uma explicação do que vamos considerar morfema nesta secção, pois não vamos tomar o termo em sua acepção básica de qualquer unidade mínima significativa. Consideraremos como um morfema:

- a) formas temáticas do nome, isto é, o radical eventualmente acrescentado por uma vogal temática.
- b) as formas verbais, mesmo flexionadas, que contenham apenas o afixo do presente ou passado.⁴²
- c) As contrações de preposição com artigos (no, na).
- d) A marca de número nas LNs.

A razão desta alteração se explica para fins de quantificação. É natural que na repetição a criança mantenha, por exemplo, a forma verbal "vão" que não será imitado como ir+Ø. Se analisássemos a sentença "As crianças brincavam juntas", teríamos

42 - A forma de infinitivo apresenta a substituição de [r] pela vogal tônica que a precede [V] como marca específica, mesmo na falta informal do padrão adulto: [fa'lar] → [fa'la], onde [á] é a marca de infinitivo.

a seguinte separação morfológica:

A-S- criança-s - brinc- a- va-m - junt- a -s.
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

A imitação provável da criança seria: 3-5-6-9-10 dando uma redução de mais de 50 por cento. Isto obviamente, não reflete uma quantificação plausível em termos de estruturação linguística. A redução relevante nesta sentença é o determinante, a marca de número e o morfema de imperfeito. Considerando-se que numa língua caracteristicamente flexional, como é o português, as sentenças têm um elevado número de morfemas, isto nos daria uma idéia um tanto ilusória. Se tomarmos a sentença: "Eu nunca vou pra praia!" temos a forma popular "pra" (para+a) que na linguagem infantil, devido à simplificação fonológica dos grupos consonantais, será [pa] contendo na realidade dois morfemas numa única sílaba. A omissão desta forma implicaria na omissão de dois morfemas que, em nosso entender, não é um dado relevante estatisticamente. Também o composto "Papai Noel" será considerado como um só morfema.

Justificada a terminologia adaptada para fins de quantificação, vejamos quantos "morfemas" cada informante reteve na imitação modelo, a extensão média das sentenças em termos de morfemas (na acepção que adotamos) e a percentagem de retenção.

Quadro 3 - Quantificação da imitação do modelo

| Sentenças modelo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | extensão média | retenção % |
|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------------|---------------|
| Número de morfemas | 4 | 4 | 3 | 5 | 8 | 4 | 5 | 5 | 4 | 7 | 4,9 | 100% |
| I. Cibele | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3,3 | 67,3% |
| II. Celso | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3,1 | 63,2% |
| III. Giovanni | * | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 3,2 | 65,3% |
| IV. Coquinho | 4 | 3 | 2 | 3 | 4 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3,0 | 61,2% |
| V. Fernando | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2,7 | 55,1% |

* - Prejudicado por ter respondido a sentença interrogativa.

Percebemos que o número de morfemas repetidos por sentença não ultrapassa a 4, enquanto que nas sentenças-modelo temos três com 5 morfemas, uma com 7 e uma com 8. Deduzimos que a criança dispõe de um número limitado de elementos que compõem uma sentença, embora já nesta fase possua um vocabulário de centenas de palavras. Provalvemente não é um problema de memória da sentença mas uma limitação de sua gramática. Suas regras gerativas são reduzidas (como veremos no capítulo 5) e isto influencia também a imitação de um modelo do adulto, mais desenvolvido, por conter elementos que não pertencem a sua gramática. Uma comprovação disto é o fato de a maioria das supressões serem sistemáticas e comuns a todos os informantes, exemplificado adiante na secção 4.3.2.

Com referência à extensão das sentenças podemos notar que o informante V apresenta uma redução sensivelmente maior que os outros informantes e a sua idade é igual a da informante I que por sinal apresenta o menor índice de redução. Este fato nos faz concluir que o desenvolvimento linguístico tem relação com o desenvolvimento cronológico porém não há correspondência igual para

todos os indivíduos. Cada criança tem o seu ritmo de desenvolvimento linguístico.

4.3.2 - Especificação da Simplificação Imitativa

Analisamos quantitativamente o quadro de imitação, por parte da criança, de sentenças-modelo do adulto. É interessante continuar um pouco mais e analisarmos a qualidade da repetição, ou seja, o que a criança conservou e o que ela suprimiu do modelo apresentado. Para tanto, organizamos o quadro 4, onde apresentamos todas as sentenças-modelo e convencionamos representar os morfemas que foram cancelados na repetição, incluindo pequenas substituições de alguns morfemas por outros. Para essas substituições, sem grande revelância, veja-se o quadro 2. Aí encontramos quais as substituições, como por exemplo:

bastante por muito, o nome por como é teu nome e outros.

Quadro 4: Especificação das Simplificações das Sentenças-modelo

| | |
|------|-------------------------------|
| 1) | COMO- É- TEU - NOME |
| I. | |
| II. | + ϕ ϕ |
| III. | - - - - |
| IV. | |
| V. | ϕ ϕ ϕ |
| 2) | EU- TENHO- UMA-- BOLA |
| I. | ϕ + ϕ |
| II. | ϕ |
| III. | ϕ ϕ |
| IV. | ϕ |
| V. | ϕ |
| 3) | PAPAI- FOI- TRABALHA(R) |
| I. | |
| II. | |
| III. | |
| IV. | ϕ |
| V. | |
| 4) | O- MACACO- GOSTA-- DE- BANANA |
| I. | ϕ ϕ |
| II. | ϕ ϕ |
| III. | ϕ ϕ |
| IV. | ϕ ϕ |
| V. | ϕ ϕ |

| | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|
| 9) | O - PAPAÍ NOEL - JÁ - VEIO? | | | | |
| I. | ∅ | | | | |
| II. | ∅ | | | | |
| III. | ∅ | | ∅ | | |
| IV. | ∅ | | | | |
| V. | ∅ | | ∅ | | |
| 10) | EU- VOU- GANHA(R)- MUITO- S - BRINQUEDO- S | | | | |
| I. | ∅ | ∅ | ∅ | ∅ | |
| II. | ∅ | | ∅ | ∅ | |
| III. | ∅ | | + | ∅ | ∅ |
| IV. | ∅ | | + | ∅ | ∅ |
| V. | ∅ | | ∅ | ∅ | ∅ |

Legenda: ∅ = supressão de morfemas

+ = substituição por outro morfema

- = prejudicado

Podemos perceber que a maioria das supressões de elementos do modelo proposto para a imitação são sistemáticas, isto é, são feitas em todas as sentenças em que aparecem e por todos os informantes.

a) O cancelamento da LN- sujeito quando pronominalizada (sentenças 2,8 e 10) é sistemático. Na língua portuguesa estas LNs, como marca de pessoa de discurso, são redundantes pois ao verbo se apõe a flexão de pessoa. Uma das características da linguagem infantil é de reduzir as redundâncias. Poderíamos estabelecer a seguinte regra de cancelamento:

DE: X+N+Aux+V+Y

1 2 3 4 5

ME: 1- 2- -3- 4- 5 - Tcancel → 1+∅+ 3+ 4 - 5

$$\text{Condição N= } \begin{bmatrix} \langle + N \rangle \\ \langle + \text{Pro} \rangle \\ \langle + \text{Def} \rangle \end{bmatrix}$$

A subcategorização [$\langle +\text{Def} \rangle$] é relevante, pois na sentença 6 ocorre $\begin{bmatrix} \langle + N \rangle \\ \langle + \text{Pro} \rangle \\ \langle + \text{Def} \rangle \end{bmatrix}$ e não é cancelado como regra geral, como

se pode observar no quadro 4.

b) b) Todos os determinantes da LN- sujeito são cancelados. O cancelamento do [Det] da LN-complemento é cancelado pelos informantes I, III e V, porém não é cancelado pelos informantes II e IV. O determinante da locução prepositiva só é cancelado quando há cancelamento da preposição.

Poderíamos deduzir, a partir destas observações, algumas regras sintagmáticas utilizadas pelos informantes nesta fase:

$$RS_x : LN \rightarrow \begin{cases} N & \text{- quando LN é dominada diretamente por S.} \\ (\text{Det})N & \text{- quando LN é dominada diretamente por LV.} \end{cases}$$

$$RS_y : L\text{Prep} \rightarrow \begin{cases} \text{Prep}(\text{det})N & \text{se houver o cancelamento da Prep.} \\ N & \text{também há o cancelamento do Det.} \end{cases}$$

c) São cancelados sistematicamente todos os morfemas de plural dos nomes, ou seja, a criança não aplica, nesta fase de de

envolvimento da linguagem, a regra de transformação de plural. Quanto à regra de concordância entre sujeito e verbo só aplica ao singular. Se observarmos a sentença-modelo 5 do quadro acima, percebemos que dois informantes, Celso e Coquinha (II e IV), repetem na imitação o Aux [+ Modal] com desinência de plural, porém já haviam omitido a LN-sujeito. Portanto, não revela que seja um elemento pertinente a suas gramáticas.

d) Observando a sentença-modelo 4 podemos notar que houve o cancelamento da preposição de. Assim, o verbo gostar que no padrão do adulto apresenta os traços

$$\left[\begin{array}{l} \langle + V \rangle \\ \langle + \text{trans} \rangle \\ \langle - \text{direto} \rangle \end{array} \right]$$

é imitado pela

criança como [+ direto].

$$\begin{array}{ccc} \left[\begin{array}{l} \text{gostar} \\ \langle + V \rangle \\ \langle + \text{trans} \rangle \\ \langle - \text{direto} \rangle \end{array} \right] & + \text{Prep} + N \implies & \left[\begin{array}{l} \text{gostar} \\ \langle + V \rangle \\ \langle + \text{trans} \rangle \\ \langle - \text{direto} \rangle \end{array} \right] + N \\ 1 & & 2 \quad 3 \end{array}$$

onde temos: DE: 1+ 2+ 3

ME: 1- 2- 3 \implies 1- \emptyset - 3, sem condições específicas de mudança, a não ser a característica de redução da gramática da criança nesta fase.

4.3.3- O Papel da Imitação na Aquisição Linguística

Salientamos alguns aspectos da imitação infantil de modelos linguísticos fornecidos pelo adulto. Muito mais poderia ser focalizado a respeito da imitação, pois a criança no seu convívio diário tem contato permanente com modelos linguísticos. No entanto, ela não imita perfeitamente o adulto quando produz as suas sentenças. Ela copia o modelo fazendo adaptações às suas regras sintagmáticas que se caracterizam pela redução do modelo do adulto. McNeill (1970) focalizando o aspecto da imitação da criança

afirma que "há uma forte tendência da parte da criança em não incluir nada na estrutura de superfície das sentenças que não possa se relacionar com a estrutura profunda, isto é, nada para o qual não haja derivação transformacional conhecida"⁴³

Mais do que copiar o modelo, ela cria seus próprios parâmetros estruturais e quando copia os adapta a sua gramática internalizada.

O papel da imitação, portanto, tem um aspecto até certo ponto secundário no processo de aquisição da linguagem. Os modelos linguísticos do adulto não são simplesmente copiados pela criança. Eles servem apenas como estímulo geral através do qual a criança constrói paralelamente a sua gramática.

Esse modelo linguístico do adulto é indispensável ao processo de aquisição da linguagem não porque a criança o imita na íntegra mas porque, de uma forma geral, ele é o meio ambiente que servirá de roteiro para a própria estruturação gramatical dentro de uma língua específica. Caso contrário, uma criança se expressaria em qualquer língua e isto não acontece. Diríamos que ela tem um conhecimento inato das propriedades linguísticas universais e as particulariza na língua à qual está exposta.

A manifestação linguística inicial tanto na fonologia como na sintaxe começa com a tentativa de imitação do adulto. Porém à medida que ela internaliza os mecanismos linguísticos, ela constrói suas próprias regras. Se focalizássemos aspectos morfológicos da língua, notaríamos que em relação à conjugação verbal, por exemplo, a criança passa por três etapas bem características:

- 1ª etapa: repetição do modelo: eu sei- faço- vou- dei- peço;
- 2ª etapa: regras próprias(gerais): eu sabo- fazo- vaio- deio- pedo;
- 3ª etapa: correção pelo modelo social: eu sei-faço-vou-dei-peço.

Pelo exemplo que observamos em Cibele podemos deduzir que a criança imita o adulto numa fase em que ainda não internali

⁴³-McNeill, David (1970)-op.cit., pp. 106: "There is a strong tendency among children to include nothing in the surface structures of sentences that cannot be related to deep structures-i. e., nothing for which there is no transformational derivation know".

zou os mecanismos linguísticos. É uma fase pré-linguística propriamente dita. A partir do momento em que os conhecimentos linguísticos passam a se manifestar ela tem suas próprias regras que, no início, são caracteristicamente generalizadas. As regras particularizadas só aparecem na terceira etapa (a que Piaget chama de fala socializada, como vimos no primeiro capítulo), quando a criança vai se "auto-corrigindo", isto é, adaptando seu modelo linguístico ao modelo de sua sociedade.

4.4- O Reforço

Mesmo preferindo a teoria racionalista à behaviorista como modelo de aquisição da linguagem, aceitamos a idéia de que o reforço desempenha um papel de relativa importância no processo de aquisição linguística.

O reforço nem sempre é explícito. A demonstração de uma forma ou de outra por parte do adulto(ou de outras crianças) de que está entendendo a manifestação linguística da criança serve de reforço a esta sua manifestação fazendo com que a criança progrida no seu esforço de se comunicar.

Como acontece com a imitação, o reforço à manifestação verbal da criança também desempenha uma função mais destacada nas fases iniciais da manifestação linguística do que nas fases subsequentes.

Não acreditamos que a ênfase dada ao reforço pelo adulto acelere o processo de aprendizagem. Há pais que procuram por todos os meios fazer seus filhos progredirem o mais rápido possível na aquisição da linguagem. No entanto, há crianças que praticamente não tem reforço explícito nenhum e aprendem a falar com a mesma rapidez. Mas, como dissemos, o próprio fato de a criança aprender e fazer-se entender na manifestação da linguagem serve de reforço para que ela fixe os sons, os vocábulos e as estruturas sintáticas produzidas e passe a se integrar na comunidade falante.

4.5 - A Maturação

Comentamos que a criança não copia simplesmente o modelo linguístico do falante adulto nem se pode apressar através do reforço explícito, ou outros métodos de treinamento, o processo da aquisição da linguagem. Isto porque, em nosso entender, o processo de desenvolvimento linguístico se desenvolve paralelamente ao processo de maturação mental. Se não houvesse relação entre ambos, então a criança deveria ser capaz de imitar sentenças completas do adulto independente de sua extensão, ou seja, produzir sentenças elaboradas de forma a ultrapassar a limitação do seu grau de desenvolvimento mental. No entanto (e ficará mais evidente no capítulo 5), a criança segue passo após passo na sua estruturação linguística, partindo do mais simples para o mais complexo, do mais concreto para o mais abstrato.

Na aquisição vocabular, ela principia pelos nomes designativos de seres: "mamãe, papai, bico, água, papá" ..., que, por exemplo, foram as primeiras palavras proferidas por nossa informante principal. Depois vem os verbos: "quer, dá, tem, ...". Bem mais tarde é que aparecerão nomes abstratos e palavras relacionais. Na estruturação de sentenças, ela inicia com a fase telegráfica reduzindo a sentença a um conteúdo e complexidade mínimos. Em fases subsequentes as sentenças vão aumentando a extensão e a complexidade estrutural. Isto só pode ser explicado se aceitarmos que o desenvolvimento linguístico está relacionado ao desenvolvimento mental, desenvolvendo-se a linguagem à medida que a maturação mental da criança progride.

CAPÍTULO 5
CARACTERÍSTICAS DA SINTAXE INFANTIL

5.1 - Considerações Preliminares -(zero - 1,10)

Para iniciarmos a descrição das características da sintaxe infantil temos que definir a que pontos cronológicos se refere a nossa descrição. Entendemos que não haja um critério específico a ser adotado. Poderíamos ter adotado arbitrariamente três pontos, 1- 2 e 3 anos. Porém procuramos marcá-los de acordo com o total de dados que tínhamos colhido. Percebemos que até, aproximadamente, aos 22 meses a informante apenas produzia sentenças de um só vocábulo de extensão. Em torno dos 22 meses (1,10) pudemos observar sentenças de dois ou três vocábulos. Marcamos então o ponto 1,10 do desenvolvimento cronológico como o primeiro ponto de referência para estudarmos as características sintáticas relevantes. A partir daí marcamos arbitrariamente, para estudo da evolução ^{das} regras sintáticas, os pontos subsequentes: 2,0 - 2,6 - 3,0 anos.

Com relação aos primeiros meses de vida, ou seja, de zero a 18 meses, nada temos a observar a não ser aquelas manifestações já comentadas pelos psicólogos, que aparecem em quase todos os manuais de psicologia evolutiva. Referem-se a gestos, sorrisos, emissão de sons assistematicamente e o choro, inarticulado no início, para posteriormente ser transformado em choro funcional, capaz de transmitir certas mensagens ou, melhor dizendo, capaz de externar certos sentimentos quer de alegria, dor, insatisfação pela ausência do adulto, incomodidade, etc. O sorriso passa a transmitir sentimentos de satisfação, comodidade e outros.

Na fase aproximada dos 18 meses é que pudemos observar a emissão de certos sons que se aproximam ou coincidem com a linguagem do adulto.

Segundo Lenneberg (1971, in N.P.L., pp. 55-91), a pessoa nasce com a predisposição inata para a linguagem, com mecanismos capazes de se desenvolverem num meio ambiente propício, isto

é, a criança deve ser exposta ao uso da linguagem para que ela adquira a linguagem. Uma criança separada do convívio humano provavelmente não adquire a linguagem. É uma afirmação carente de confirmação através de pesquisa. Pesquisa esta, difícil de ser levada a efeito, praticamente impossível por sua natureza, contrária ao princípio dos direitos humanos. Entretanto, tudo leva a crer ser uma hipótese verdadeira. A predisposição inata necessita de exposição ao meio ambiente.

A criança rodeada por outras ou por familiares passa a ter contato com a língua. Ela ouve os mais variados sons, concatenados em formas que por sua vez são chamadas de sentenças. Ela não é capaz de emitir sentenças elaboradas criteriosamente de imediato. O ensaio e o alcance de formulação de sentenças, bem como a natureza dessas sentenças, suas características, constituem o objetivo do nosso estudo. Porém, o campo é muito vasto. O aspecto fonológico, por exemplo, trabalho que poderia ser acompanhado dia a dia para mostrar a aquisição gradativa dos sons, a variação e a fixação dos mesmos até chegar ao padrão do adulto não será abordado por nós. Nos limitamos a alguns aspectos sintáticos.

Apenas a título de ilustração, apresentaremos uma amostra de vocábulos registrados na faixa de 18 a 22 meses. Estes vocábulos apresentam formas instáveis que vão progredindo em direção ao padrão fonológico do adulto.

Quadro 5 - Evolução fonética de vocábulos emitidos por Cibele, segundo a idade assinalada.

| VOCÁBULOS | 1,7 | 1,8 | 1,9 | 3,0 |
|--------------|---------|---------|-----------|-------------|
| 1. água | ['ag] | ['aga] | ['aga] | ['agwa] - |
| 2. bolacha | ['tas] | ['basa] | [bu'asa] | [bu'yasa] |
| 3. queijo | ['tes] | ['tiʃu] | ['tesu] | ['keyzu] |
| 4. bala | ['ba] | ['baya] | ['baya] | ['baya] |
| 5. bico | ['bi] | ['bi] | ['biku] | ['biku] |
| 6. palito | ['pi] | ['potu] | ['pitu] | [pa'yitu] |
| 7. roupa | ['pupa] | ['opa] | ['hopa] | ['rowpa] |
| 8. sapato | ['pas] | ['patu] | [pa'patu] | [sa'patu] |
| 9. chocolate | ['as] | ['ati] | ['kati] | [soko'yati] |

Observando os vocábulos de número 2,4,6 e 9 na coluna dos três anos, percebemos que ela ainda não é capaz de articular a alveolar lateral [l]. Este fenômeno é bastante comum segundo observações feitas também em outras crianças. Em muitas crianças isto se deve ao fato de ter "língua presa" na expressão popular, que pode ser facilmente resolvido com pequena cirurgia na base da língua. Porém, este não é o caso de Cibele. Ela inclusive percebe a diferença quando pronunciada pelo adulto. Se este quer imitá-la dizendo por exemplo ['baya] por ['bala] ela corrige: ['baya] não ['baya] e dá entonação maior à primeira forma, que não deixa de ser idêntica à segunda.

Se observarmos o quadro acima notaremos que as formas mais extensas passam por mais formas intermediárias até alcançar o padrão do adulto. É o caso dos números 2,4,8 e 9: Também apresentam mais formas intermediárias as que tem estrutura silábica composta de um número maior de elementos, ou seja, nos exemplos apresentados, as sílabas que apresentam ditongo, como podemos constatar nos vocábulos de número 3 e 7, além dos casos já citados a-

cima.⁴⁴

Ainda em referência ao aspecto fonológico é interessante observar a tendência da criança em dobrar as sílabas. Algumas dessas formas já foram fixadas pelo uso e o adulto as emprega quando conversa com crianças. É o caso de:

| | | | |
|-------------|---------|------|-----------------|
| mama(mamãe) | -mãe | vovô | -avô |
| papa(papai) | -pai | vovó | -avó |
| titio | -tio | naná | -dormir |
| titia | -tia | nenê | -nenên, criança |
| papá | -comida | | |

A esses, a criança acrescenta uma série de outros:

| | | |
|--------|---|----------------|
| papatu | - | sapato |
| bibiga | - | barriga |
| pipi | - | pássaro, pinto |
| bebesa | - | cabeça |
| cacá | - | pó, sujeira |

Esta tendência à repetição sílabica poderia ser atribuída à harmonização sonora proveniente da lei do menor esforço. Contudo devemos aguardar por uma pesquisa específica neste campo para chegarmos a conclusões mais bem fundamentadas. É possível que já haja algo publicado a respeito deste aspecto, porém não encontramos na bibliografia pesquisada.

5.2 - Características do Período Inicial da Sintaxe:

Fala Telegráfica

McNeill (1970)⁴⁵ refere-se ao período telegráfico da

44 - Sugerimos uma pesquisa neste campo para constatar se as formas intermediárias apresentadas nesta fase aquisitiva são sistemáticas e comuns a todo processo.

45 - McNeill, David - The Acquisition of Language: The study of developmental Psycholinguistics, Harper & Row, Publishers, New York, 1970.

fala em que a criança parece economizar as palavras, como o fazemos ao passar um telegrama, deixando de lado as palavras que apresentam menor carga de informação. Talvez ela o faça para economizar espaço em sua memória. No entanto, esta não é uma explicação aceitável. Para o autor a "fala telegráfica é o resultado do processo de aquisição da linguagem. Não é o processo em si. Para entendê-lo, devemos penetrar mais profundamente no que a criança faz" (McNeill, op. cit., p.20).⁴⁶

O mesmo autor acha que devemos estudar a aquisição da linguagem antes mesmo do período telegráfico, ou seja, antes de a criança fazer as primeiras combinações de palavras. Ele caracteriza este período anterior como "holophrastic speech". Diz ele: "holophrastic Speech se refere à possibilidade de um enunciado de uma só palavra, emitido pela criança, expressar idéias complexas. ... enquanto que a criança está limitada a produzir enunciados de um só vocábulo no início da aquisição da linguagem, ela é capaz de conceber algo semelhante a sentenças completas. (McNeill, op. cit., p. 20)⁴⁷

É o que já focalizamos anteriormente, no capítulo linguagem e pensamento, ao citarmos Stern (1928) e Vygotsky (1962), segundo os quais as primeiras palavras da criança expressam toda uma sentença. A criança está limitada em sua performance, enunciando apenas vocábulos, ao passo que sua competência parece estar desenvolvida, capacitando-a a conceber uma sentença, com todas as suas relações sintáticas.

Isto reforça nosso argumento de que a competência precede a performance. A capacidade inata para a linguagem lhe dá condições para a aquisição de estruturas subjacentes abstratas, Ela constrói internamente a gramática da língua à qual está expos

46 - A tradução é nossa. Em Inglês: "Telegraphic is the outcome of the process itself, To understand it, we must penetrate more deeply into what children do".

47 - A tradução é nossa. Em Inglês: "Holophrastic speech refers to the possibility that the single-word utterances of young children express complex ideas... While children are limited to uttering single words at the beginning of language acquisition, they are capable of conceiving of something like full sentences".

ta. Só assim é que podemos entender o processo quando observamos a performance. A criança não seria capaz de produzir sentenças numa progressão tão rápida, como poderemos constatar nos itens seguintes deste capítulo, se primeiro ela não tivesse internalizado o sistema.

5.3 - Características Sintáticas: 1 ano e 10 meses

Por volta dos 22 meses anotamos sentenças telegráficas cujas amostras apresentamos no quadro que segue:

Quadro 6 - Sentenças Espontâneas

Informante: Cibele

Idade: 1 ano e 10 meses

| SENTENÇAS | PRONÚNCIA: |
|------------------------|---------------------|
| 1. mamãe dá | [ma'mãyn'da] |
| 2. mamãe dela | [ma'mãyn'dɛya] |
| 3. boneca caiu | [bo'yɛkaka'iw] |
| 4. quer nanar | ['kɛ na'na] |
| 5. mamãe vem | [mamãyn'vɛyn] |
| 6. quer bola | ['kɛ 'boya] |
| 7. quer água | ['kɛ 'aga] |
| 8. papá bom | [pa'pa 'bõwn] |
| 9. papai vem | [pa'pay' vɛyn] |
| 10. vem, bicho | ['vɛyn'bisu] |
| 11. tia bota | ['tia 'bota] |
| 12. mamãe fugiu | [ma'mãyn'fu'ziw] |
| 13. bota outro | ['bota 'otu] |
| 14. tira sapato | ['tiya pa'patu] |
| 15. bibi papai | [bi'bi pa'pay] |
| 16. dá papá, mamãe | ['da pa'pa ma'mãyn] |
| 17. vai pegar sapato | ['vaype'ga pa'patu] |
| 18. quer fechar portão | ['kɛ fe'sa po'tãw] |

| | |
|-------------------------|--|
| 19. papai foi trabalhar | [pa'pay'foy taba'ya] |
| 20. nenem sabe, mãe | [ne'ney ⁿ 'sabi'mã ⁿ] |
| 21. não gosta falar | [nãw ⁿ 'gota fa'la] |
| 22. mamãe quer água | [ma'mã ⁿ 'kɛ'aga] |
| 23. olha a praia | [ʔya:'paya] |
| 24. quebrou a caneta | [ke'bo a ka'yeta] |
| 25. A Cibele está aqui | [a'bɛyi'sabi'mã ⁿ] |
| 26. papai é querido | [pa'pa'yɛki'yidu] |
| 27. dá a bolsa, mãe | [ʔda:'bowsa'mã ⁿ] |
| 28. não tem chiclete | [nãw ⁿ 'tēy ⁿ si'kɛti] |
| 29. papai trouxe bala? | [pa'pay'tosi'baya] |
| 30. A Cibele quer papá | [a'bɛyi'kɛ pa'pa] |

*

Transcrevemos os dados foneticamente sem, no entanto, assinalar minuciosos detalhes, apenas para se ter uma idéia mais objetiva da fala infantil, uma vez que registramos sentenças na grafia normal da língua. O registro das sentenças desta forma tem a vantagem de visualizar melhor os elementos para a análise das estruturas sintáticas.

Através da análise dos dados do quadro acima, podemos deduzir as seguintes regras sintagmáticas que possivelmente este jam internalizadas, capazes de produzir as referidas sentenças:

a) Regras Básicas

$$RS_1 : S \rightarrow (\text{Imp}) (\text{Neg}) (\text{Int}) (\text{LN}) (\text{LV})$$

$$RS_2 : \text{LN} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} (\text{Det}) \text{ N } (\text{Adj}) (\text{LPrep}) \\ \text{N N} \\ \text{Pro} \end{array} \right\}$$

$$RS_3 : \text{LV} \rightarrow \text{Aux} + \text{VB} (\text{LN})$$

$$RS_4 : \text{VB} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{V} \\ \text{Cop} \end{array} \right\} (\text{Pred}) (\text{Adv})$$

RS₅ : Aux → Te (Mod)

RS₆ : LPrep → Prep + LN

b) Regras Adicionais

RS₇ : Det → a

RS₈ : N → mamãe, boneca, bola, água, papá, papai, bicho, tia, sapato, bibi, portão, nenem, mãe, praia, caneta, Cibele, bolsa, chiclete, bala.

RS₉ : Adj → bom, querido.

RS₁₀ : Pro → ela, outro.

RS₁₁ : V → dar, cair, querer, nanar, vir, botar, fugir, tirar, pegar, fechar, trabalhar, saber, olhar, quebrar, ter, trazer.

RS₁₂ : Cop → ser, estar.

RS₁₃ : Te → presente, passado (pretérito perfeito).

RS₁₄ : Mod → querer, ir, gostar (de).

RS₁₅ : Prep → de.

RS₁₆ : Adv → aqui.

RS₁₇ : Neg → não.

Aplicando-se as diversas combinações que estas regras permitem é possível gerar as sentenças constantes no "corpus". Naturalmente com estas regras seria possível formar um número bem maior de sentenças. Cremos que a incógnita da aquisição da linguagem reside no fato da aquisição, da internalização de regras deste tipo. Uma vez adquiridas, elas facilmente se desenvolvem em novas situações. O aumento de vocabulário que se apresenta a partir desta fase numa intensidade e rapidez muito grande vai possibilitar, inserido no que chamamos de regras adicionais, combinações quase ilimitadas. Mas não é só o fato de a criança manipu-

lar um número maior de entradas lexicais que se verifica o desenvolvimento de sua linguagem. As regras sintagmáticas também vão crescendo e se adaptando ao que podemos chamar de gramática do falante adulto. Não que a criança simplesmente vai imitar o adulto. Muito pelo contrário, a partir desta fase ela vai trabalhar na construção de sua própria gramática, adaptando o modelo do adulto à sua estruturação mental. O que se assemelha à gramática do adulto são as regras estruturais. Essas regras constituem universais linguísticos como já mencionamos anteriormente.

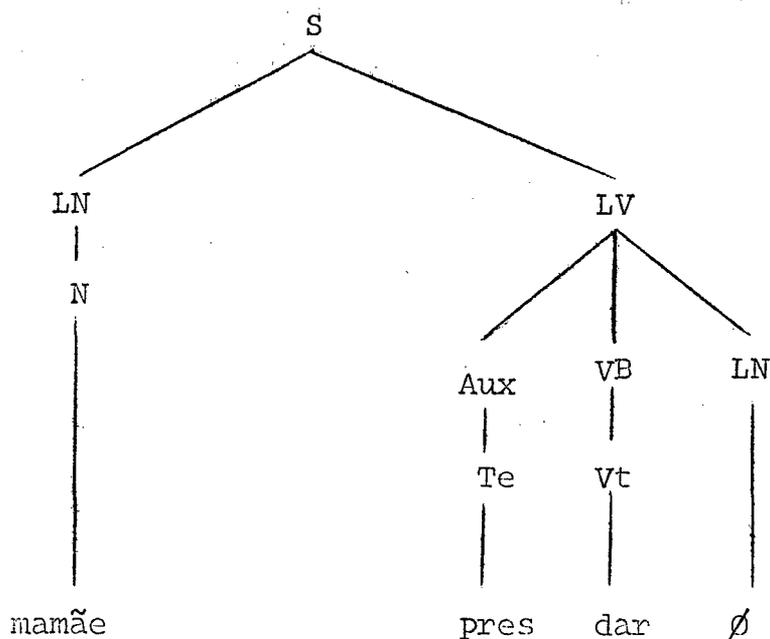
Percebemos claramente, mesmo à primeira vista, que as sentenças produzidas pela informante apresentam um grande número de cancelamento de elementos. Poderíamos considerar como frases agramaticais. No entanto, como se trata de uma característica observada também em outras crianças com a mesma frequência e, sobretudo, observando o preenchimento gradativo dessas lacunas nos estágios seguintes da aquisição linguística devemos considerá-las como frases perfeitamente válidas e aceitáveis dentro das características da linguagem infantil.

5.3.1 - Sentenças do Tipo NV

Vejamos como funciona o processo de elaboração destas sentenças através de exemplos tirados do "corpus" acima, examinando apenas as regras sintagmáticas básicas, ou seja, $RS_1 - RS_6$. As sentenças 1-3-5-9-11- e 12 formam um grupo semelhante quanto à sua estrutura sintática. Todas elas apresentam na sua estrutura de superfície N+aux+V.

- (1) mamãe dá
- (3) boneca caiu
- (5) mamãe vem
- (9) papai vem
- (11) titia bota
- (12) mamãe fugiu.

Esquematizemos simplificadamente a primeira sentença:



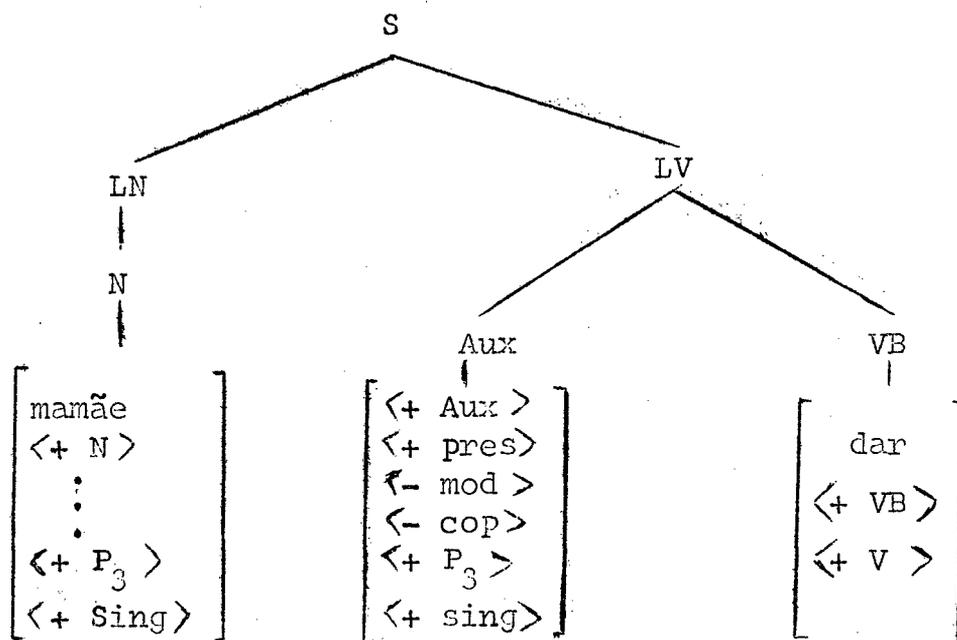
Transformações Empregadas: Concordância

- a) Transformação de concordância do auxiliar
- b) Transformação de concordância verbal
- c) Transformação de afixo

Segundo o modelo proposto por Jacobs and Rosenbaum (1968 -pp. 130 - 35)⁴⁴ com algumas alterações de nossa parte devido à aplicabilidade ao português, as transformações de concordância se processariam da seguinte forma:

- a) transformação de concorrência do auxiliar:

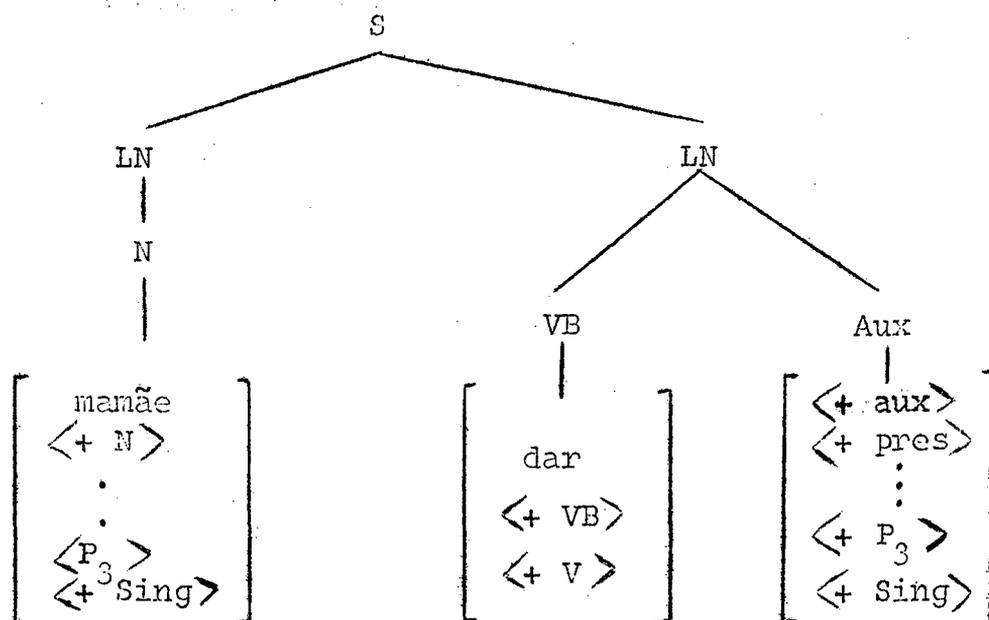
48 - Jacobs, R. A and Rosenbaum, P.S.-English Transformacional Grammar - Xerox College Publishing, Waltham, Massachusetts, 1968.



Processo: Esta transformação copia os traços de Pessoa e Número do sujeito e apõe ao segmento auxiliar.

Se o segmento auxiliar não for modal nem contiver os traços <+ copula> ou <+ Perf> (= <+ Particípio> no português) é cancelado e a transformação de concordância verbal copia os traços relevantes de pessoa, número e tempo e apõe ao verbo, segundo os citados autores. No entanto preferimos alterar esta afirmação para: se o auxiliar não modal não contiver os traços <+ cop> ou <+ Part>, aplica-se a transformação geral de afixo:

b) Af + V → V + Af



Como resultado nos daria: " mamãe dá ".

O mesmo caso se aplicaria às outras sentenças deste grupo com as alterações de tempo presente para passado nas sentenças (3) e (12).

É interessante notar que, analisando todas as sentenças, nossa informante, Cibele, emprega apenas a 2ª pessoa do singular nas sentenças imperativas e a 3ª pessoa do singular nas demais sentenças. A primeira pessoa ainda não aparece, como seria de se esperar, porque ela ainda não tem consciência do Eu. Segundo nossas observações ela só começa a despertar para esta consciência e conseqüentemente a empregar a 1ª pessoa do discurso na fala por volta de dois anos a dois anos e três meses. Até esta idade de ela substitui eu por ela ou por seu próprio nome A Cibele + LV

O cancelamento da LN_2 não apresenta evidências sintáticas para que se efetue, pois seria uma exigência da LV portadora de um V_t . Na realidade ela não corresponde realmente ao morfema \emptyset . Numa análise da estrutura linguística do falante adulto faríamos constar na estrutura profunda a LN que fica subentendida na estrutura de superfície. Lógico que na linguagem infantil esta LN também deve aparecer na estrutura profunda. Porém como a limitação da sentença da criança se apresenta de forma sistemática em termos de extensão, nos parece mais coerente fazer constar o morfema \emptyset , caracterizando um cancelamento devido à limitação da performance.

Como referimos acima, as sentenças de número 3,5,9,11 e 12 apresentam estrutura semelhante a de nº 1. Com relação a LN_1 muda apenas o traço $\langle \text{hum} \rangle$ para $\langle - \text{hum} \rangle$ na sentença 3, porém o verbo desta sentença não apresenta restrição quanto a este traço. As sentenças 3,5,9 e 12 apresentam Vi na LV o que automaticamente elimina a LN_2 .

As sentenças 3 e 12 apresentam tempo passado ao passo que as demais tem como auxiliar tempo presente.

5.3.2 - Sentenças do Tipo VN

Outro grupo que apresenta semelhanças estruturais é

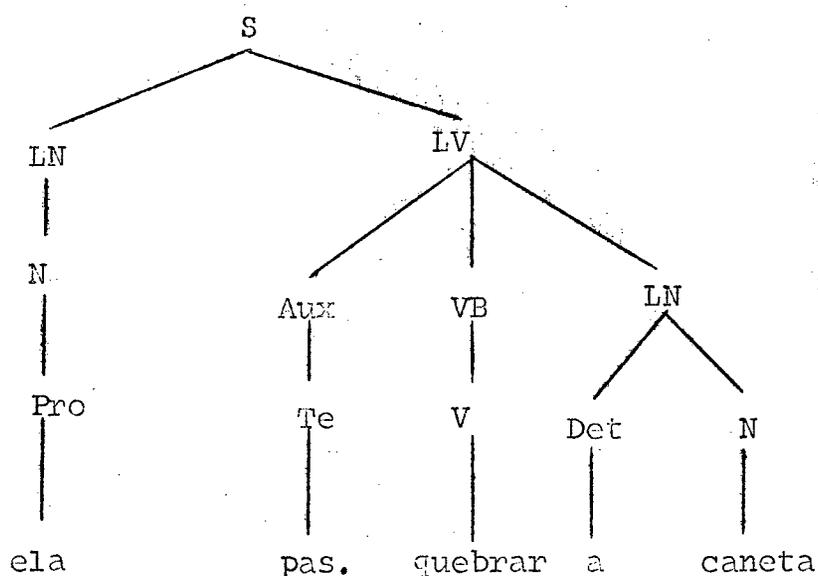
formado pelas sentenças: 6, 7 e 24:

(6) quer bola

(7) quer água

(24) quebrou a caneta

(24) - **Quebrou a caneta**



Após aplicar as transformações de concordância mencionadas acima, o afixo verbal conterá os traços de pessoa e número. Neste caso normalmente o pronome sujeito é cancelado. Esta regra também é válida na linguagem padrão do adulto, não sendo, portanto, característica da linguagem infantil somente.

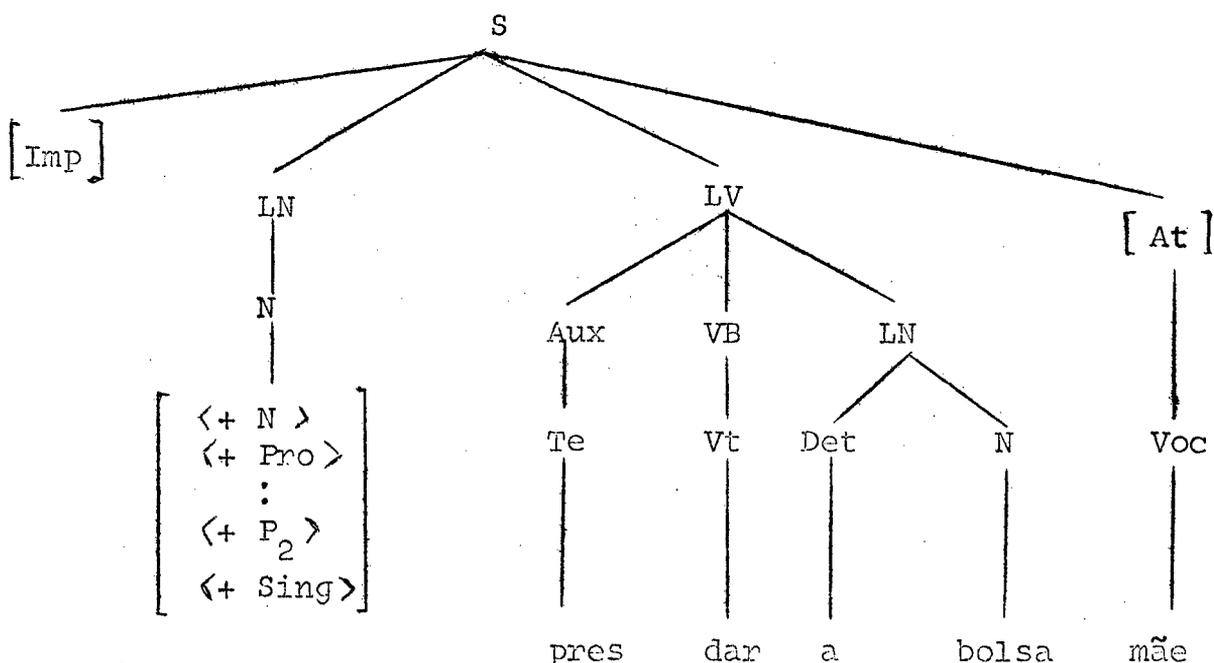
As sentenças acima se assemelham pelo fato de todas cancelarem a LN_1 , terem a mesma estrutura verbal (diferindo apenas quanto ao tempo) e manterem na estrutura de superfície a LN_2 , ou seja, o objeto direto. No modelo transformacional as noções de sujeito e objeto são definidas em termos de dominância. A LN diretamente dominada por S é sujeito da oração e a LN diretamente dominada por LV é objeto.

5.3.3 - Sentenças Imperativas

Um terceiro grupo de sentenças que podemos analisar são as que contêm o constituinte (Imp) na sua estrutura profunda:

- (10) vem, bicho
- (13) bota outro
- (14) tira sapato
- (16) dá papá, mamãe
- (23) olha a praia
- (27) dá a bolsa, mãe

Tomando a sentença 27 que apresenta maior número de elementos na saída fonética, temos: (27) dá a bolsa, mãe.



Transformações

Aplicam-se primeiro as transformações de concordância do auxiliar e de afixo descritas acima. Isto nos daria a sequência intermediária:

X + Imp + Pro₂ + V_t + Pres + P₂ + LN + Y sobre a qual se aplica a regra de transformação imperativa, a qual vai cancelar Pro₂ e substituir Te (pres) e P₂ pelo traço imperativo:

DE: X + Imp + Pro₂ + V_t + Pres + P₂ + LN + Y
 1 2 3 4 5 6 7 8

ME: 1-2-3--4-5-6-7-8 $\xrightarrow{T \text{ Imp}}$ 1-4-2-7-8. (Condição : 2= Imp)

Resulta daí a cadeia: X + dá a bolsa + Y, onde X e Y podem ser quaisquer elementos que figurem ou não na sentença. Neste caso, X é um elemento vazio lexicalmente e Y é preenchido por um elemento que convencionamos representar [At], indicando um elemento quase à margem da sentença e que apenas tem a função de chamar a atenção do interlocutor. Sua estrutura sintática é semelhante aos advérbios que se referem a toda sentença, podendo vir à direita ou à esquerda desta, na língua portuguesa. Na gramática tradicional este elemento é chamado de vocativo, razão porque ao reescrevermos mantivemos esta nomenclatura. Os vocativos são muito comuns na linguagem infantil. Isto talvez reforça as afirmações de Piaget sobre o egocentrismo refletido na fala da criança que não se põe no ponto de vista do seu interlocutor, ao contrário, chama para si a atenção deste.

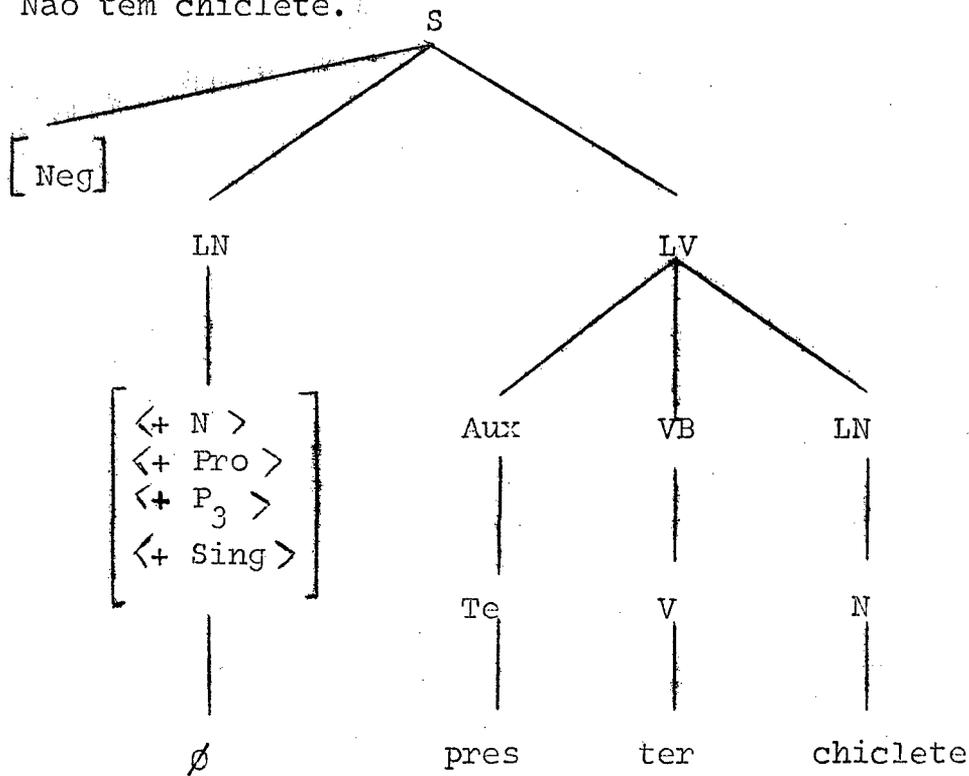
5.3.4 - Sentenças Negativas

No "corpus" em foco encontramos apenas duas sentenças negativas:

- (21) não gosta falar
- (28) não tem chiclete

A estrutura sintática destas duas sentenças não é semelhante a não ser pelo constituinte negativo. A sentença (21) apresenta uma configuração da LV que discutiremos mais adiante. Assim, vejamos a estrutura da sentença (28):

(28) Não tem chiclete.



Transformações: Aplicam-se as transformações de concordância e cancelamento do pronome-sujeito. Em seguida aplica-se a regra de transformação negativa que é bastante simples, constituindo-se em substituir o componente Neg pelo advérbio de negação Não segundo a RS₁₇: Neg → não:

DE: X + Neg + ∅ + Aux + V + LN + Y T Neg →

1 2 3 4 5 6 7

ME: X + não + ∅ + Aux + V + LN + Y

1 2 3 4 5 6 7

Condição: 2 = neg

3 = ∅

A condição de que 3 = ∅ é suficiente para que o constituinte negativo ocupe a posição inicial. Observando outras sentenças negativas que aparecem pouco depois desta idade a que se refere o "corpus" notamos que a negação pode ocupar duas posições, antes do Aux e depois do V. Se permanecer na estrutura de superfície a LN-sujeito, a negação estará entre esta e o Aux do V ou

depois do V. Exemplos:

(28a) A Cibele não quer o bico. (1,11)

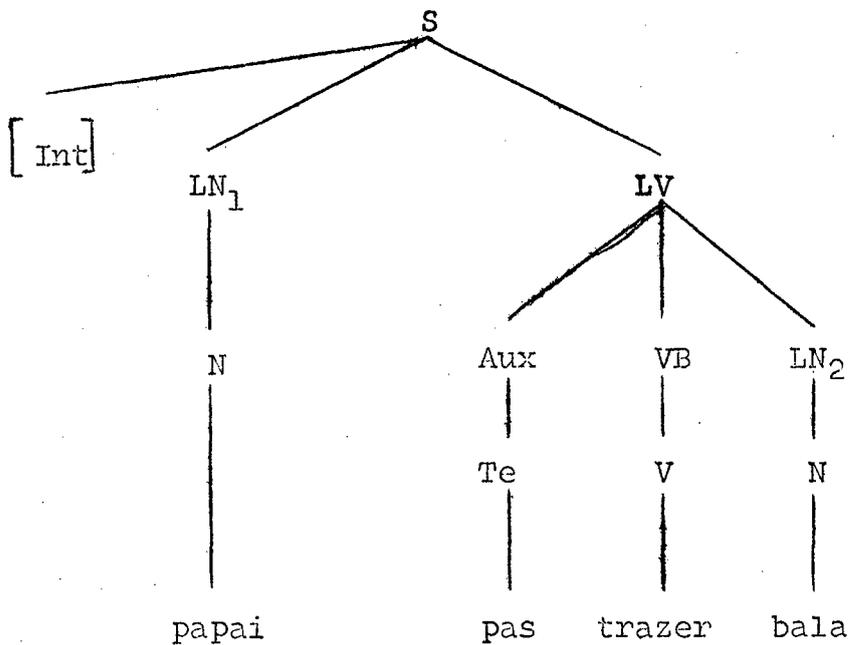
(28b) Mamãe pica carne não. (1,11)

Por isso devemos concluir que antes da aplicação da transformação negativa há a aplicação de uma regra de deslocamento do constituinte negativo para antes do Aux ou depois do V, optativamente.

5.3.5 - Sentenças Interrogativas

Nos dados do quadro 6 encontramos apenas uma sentença interrogativa.

(29) papai trouxe bala?



Existe, na língua portuguesa, dois tipos de perguntas: as de estrutura sintática específica e aquelas que não apresentam estrutura sintática específica. (Cf. Tondo, 1973, pp. 200-06) ⁴⁹.

49 - TONDO, Nácia Vellinho - Uma Teoria Integrada da Comunicação Linguística: Introdução à Gramática Transformacional, Editora Sulina, Porto Alegre, 1973.

As perguntas do primeiro tipo além de constituinte pré-sentencial Interrogativo contém um morfema interrogativo qu. O constituinte pré-sentencial é do mesmo tipo que o Negativo ou Interrogativo. Ele se concretiza com o morfema abstrato qu combinado com uma Próforma nominal cuja entrada lexical é denominada de pronomes indefinidos ou advérbios interrogativos na gramática tradicional.

As perguntas que não apresentam uma estrutura sintática específica são marcadas apenas por um supra-segmento, a entonação. O constituinte pré-sentencial Interrogativo vai provocar uma curva melódica ascendente ou descendente conforme o enfoque no termo perguntado. Via de regra, as sentenças interrogativas do primeiro tipo apresentam uma curva melódica descendente e as do segundo tipo uma entonação ascendente. Estas últimas são perguntas que exigem resposta sim/não.

Aplicando isto a sentença (29) teremos simplesmente: Int → Ent / em que / indica que a entonação é ascendente. No exemplo citado, a informante topicalizou a entonação ascendente na LN₂.

X + Int + LN₁ + Aux + V + LN₂ + Y

1 2 3 4 5 6 7

1-2-3-4-5-6-7- T Int. → 1 - 3 - 4 - 5 - / 6 - 7

Condição: 2 = <- qu> .

As sentenças interrogativas do primeiro tipo, ou seja, as que apresentam o morfema qu só aparecem um pouco mais tarde no desenvolvimento da sintaxe de nossa informante.

5.3.6 - Sentenças com Aux incluindo Modais

Nos parece que a análise de Modais na língua portuguesa não é assunto resolvido. Em Inglês há um teste muito simples para a identificação de modais.⁵⁰ Consiste em aplicar a transformação

50 - Jacobs & Rosenbaum, op. cit. pp., 40-1.

mação interrogativa às sentenças que contenham verbos auxiliares. Os modais tem um comportamento consistente quando aplicada esta transformação. Eles se deslocam para antes da LN-sujeito.

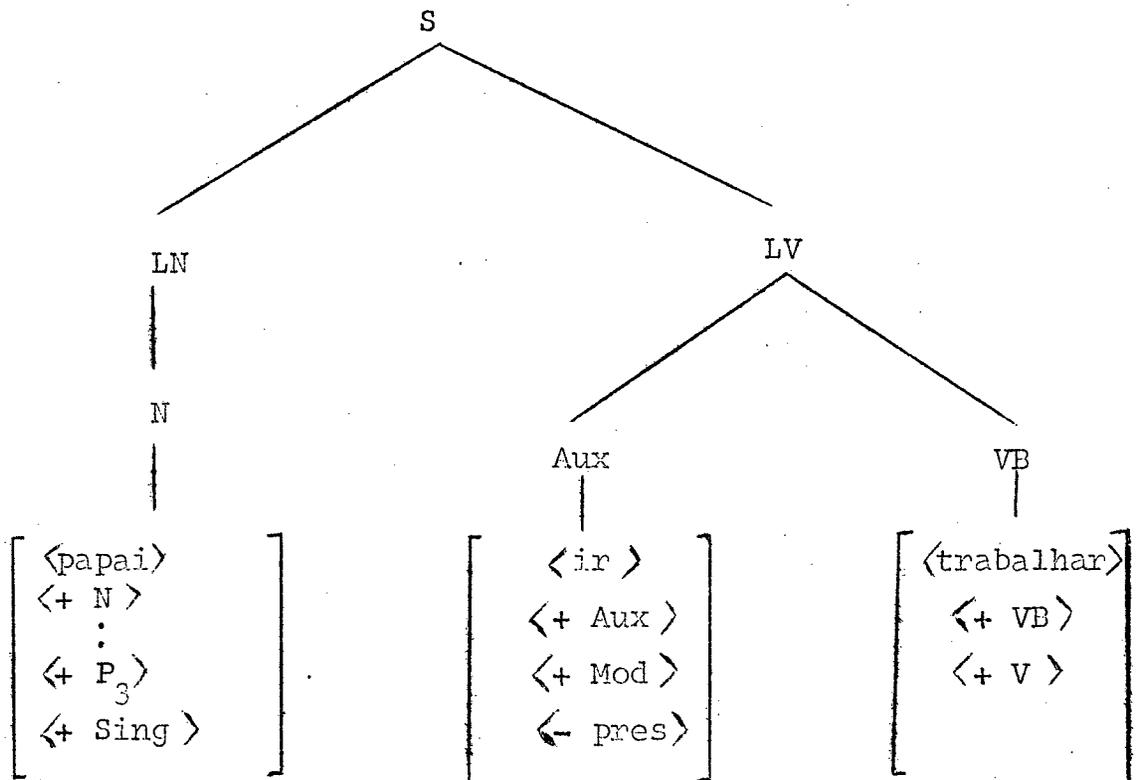
Este teste não se aplica ao português. Pela semelhança e sem entrar em maiores considerações, consideraremos como modais os verbos auxiliares ser, estar, ter e todos os que entram em perífrases verbais: querer, ir, gostar (de).

Como a estrutura verbal da nossa informante até a idade de 1 ano e 10 meses ainda é simples, não aparecem os modais ser, estar e ter. Porém encontramos perífrases em:

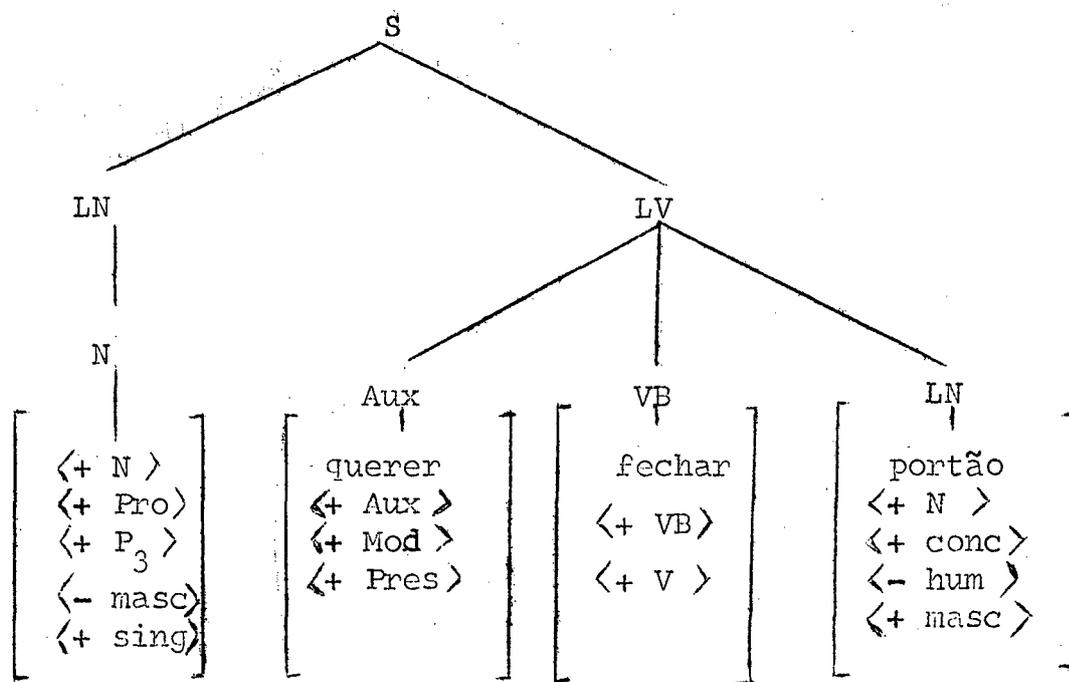
- (4) quer nanar
- (17) vai pegar papato
- (18) quer fechar portão
- (19) papai foi trabalhar
- (21) não gosta falar

Tomemos a sentença (19) na qual não se verifica o cancelamento da LN-sujeito e a sentença (18) que apresenta LN-complemento verbal.

(19) papai foi trabalhar.

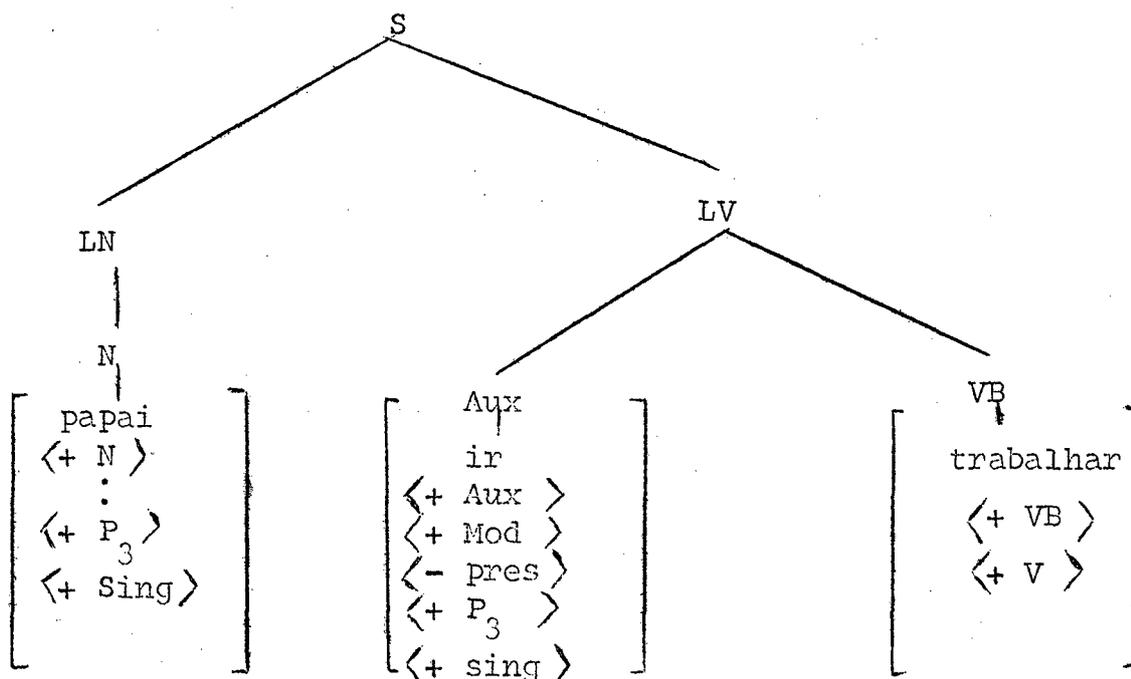


(18) quer fechar portão.



Transformação de concordância de auxiliar:

Como já vimos acima, a transformação de concordância do auxiliar simplesmente copia os traços de número e pessoa do sujeito e os põe ao auxiliar. Assim, a sentença (19) se modifica para:



Já vimos também que, para aplicar a transformação de concordância verbal, o auxiliar não pode conter o traço [+ Mod]. Neste caso a regra de concordância verbal não se aplica, concluindo

do-se que a única concordância possível é a do auxiliar. Teremos como resultado da transformação acima, a concordância da LV - sujeito com o auxiliar <+ Mod>: (19) Papai foi trabalhar.

A mesma transformação é aplicada à sentença (18), com a diferença que o Aux contém o traço <+ pres> ao invés de <- pres> constante na (19). Após a transformação de concordância do auxiliar, a sentença (18) sofre a transformação de cancelamento da LV sujeito. É importante notar que as regras de transformação devem obedecer a uma determinada ordem. Se no caso da sentença (18) tivéssemos aplicado primeiro a regra de cancelamento, não poderíamos mais aplicar a de concordância e o resultado seria uma sentença inaceitável, agramatical.

Uma outra abordagem poderia ser feita a respeito de algumas das sentenças do grupo que estamos analisando neste item. Seriam as de número (4), (18) e (21). Poder-se-ia desdobrar as sentenças na estrutura profunda e através de transformações de encaixamento chegar a mesma estrutura de superfície.

(4) quer nanar

a) -(ela)quer X

b) -(ela) nana

(18) quer fechar portão

a) -(ela)quer X

b) -(ela)fecha (o) portão

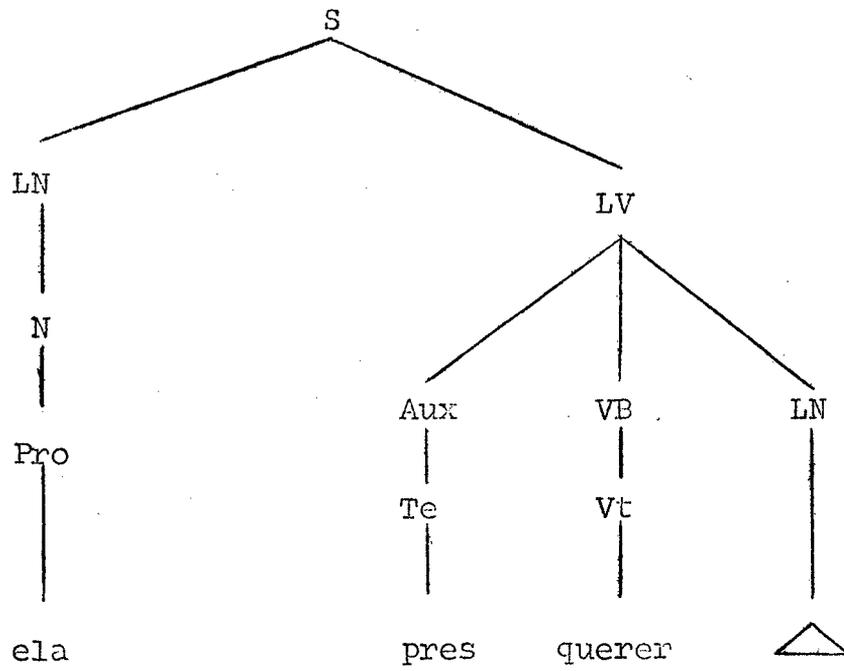
(21) não gosta falar

a) (ela) não gosta (de) X

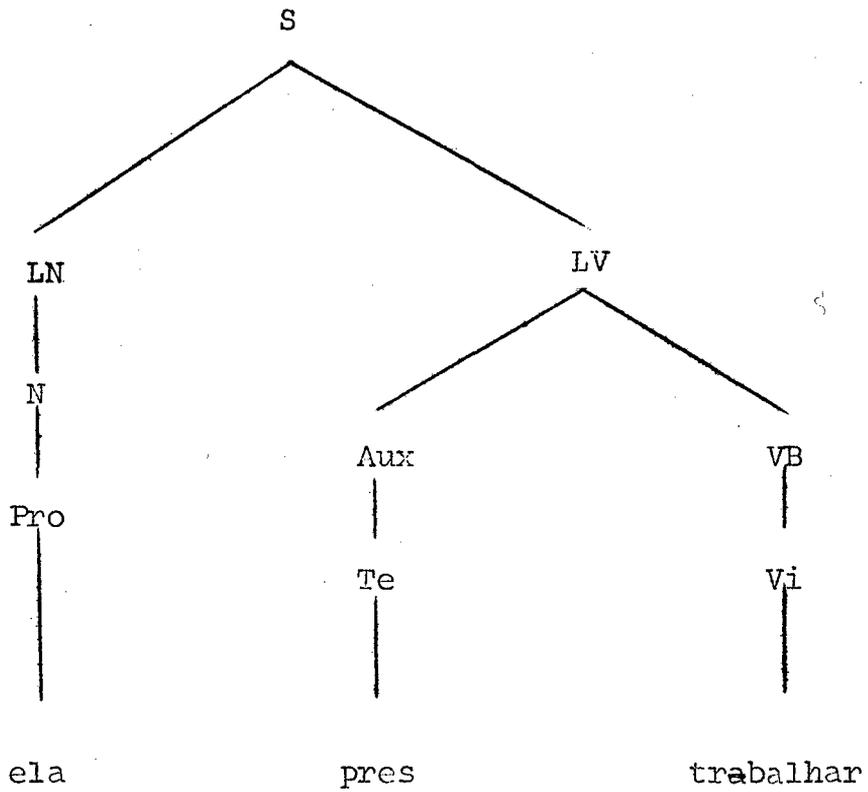
b) (ela) fala

Vejamos a sentença (4): quer nanar

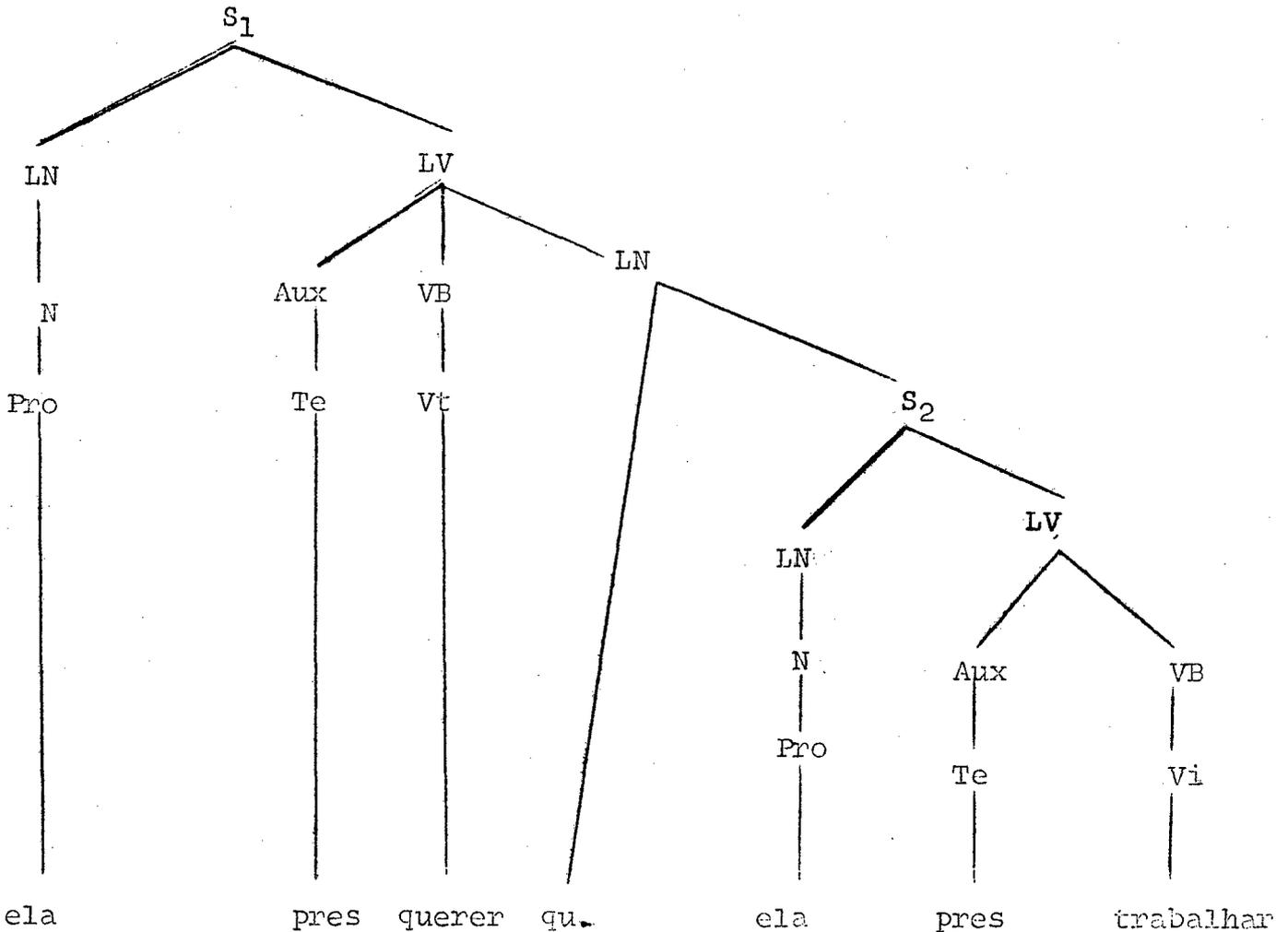
(4a)



(4b)



Nenhuma transformação é possível antes que se encaixe S_2 em S_1 :



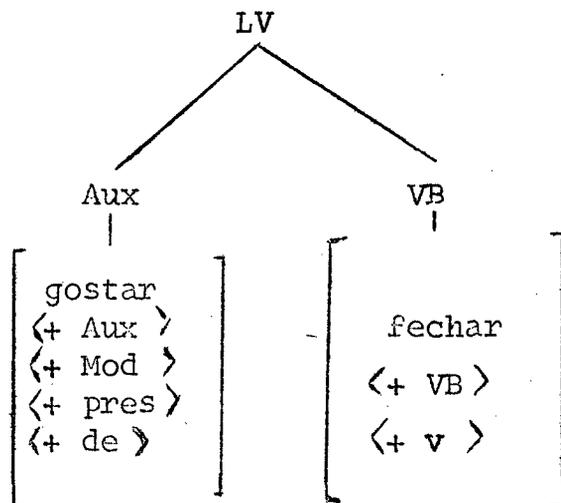
Aplicando-se a esta sentença derivada várias transformações sucessivas (Cf. Tondo, op. cit., pp. 224-34)⁵¹, um tanto complexas por sinal, chega-se a mesma estrutura de superfície.

No entanto, considerando as evidências da simplicidade gramatical da criança nesta faixa etária, achamos que o modelo mais simples de descrição que podemos encontrar é o mais aceitável e optamos pela primeira descrição, ou seja, consideramos sentenças simples onde o primeiro elemento da perífrase verbal é um Aux [$\langle + \text{Mod} \rangle$]:

Note-se, ainda, com referência à sentença (21) que, dentro das características sintáticas de supressão de elementos na linguagem da nossa informante nesta idade não aparece a preposição de, normalmente presente na estrutura de superfície do falante adulto. Esta preposição de não integra uma LPrep e portan-

51 - Em Especial, para este caso confira-se p. 230, sentença (173).

to não tem as características de preposição. Ela vai constar na estrutura profunda como um traço pertinente ao elemento a ele associado. É o que corresponde ao "Verb particle" no inglês.



Porém, nossa informante simplesmente o suprimiu, por razões já mencionadas acima.

5.3.7 - Sentenças do tipo NN

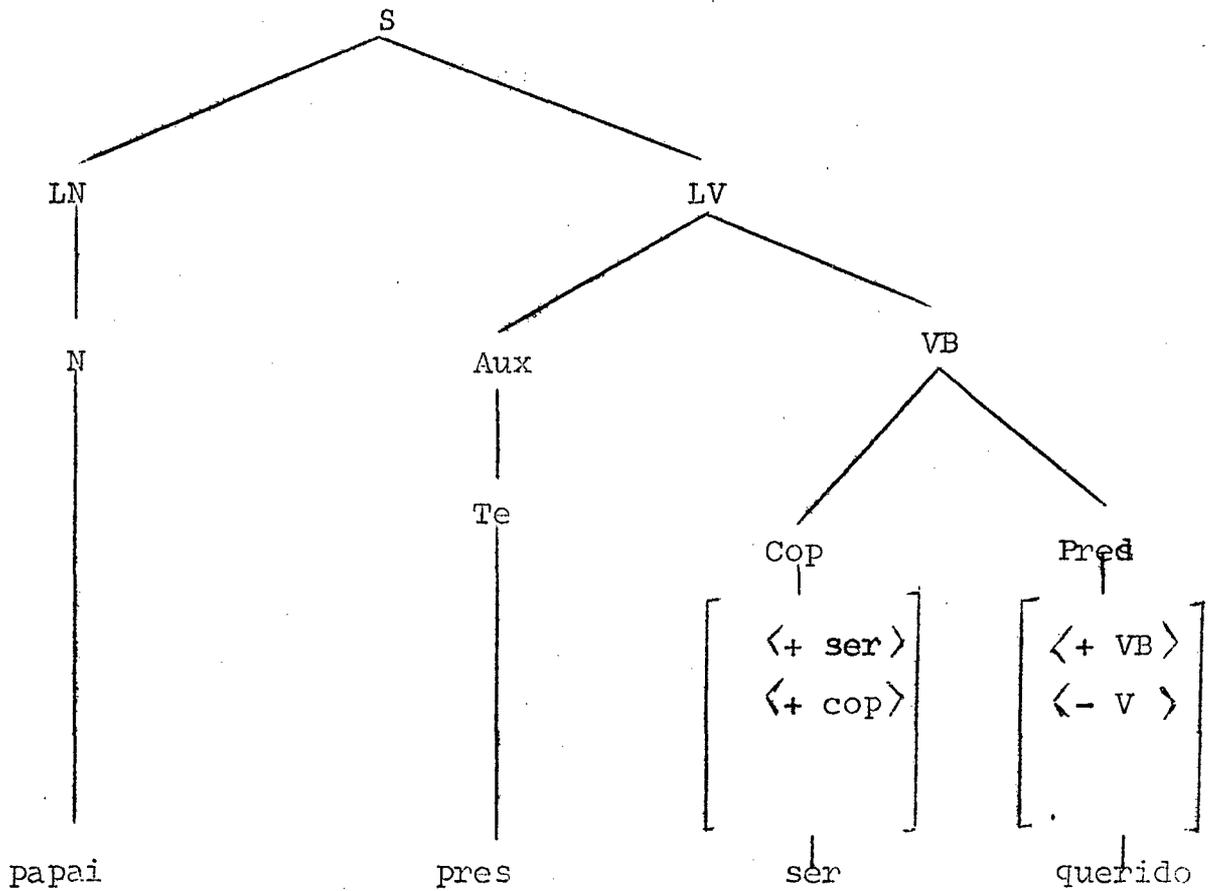
As sentenças do "corpus" com esta configuração superficial são:

- (2) mamãe dela
- (8) papá bom
- (15) bibi papai
- (26) papai é querido

Elas provêm de sentenças com LV incluindo cópula. Tanto é verdade que, quase no final do mês em observação, aparecem duas sentenças com cópula na estrutura superficial. Uma delas é a sentença (26). A outra é a sentença (25): A Cibele está aqui.

As sentenças deste tipo provêm de estruturas profundas diferentes. As sentenças (8) e (26) são bastante semelhantes. A diferença, além das diferentes entradas lexicais, é que Cibele omitiu a cópula na primeira e conservou na segunda. Vejamos a estrutura profunda simplificada da sentença (26):

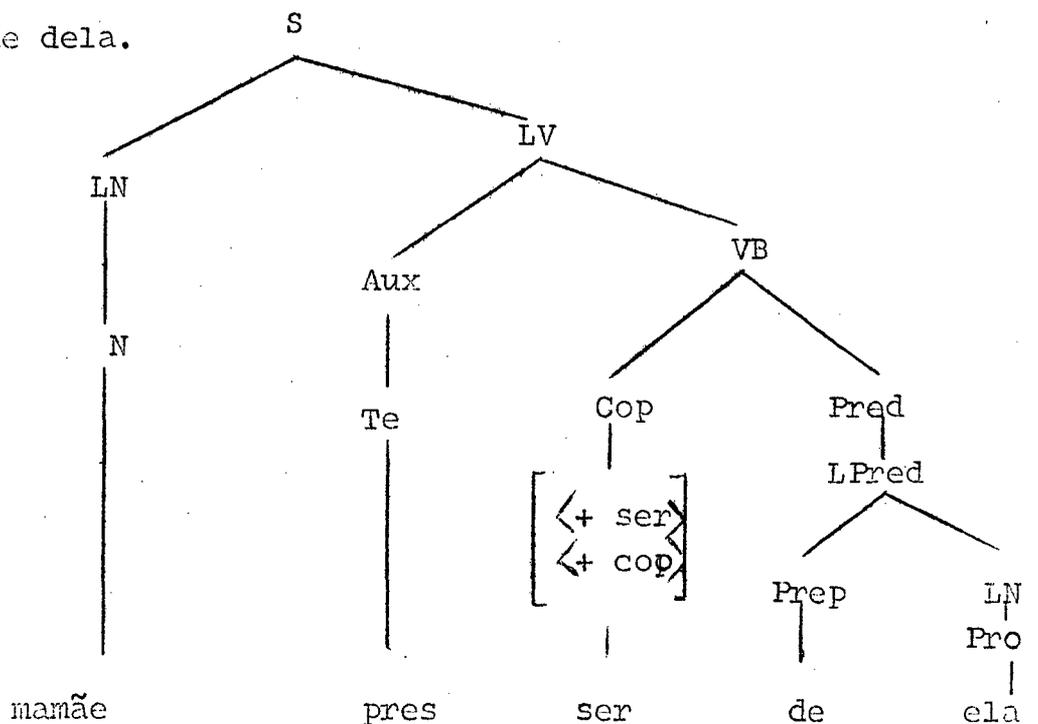
(26) papai é querido.



Aplicando-se a transformação de Afixo, obtém-se (26) papai é que rido.

Outro tipo de estrutura profunda, cujos componentes sintáticos são semelhantes para as sentenças (2) e (15) pode ser esquematizada da seguinte forma:

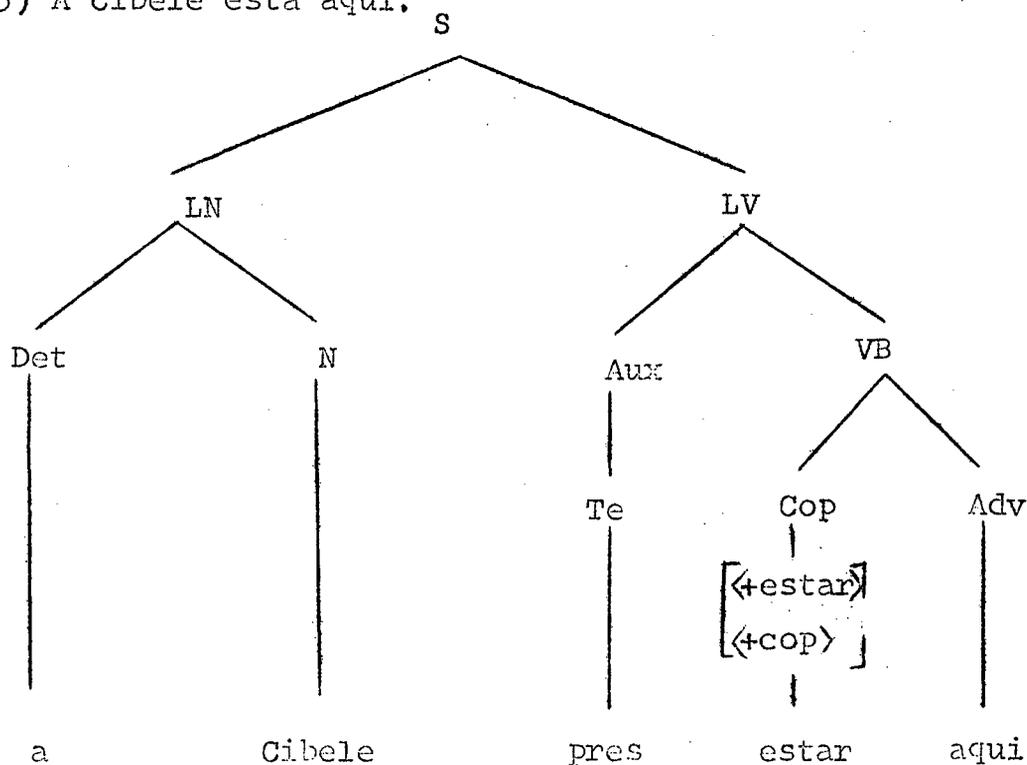
(2) Mamãe dela.



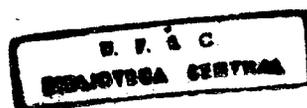
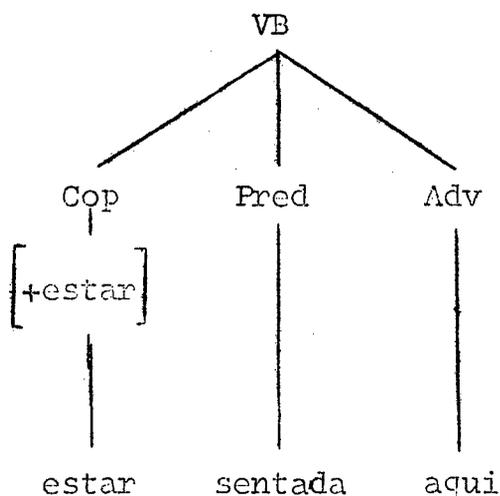
Aplica-se a regra de afixo e a interpretação fonológica incidindo sobre a LPrep vai dar como resultado: "mamãe é dela", que a criança simplificou para (2) mamãe dela, suprimindo a cópula. Fato semelhante ocorre com a sentença (15) onde a informante suprimiu a cópula e a preposição.

Um terceiro tipo de estrutura profunda com verbo copulativo ocorre com a sentença (25).

(25) A Cibebe está aqui.



Poderíamos fazer especulações sobre a intenção do falante ao emitir este enunciado e admitir um componente [Pred] → sentada, deitada, etc. Neste caso a estrutura do componente [VB] seria:

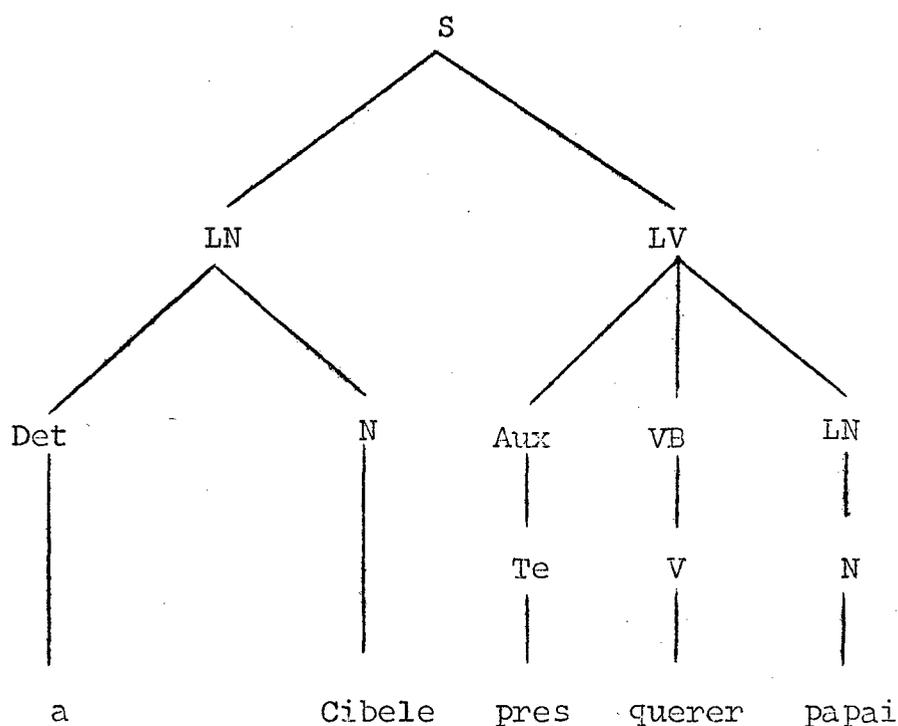


Porém, mesmo que isto esteja presente na estrutura profunda pouco acrescentaria ao que já expusemos sobre este tipo de estrutura. Dada as características de simplicidade e redução da linguagem infantil, este elemento seria cancelado.

5.3.8 - Sentenças do tipo NVN

A estrutura superficial NVN aparece apenas na sentença (30) do "corpus" em referência. Sua estrutura profunda poderia ser assim esquematizada:

(30) A Cibeles quer papá.



5.3.9 - Síntese (1,10)

Pela análise dos dados colhidos na idade de 1 ano e 10 meses podemos verificar a característica acentuadamente telegráfica no sentido de que apresentam uma grande redução na forma superficial, embora derivem de uma estrutura subjacente consideravelmente desenvolvida.

Os cancelamentos mais comuns recaem sobre os determinantes, a cópula, a preposição, o pronome sujeito e mesmo a LN-su

jeito não pronominalizada.

As regras de reescritura apresentam um número bastante elevado de elementos capazes de propiciar a elaboração de sentenças variadas. Agrupamo-las em seis (RS₁ - RS₆) e na sua análise podemos perceber que a criança ainda não domina a concatenação de sentenças, ou seja, seu domínio linguístico ainda não incluiu períodos complexos.

Com relação às transformações, percebemos que ela já aplica:

- a) de imperativo
- b) de negativo
- c) de interrogativo
- d) de concordância do auxiliar
- e) de concordância verbal
- f) de afixo
- g) de pronominalização

As transformações de concordância só aplicam à 3ª pessoa do singular. A segunda pessoa só é interpretada na transformação imperativa. Porém, o plural sistematicamente não aparece na estrutura frasal deste período telegráfico, ao passo que já figura de forma consistente o masculino e o feminino.

Alguns traços sintático-semânticos que podemos assinalar na estrutura profunda são <+ humano>, <+ comum>, <+ animado>, <+ masculino> e apenas <+ concreto> <+ singular>. O traço de tempo do auxiliar verbal apresenta <+ presente> e o passado só é realizado no pretérito perfeito. Igualmente não figura o modo subjuntivo.

5.4 - Características Sintáticas : 2 anos

Vejamos agora a estrutura das sentenças que colhemos aos dois anos para constatarmos, em comparação com a estrutura até agora analisada, se houve progressos ou mudanças:

Quadro 7 - Sentenças espontâneas

Informante: Cibeles

Idade: 2 anos

- (31). A Cibeles quer ver a sopinha, mãe.
- (32). A Cibeles quer água de novo.
- (33). Não tá molhado não.
- (34). A Cibeles tem bico aqui, oh.
- (35). Não precisa água não, né?
- (36). A Cibeles vai embora, Cida.
- (37). Quer ir na outra casa.
- (38). A Cibeles veio, mãe.
- (39). Que a mãe tem?
- (40). Que a mãe comeu?
- (41). Inês, tem tomate pra titia?
- (42). O bicho foi no chinelo da Bele.
- (43). A Cibeles botou água na panela.
- (44). Ela guarda a boneca.
- (45). Mãe, vai do outro lado.
- (46). Quer coca na mamadeira.
- (47). Pai, faz um bonequinho!
- (48). A Cibeles não sabe fazer um bonequinho não, né?
- (49). A mãe não entende nada não, né?
- (50). Pai, olha aqui o cabelo a mãe fez.
- (51). Que o pai viu?
- (52). Que o pai cortou?
- (53). Que a tia contou?
- (54). Agora o pai faz o cabelo, outro braço, outra mão, outro pé só isso.
- (55). Faz outro bonequinho aqui, oh, tá pai?
- (56). A Cibeles encostou a mão no carro.
- (57). A Cibeles não quer tirar a pulserinha não, tá?
- (58). Onde tá a corrente?
- (59). Que a mãe deu pra galinha?
- (60). Menino também tem nome.

Não achamos necessário transcrever os dados pois nesta idade o aspecto fonético já se assemelha bastante ao padrão do adulto, havendo apenas variações de certos sons.

As características sintáticas das sentenças nesta fase de desenvolvimento, consideradas de uma forma geral, apresentam menos reduções do que na fase de um ano e dez meses. Pela análise das sentenças percebemos algumas estruturas novas: sentenças interrogativas com o morfema interrogativo qu -, "tags" interrogativos, sentenças com dupla negação e outras particularidades.

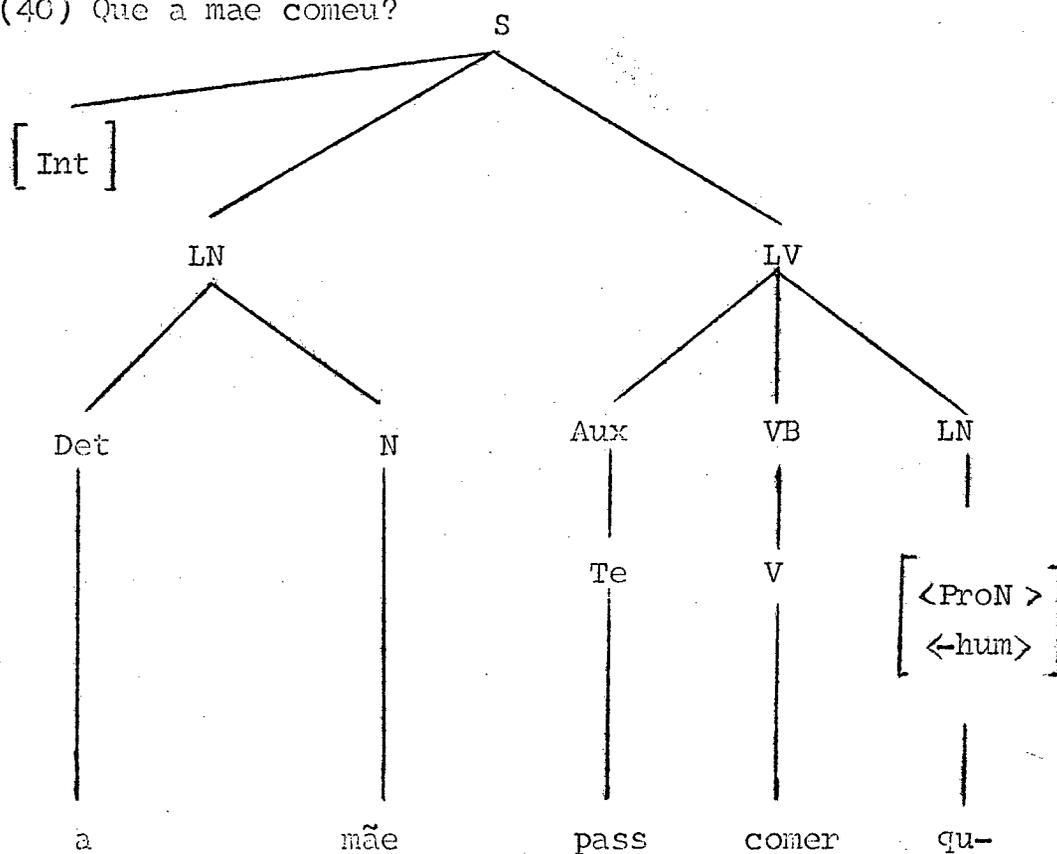
5.4.1 - Sentenças Interrogativas

Já comentamos no item 5.3.5 os dois tipos de sentenças interrogativas mais comuns na língua portuguesa. Detalhamos a estrutura do tipo que exige resposta sim/não, cujo constituinte [Int.] pré-sentencial se realiza apenas através de um supra-segmento tonal, neste caso ascendente. Nos dados do quadro 7, acima, encontramos outro tipo de sentença interrogativa cujo constituinte pré-sentencial tem como saída fonética um pronome indefinido ou advérbio interrogativo. Estas sentenças não requerem uma resposta sim/não, e coocorre uma entonação descendente. Nos dados a cima, encontramos as seguintes sentenças interrogativas:

- (39) Que a mãe tem?
- (40) Que a mãe comeu?
- (41) Inês, tem tomate pra titia?
- (51) Que o pai viu?
- (52) Que o pai cortou?
- (53) Que a tia contou?
- (58) Onde tá a corrente?
- (59) Que a mãe deu pra galinha?

Das sentenças acima, apenas a (41) é do tipo já analisado. As demais, com exceção da (58), tem muita semelhança estrutural. Vejamos a possível estrutura profunda da sentença (40).

(40) Que a mãe comeu?



Teremos uma seqüência intermediária onde qu é uma pro forma nominal, isto é, substitui de alguma forma um nome que, no caso, apareceria numa sentença declarativa como: mamãe comeu "alguma coisa". Aplicando-se a transformação interrogativa esta pro forma nominal substitui o constituinte [Int]. Seguem-se as trans formações de concordância para se obter a sentença (40).

DE: X- Int- LN- AUX- V- qu + ProN - Y
 1 2 3 4 5 6 7

ME: 1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- \xrightarrow{TInt} 1- 6- 3- 4- 5- 7.

Condições: 2 = Int
 6 = qu

Quando a proforma nominal qu contiver na estrutura profunda o traço [<+ hum>] sua realização será quem e se o traço for [<- hum>] será que. Pode ainda aparecer o traço ...

[<+ animado>]. Sempre que o traço for [<- anim>] a realização será que e quando for [<+ anim>] a realização poderá ser quem ou que, pois a dúvida ou identificação da resposta pré-julgada poderá influir na vacilação do emprego da proforma nominal que ou quem. Assim, teremos:

a) $\left[\begin{array}{l} \langle \text{ProN} \rangle \\ \langle + \text{ qu} \rangle \\ \langle + \text{ Hum} \rangle \end{array} \right] \longrightarrow \text{quem}$

b) $\left[\begin{array}{l} \langle \text{ProN} \rangle \\ \langle + \text{ qu} \rangle \\ \langle - \text{ hum} \rangle \\ \langle - \text{ anim} \rangle \end{array} \right] \longrightarrow \text{que}$

c) $\left[\begin{array}{l} \langle \text{ProN} \rangle \\ \langle + \text{ qu} \rangle \\ \langle - \text{ hum} \rangle \\ \langle + \text{ anim} \rangle \end{array} \right] \longrightarrow \text{que ou quem}$

Aplicando isto às sentenças interrogativas destacadas do quadro 7, acima, podemos relacionar:

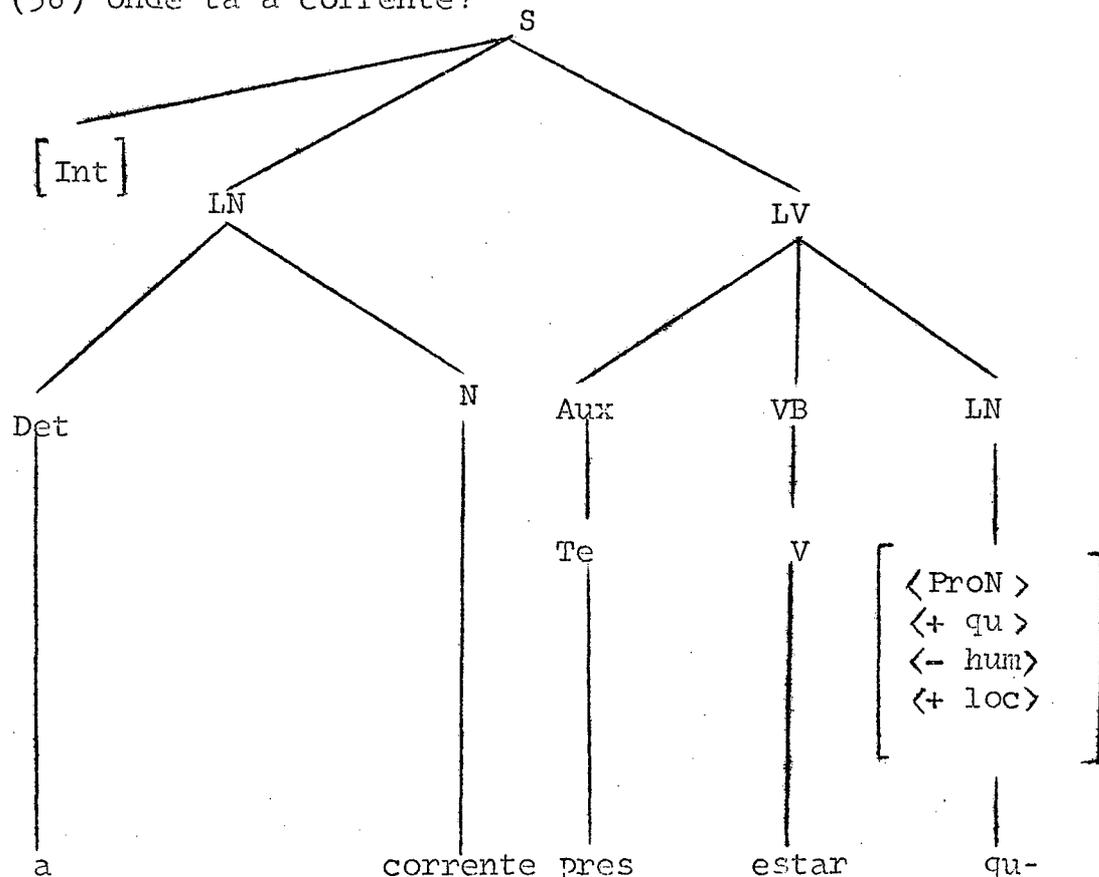
- (39) caso C
- (40) caso B
- (41) não aplica
- (51) caso C
- (52) caso B
- (53) caso B
- (58) não aplica
- (59) caso B

Nos dois casos em que a opção poderia ser quem, esta não aconteceu, isto devido, talvez, a não existência da forma quem na gramática de nossa informante nesta idade, pois não cons

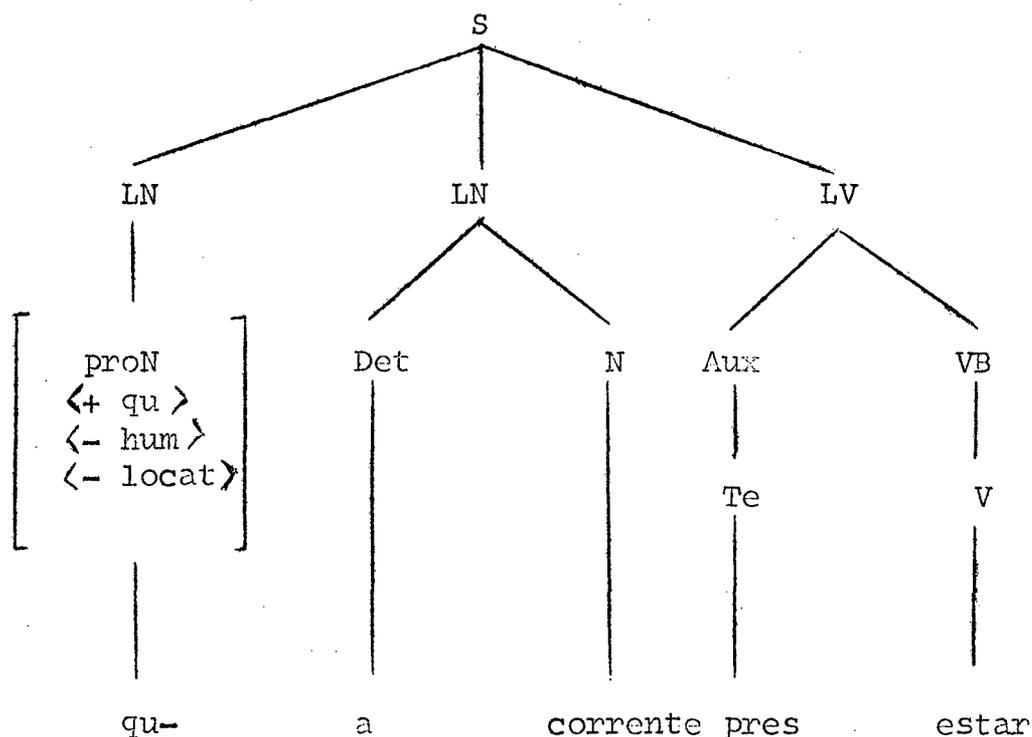
tatamos nenhuma sentença interrogativa com esta forma superficial.

A sentença (58) apresenta alguns traços diferentes. Vejamos a sua derivação da estrutura profunda:

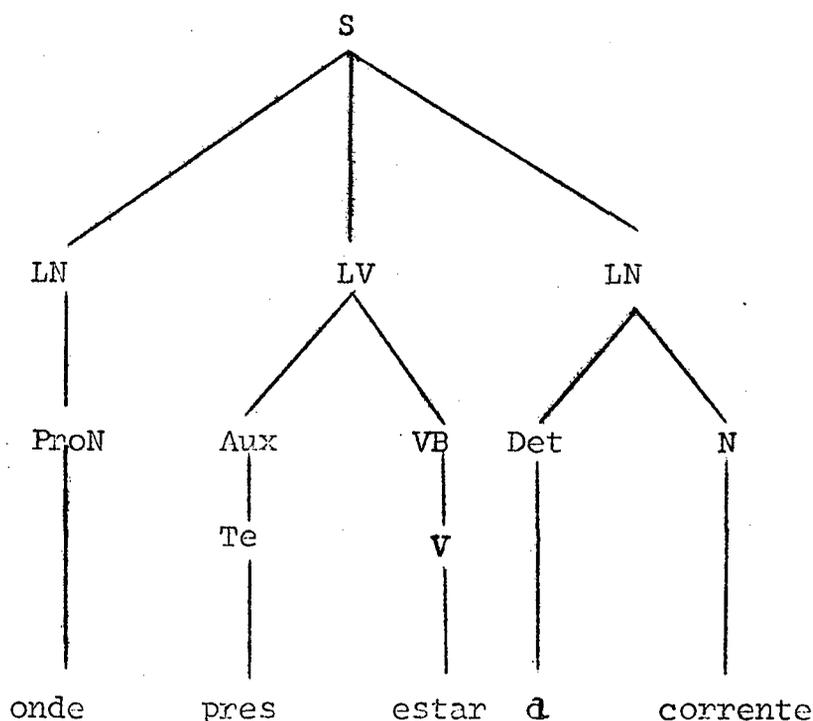
(58) Onde tá a corrente?



A transformação interrogativa substituirá o constituinte [Int] pela LN que contenha o traço <+ qu> :



Uma transformação posterior de deslocamento transportará a LV para antes da LN-sujeito. Quando os segmentos nesta estrutura são substituídos por palavras do léxico, obtém-se a seguinte estrutura superficial:



Por último, aplicando a transformação de afixo e concordância, teremos a sentença (58) Onde (es)tá a corrente?

5.4.2 - Sentenças com Dupla negação

O aspecto da negação em português apresenta algumas variantes dialetais. Na linguagem dita culta ou padrão a transformação negativa precede a LV. Porém alguns dialetos, como o nordestino, posicionam o elemento de negação no final da sentença. Exemplo: quero não. Em outros dialetos, como no catarinense que conhecemos, é muito comum o emprego da negação redundante, isto é, quando o segmento negativo tem como entrada lexical [não] este é repetido na sentença: antes e depois da LV. O mesmo não acontece quando o item lexical for [nunca] ou outro. Este é o caso das sentenças abaixo, observando-se que a quase todas segue um "tag" interrogativo:

(33) Não tá molhado não.

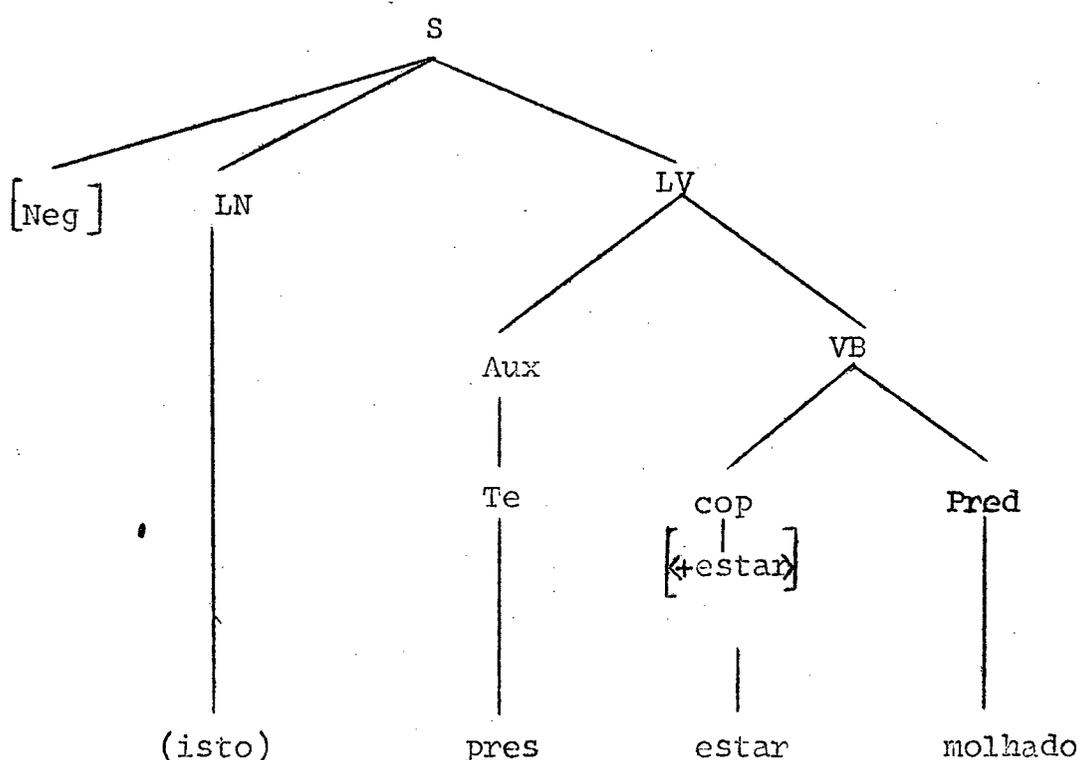
(35) Não precisa água não, né?

(48) A Cibele não sabe fazer bonequinho não, né?

(49) A mãe não entende nada não, né?

O aspecto de "tag" comentaremos no item seguinte, portanto vejamos o diagrama da estrutura da sentença (33).

(33) Não tá molhado não.



Aplicando-se a transformação de negação, esta vai inserir [não] antes e depois de LV, dando a sequência:

___ (isto) + não + pres + estar + molhado + não ___ cujo resultado, após as devidas transformações já detalhadas anteriormente, será: (33) Não tá molhado não. A ordem da transformação negativa não é relevante.

A dupla negação tem uma função de ênfase sobretudo quando o segundo elemento de negação tiver uma entonação ascendente: "não tá molhado não ↑". Este aspecto poderia ser focalizado mais profundamente, no entanto, foge ao objetivo do nosso trabalho.

5.4.3 - Sentenças com "tags"

Não aprofundaremos as estruturas das sentenças que apresentam "tags" interrogativos nos dados colhidos de nossa informante aos dois anos. São elas:

- (35) Não precisa água não, né?
- (48) A Cibele não sabe fazer um bonequinho não, né?
- (49) A mãe não entende nada não, né?
- (55) Faz outro bonequinho aqui, oh, tá pai?
- (57) A Cibele não quer tirar a pulserinha não, tá?

As sentenças (55) e (57) apresentam "tags" enfáticos ou confirmativos e as demais apresentam "tags" interrogativos verdadeiros ou informativos.

Para um estudo mais detalhado sobre a formação de "tags" no português confira-se Cavalcante (1972)⁵² que apresenta uma classificação geral para os "tags" e faz um paralelo entre a formação dos mesmos no português e no inglês. De nossa parte, apenas registramos o aparecimento de dois tipos de tags em nossa informante aos dois anos de idade.

5.4.4 - Síntese (2,0)

Ao sintetizarmos as características sintáticas desta faixa etária é interessante observarmos o não encaixamento de sentenças. Se tomarmos a sentença (50) "Pai, olha aqui o cabelo a mãe fez" - observamos que, de acordo com o princípio geral de redução e simplicidade, a criança apenas justapôs duas sentenças sem submetê-las à transformação de encaixamento. Apenas executou o primeiro passo que é o cancelamento da segunda LN quando duas são idênticas. Este passo pertence às suas regras gramaticais

52 - CAVALCANTE, Marita Porto - Um Estudo sobre a Formação de TAGS no PORTUGÊS, Tese de Mestrado, PUC, São Paulo, 1972.

que são caracteristicamente redutivas, porém o passo seguinte, a transformação de encaixamento qu, mais complexa, ainda não pertence à sua gramática. Esta justaposição simples é considerada agramatical na fala do adulto.

Comparando com a fase de 1 ano e 10 meses notamos que as sentenças são um pouco mais extensas e se caracterizam por uma redução menor. As supressões do determinante já não ocorrem mais aos dois anos. Permanece o emprego da 3ª pessoa do singular como uma constante. As supressões de constituintes básicos, como LN ou LV também não ocorrem mais, a não ser quando subentendidos claramente pelo contexto.

Aparecem como estruturas novas:

- a) Sentenças interrogativas portadoras do traço <+ qu> na estrutura profunda.
- b) Sentenças negativas com dupla negação, com função enfática.
- c) Sentenças com "tags" interrogativos e enfáticos.
- d) Um caso de justaposição de sentenças, onde não aplicou a transformação de encaixamento.

5.5.- Características Sintáticas : 2 anos 6 meses

Para análise das características sintáticas da nossa informante aos dois anos e meio, baseamo-nos nos seguintes dados:

Quadro 8 - Informante : Cibele
Idade: 2 anos 6 meses
Sentenças espontâneas

- (61). Não gosto da boneca, gosto só do palhaço.
- (62). O pai faz comidinha, enquanto isso a Bele arruma aqui.
- (63). Essa aí é de tu, esta aqui é de mim.
- (64). Eu sento aqui e tu senta lá.
- (65). A Bele botou um pouquinho de arroz, um pouquinho de macarrão e um pouquinho de sopa na panelinha.
- (66). Pai, guarda o livro, senão a Bele pega e rasga.

- (67). Esse é meu, aquele é de tu.
- (68). Faz o seguinte: Vai achar outro nenem, tá?
- (69). Quer que eu vou lá contigo ver o tapete?
- (70). Ó mãe, pensei que este carro fosse do titio, mas é do papai.
- (71). Bota o chocolate lá na mesinha.
- (72). Quando eu quiser (o chocolate) eu pego, tá?
- (73). Eu vou deixar o biquinho aqui porque senão estraga.
- (74). Pai, abre senão eu quebro esta caixinha.
- (75). Tu ainda não arrumasse o tanquinho da Bele.
- (76). Me dá os preguinhos aqui na minha mão.
- (77). Agora o tanque tá arrumado.
- (78). Me dá, eu corto, tu não sabe cortar então eu corto.
- (79). Então eu te corto.
- (80). Se não tem peixinho no tanque então pega esse aí que tem peixinho.
- (81). Esse boneco até parece palhaço.
- (82). Mãe, quero ver contigo se não tem uma cachaça.
- (83). Eu vou sozinha na Cobal, o pai não compra.
- (84). Não vou no Angeloni(supermercado) porque não tem carne.
- (85). Os titio maus amarraram ele e o Júlio brigou.
- (86). Ele disse que vai no caminhão.
- (87). Vamo(s) fazer o seguinte: pega essa panelinha aqui.
- (88). Vou fazer arrozinho pro gatinho , feijão, saladinha, leiteinho e tudo comidinha pro gatinho.
- (89). O Erlon chorou porque ele queria ir no meu carro pra ir na minha casa e eu não deixava ele ir na minha casa.
- (90). Me tira isso aqui, mãe, tira esse negócio.

Nesta fase do seu desenvolvimento da linguagem, nossa informante apresentou um avanço bastante grande em relação à extensão e complexidade das sentenças. A maioria delas são formadas por períodos compostos de mais de uma oração. Isto nos leva a confirmar a afirmação que o desenvolvimento da linguagem acompanha a maturação mental. À medida que a mente se desenvolve e é capaz de fazer raciocínios mais complexos, a linguagem também toma formas mais extensas e complexas.

Dentre as 30 sentenças do quadro 8 (61-90), apenas 7 são constituídas de uma só oração, não considerando a conjugação de elementos da primeira do conjunto abaixo que provém de uma estrutura profunda mais desenvolvida:

- (65) A Bele botou um pouquinho de arroz, um pouquinho de macarrão e um pouquinho de sopa na panelinha.
- (71) Bota o chocolate lá na mesinha.
- (75) Tu ainda não arrumasse o tanquinho da Bele.
- (76) Me dá os preguinhos aqui na minha mão.
- (77) Agora o tanque tá arrumado.
- (79) Então eu te corto.
- (81) Esse boneco até parece palhaço.

A respeito deste tipo de sentenças já comentamos em faixas etárias anteriores, se bem que o número de constituintes tenha aumentado. Todas as demais sentenças dos dados do quadro 8 apresentam mais de uma oração, o que é novidade sintática surgida entre 2 anos e 2 e meio. Até os dois anos as sentenças de nossa informante eram de base única, isto é, convergiam para uma sequência S - terminal.

Nesta fase de dois anos e meio, que estamos analisando encontramos grande número de sentenças de base múltipla às quais se aplicam transformações generalizadas, resultando frases complexas. As transformações generalizadas são de dois tipos: a) transformações por conjunção e b) transformações por encaixamento. Isto corresponde à distinção da gramática tradicional entre coordenadas e subordinadas. Estas últimas podem ser adjetivas pela inserção de uma sequência em outra, substantivas pela expansão de LN, ou adverbiais pela expansão de LPrep. (cf. Tondo, op. cit. pp 219 - 74).

Aqui é fundamental reformular as regras de reescritura que apresentamos na análise dos dados de 1 ano e 10 meses, pois agora nossa informante emprega a recursividade bem mais acentuadamente ao inserir uma S em outra. Esta recursividade lhe dá condições de emitir enunciados ilimitadamente. A reformulação básica

da RS₂ é a seguinte:

LN → (Det) N (Adj) (LPrep) (S)

5.5.1 - Conjunção de Sentenças

Vejam as sentenças justapostas, existindo entre elas apenas uma pequena pausa e as concatenadas por elementos classificados na gramática tradicional como conjunções coordenativas.

a) Sentenças justapostas:

(61) s₁ | + | s₂

(63) s₁ | + | s₂

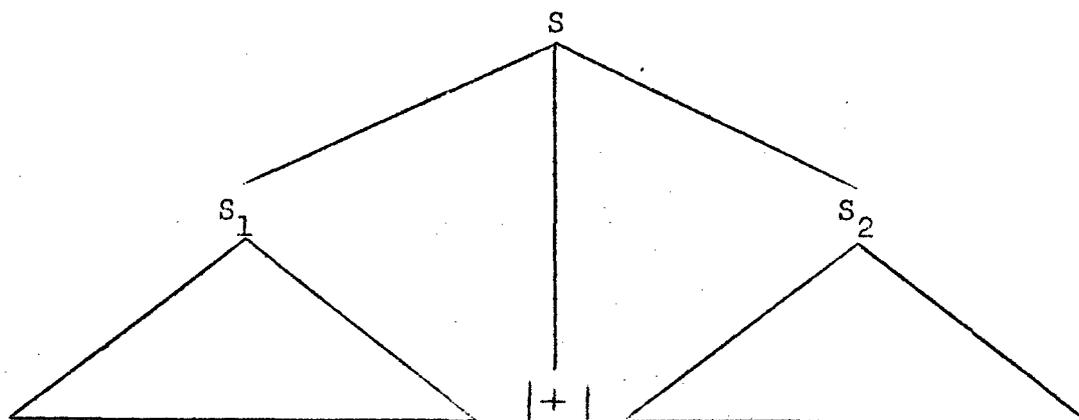
(67) s₁ | + | s₂

(78) s₁ | + | s₂ | + | s₃ - s₄

(83) s₁ | + | s₂

(90) s₁ | + | s₂

Podemos representar a justaposição da seguinte forma:

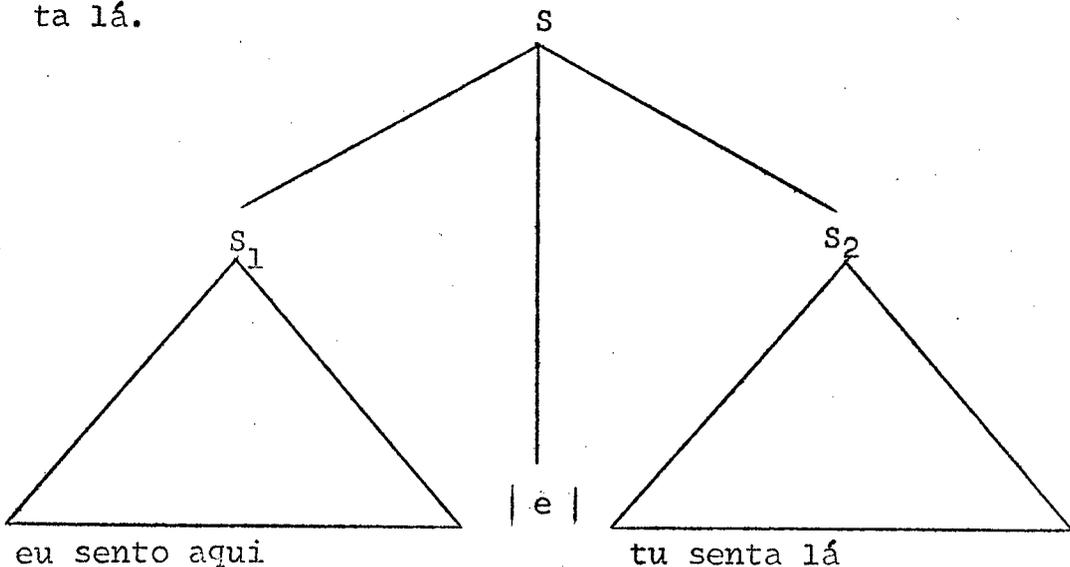


b) Sentenças Concatenadas

O segmento da concatenação é expresso por um conetivo ou por outro elemento que desempenhe uma função aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva ou explicativa. Com esta estrutura encontramos os seguintes dados:

- (64) s_1 | e | s_2
- (66) s_1 | senão | s_2 | e | s_3
- (70) $s_1 - s_2$ | mas | s_3
- (73) s_1 | porque | s_2
- (74) s_1 | senão | s_2
- (78) $s_1 - s_2 - s_3$ | então | s_4
- (84) s_1 | porque | s_2
- (85) s_1 | e | s_2
- (88) s_1 | e | s_2
- (89) s_1 | porque | $s_2 - s_3$ | e | $s_4 - s_5$

A estrutura das sentenças concatenadas é idêntica à representação das justapostas, introduzindo-se apenas os elementos de concatenação entre elas. Exemplo: (64) Eu sento aqui e tu senta lá.



Porém esta solução é bastante controvertida na língua portuguesa e parece não funcionar em certos casos. Nós mesmos daremos outra representação nos itens posteriores.

A transformação de conjunção converge duas sentenças de estruturas semelhantes à dominância de um mesmo nóculo S.

5.5.2 - Sentenças encaixadas

Nas sentenças abaixo sublinhamos as sentenças resultantes de transformações por encaixamento:

- (69) Quer que eu vou lá contigo ver o tapete?
- (70) Ó mãe, pensei que este carro fosse do titio, mas é do papai.
- (72) Quando eu quiser(o chocolate) eu pego, tá?
- (80) Se não tem peixinho no tanque então pega esse (tanque) aí que tem peixinho.
- (82) Mãe, quero ver contigo se não tem uma cachaça.
- (86) Ele disse que vai no caminhão.
- (89) O Erlon chorou porque ele queria ir no meu carro pra ir na minha casa e eu não deixava ele ir na minha casa.

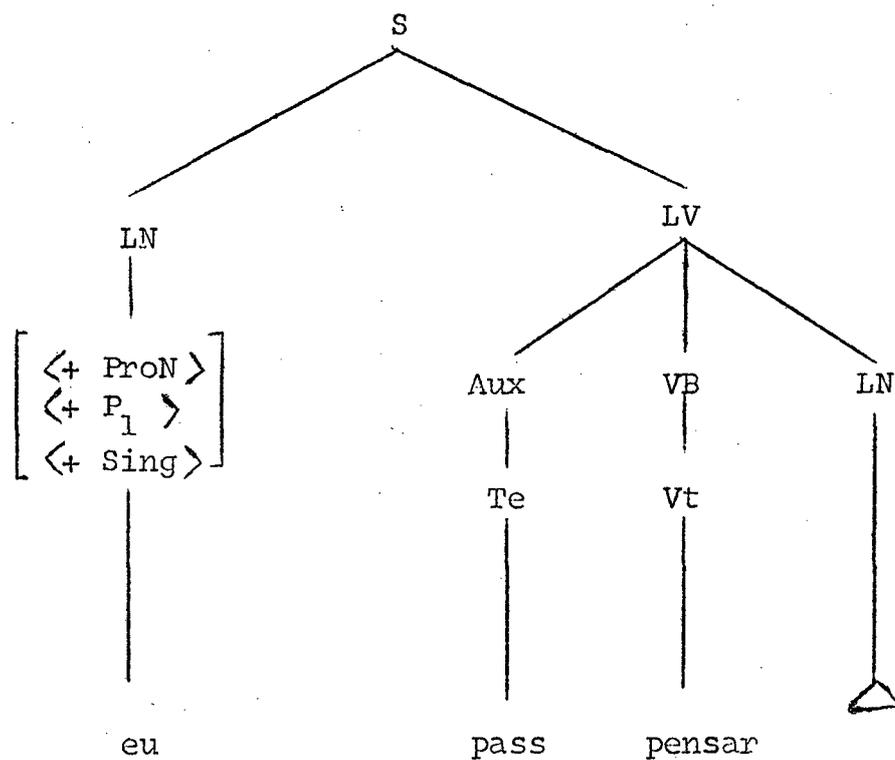
Como já citamos acima, as sentenças advindas de transformações por encaixamento podem ser substantivas, adjetivas e adverbiais. Classificando as sentenças sublinhadas encontramos os seguintes tipos:

- (69) substantiva
- (70) substantiva
- (72) adverbial
- (80) a) adverbial
b) adjetiva
- (82) substantiva
- (86) substantiva
- (89) a) adverbial
b) adverbial (reduzida de infinitivo)

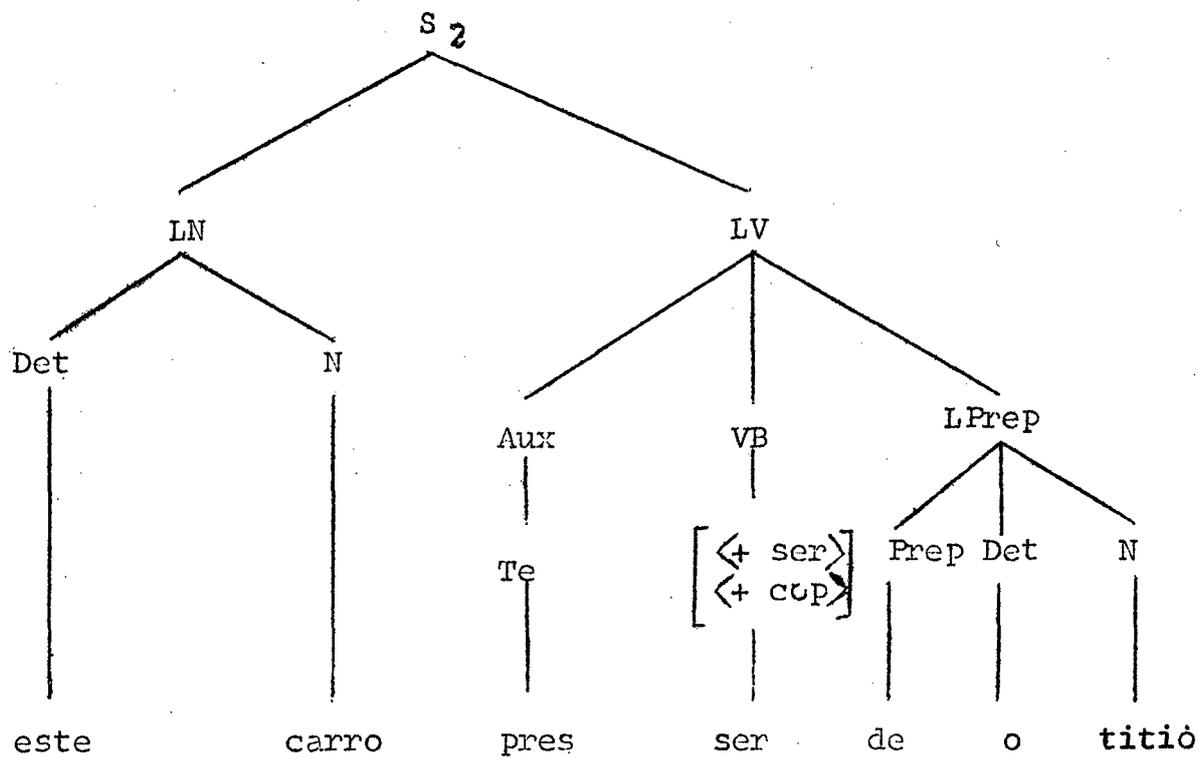
Vejamos a estrutura e derivação suscinta da sentença (70) que apresenta conjunção e encaixamento:

- (70) a- Ó mãe, pensei x
b- este carro é do titio
c- este carro é do papai

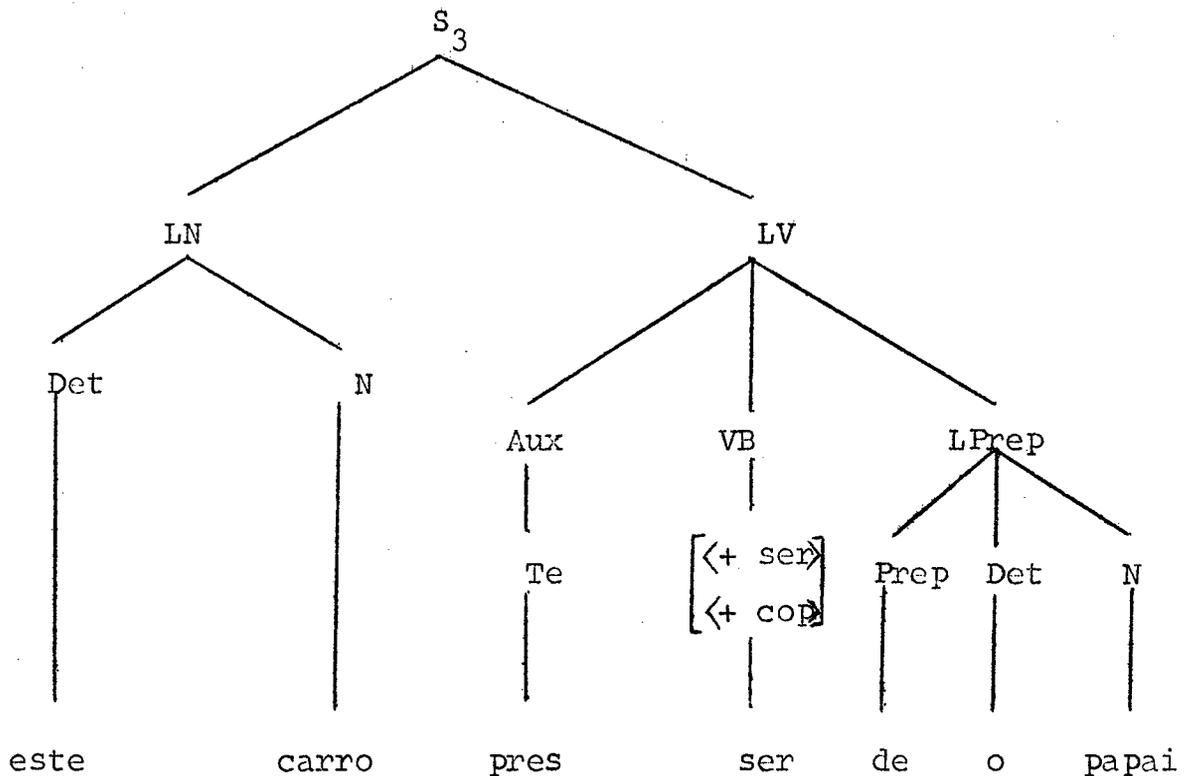
70 a- Ó mãe, pensei x



70 b- este carro é do titio



70 c- este carro é do papai



Fazendo a conjunção de S_3 com S_2 e encaixando S_2 em S_1 temos a seguinte estrutura intermediária (ver à pagina seguinte):

Transformações principais

Segundo o princípio cíclico, aplicam-se as transformações de baixo para cima. Apontaremos apenas algumas delas:

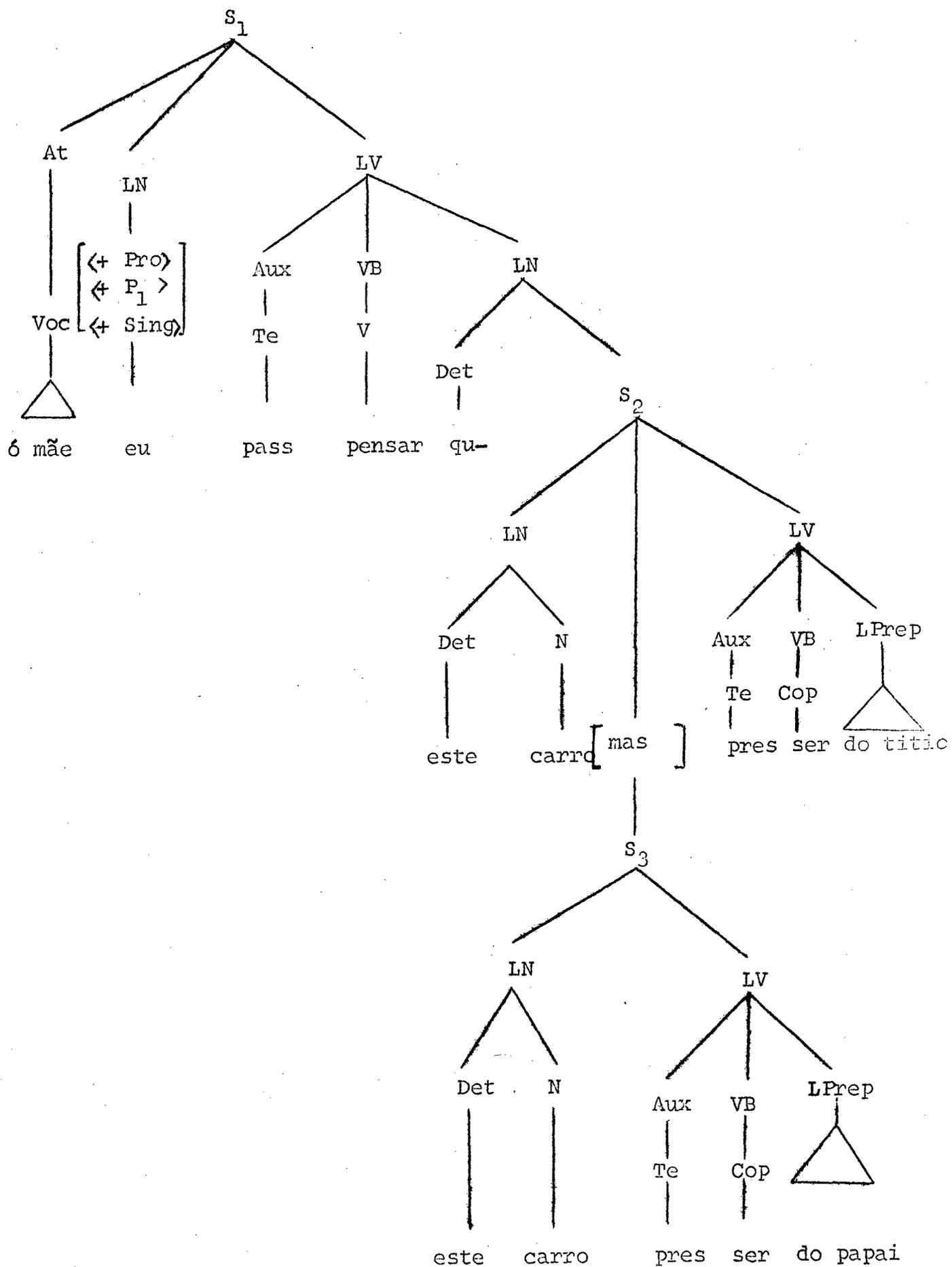
a) Cancelamento de LN

Esta transformação aplica quando duas LNs são iguais. Isto acontece nesta estrutura derivada. A LN - sujeito da S_3 é idêntica a LN - sujeito de S_2 e por isso pode ser cancelada.

DE: X - LN₁ - W - LN₂ - Y
 1 2 3 4 5

ME: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 $\xrightarrow{\text{T. Canc.}}$ 1 - 2 - 3 - ϕ - 5

Condição: 2 = 4



Esta transformação encaixa a S_2 na LN de S_1 que domina um elemento postíço. O elemento qu tem uma função meramente sintática e representa a parte fonológica comum aos indefinidos, relativos ou conjunções. Já o mencionamos na transformação interrogativa.

$$\text{DE: } X - \begin{bmatrix} \text{LN} \\ \text{Det} \end{bmatrix} - S - Y$$

1 2 3 4

$$\text{ME: } 1- 2- 3- 4 \xrightarrow{\text{T Qu}} 1- \text{qu}+3 - 4$$

Condição: 2 domina um elemento postíço.

c) Transformação de Subjuntivo

$$\text{DE: } X - \text{pres} - V - Y$$

1 2 3 4

$$\text{ME: } 1- 2- 3- 4 \xrightarrow{\text{T Subj}} 1- \text{Subj} -3 - 4$$

A seguir aplicam-se as transformações de concordância e o afixo e obtém-se como resultado:

(70) Ó mãe, pensei que este carro fosse do titio.

5.5.3 - Síntese (2,6)

Comparando os dados colhidos aos 2 anos 6 meses com as fases anteriores, observamos que a marca significativa nesta etapa é a complexidade das estruturas sintáticas. A aplicação da recursividade proporcionou a formulação de sentenças conjuntas e encaixadas, resultando numa extensão e complexidade bem maiores.

Porém esta não é a única característica. Notamos o surgimento da primeira e segunda pessoa. O emprego da primeira pessoa não é constante, contudo a criança já está descobrindo o "ego" que vai se firmar e se impor aos poucos. A segunda pessoa

é caracterizada pelo emprego do pronome tu com a concordância verbal da 3ª pessoa, fato bastante comum no dialeto regional de nossa informante.

Os demais pronomes também começam a aparecer: meu, de mim, contigo e curiosamente a forma (agramatical) de tu em vez de de ti.

Exemplo:

(63) Essa aí é de tu, esta aqui é de mim.

(67) Esse é meu, aquele é de tu.

No decorrer do tempo, pela observação das formas mais aceitas no seu meio falante, a criança se auto-corrige e passa a empregar a forma gramatical de ti. Foi o que aconteceu um mês de pois, quando já empregava esta forma. Ex. "Eu não gosto de ti, aí tu é bonitinha e eu gosto de ti" (2,7).

5.6 - Características sintáticas: 3,0 anos

Para analisarmos a última etapa de nossa observação, baseamo-nos nos seguintes dados:

Quadro 9: Sentenças espontâneas

Informante: Cibele

Idade: 3 anos

- (91). Ai, meu Deus, acho que vou perder a paciência.
- (92). Já vou porque tu não queres que eu boto o chinelo.
- (93). Vamos depressa, nós já estamo(s) atrasados.
- (94). Eu tenho que ir para a escola, tenho prova hoje.
- (95). Sara, o pai vai contar uma estória pra nós.
- (96). Pai, eu queria que elas ficasse(m) mais um pouquinho aqui pra elas brincar comigo.
- (97). Eu vou mostrar como eu pulo de corda pra vocês pular melhor.
- (98). Pai, elas tinham trazido as havaiana delas.
- (99). Eu acho que vou encher a tua boca de chocolate.
- (100). Deixa eu comer minha comida, depois eu falo.

- (101). Agora quero ir de novo lá nas criança.
- (102). Eu queria pegar um pouco a lancheira da Fernanda.
- (103). Não mexe no meu cabelo.
- (104). Quando a gente vai na festa, a gente come papá.
- (105). Puxa vida! tu me deste um susto porque eu tava subindo no muro.
- (106). Mas nós já não tinha feito as pazes? Agora me dá um beijo e um abraço.
- (107). Mãe, tu já visse o Anderson? Ele tá com um probleminha de dente também.
- (108). Vou fazer outra fábrica porque aquela que eu fiz caiu.
- (109). Eu nunca tive desse brinquedo, mas agora eu tenho.
- (110). Sonhei com o pai, a mãe e os anjo-da-guarda.
- (111). O papel a gente coloca no lixo.
- (112). A mãe disse que ela ia brincar de Papai Noel comigo.
- (113). Eu não queria que tu troxesse essa azeda, devia trazer a -
quela amarela que não é azeda.
- (114). Se tu quéis(queres) ver nós, pode ver, mas não atrapalha,
tá?
- (115). Eu tenho que descansar porque eu estou muito cansada.
- (116). Eu quero que o pai também escute.
- (117). Eu vou comer o meu sorvete, depois eu vou gravar.
- (118). Pai, eu tinha pensado que tu tinha saído de carro.
- (119). Tu conta só uma estória pra mim, depois eu te conto uma
pra ti.
- (120). Dois irmãozinho saíram de casa e foram pro bosque, mas
quando quiseram voltar não acharam o caminho.

Comparando os dados colhidos aos 3 anos com os de 2 a-
nos 6 meses, notamos que há pouca diferença. A estrutura sintáti-
ca, bastante mais complexa aos dois anos e meio em relação dois,
não teve muito a evoluir para três anos, mesmo porque já se apro-
xima bastante do padrão do adulto. Ao falarmos em aproximação do
padrão de estrutura linguística do adulto não queremos dizer que
a criança o tenha como um modelo fixo ao qual tenta imitar. Te-
mos em mente que a criança constrói a sua própria gramática, po -

rém dentro das características gerais da língua, adaptando sua estrutura aos padrões de consenso social. Em outras palavras, as regras gramaticais pelas quais ela engendra um número infinito de sentenças é que são comuns. As opções de combinação de elementos que essas regras permitem são peculiares a cada indivíduo, permitindo a ele se expressar de formas as mais variadas. Falamos no mesmo código, mas dificilmente emitimos sentenças superficialmente iguais. Afirma-se que cada pessoa tem seu estilo e a afirmação procede. As estruturas sintáticas sobre as quais incidem interpretações semânticas e fonológicas permitem, através de diversas transformações, um produto altamente diversificado, mas que guarda intrinsecamente as propriedades gerais pelas quais as sentenças de uma língua se assemelham e possibilitam a comunicação social.

5.6.1 - Tipos de Sentenças

Focalizando especificamente as estruturas sintáticas do quadro 9 e comparando com as do quadro 8, podemos afirmar que elas se assemelham tanto pela estrutura dos constituintes de uma sentença, como pela conjunção e encaixamento de sentenças. No quadro 9, encontramos nove dados em que figuram períodos simples e os demais apresentam períodos compostos por conjunção e encaixamento. Figuram ao todo, um par de quatorze sentenças conjugadas e 18 sentenças encaixadas, das quais onze substantivas, duas adjetivas e cinco adverbiais. Não cremos que os números sejam representativos, pois os dados são limitados, a não ser o fato de que há uma semelhança quantitativa em relação aos tipos de sentenças encaixadas, ou seja, as sentenças substantivas e adverbiais são mais frequentes que as adjetivas. Nos dados de 2 anos 6 meses, encontramos quatro substantivas, quatro adverbiais e uma adjetiva. Porém, como o processo de encaixamento de adjetivas e substantivas é semelhante, esta diferença quantitativa não nos parece de maior relevância.

Para confirmar o que afirmamos vejamos o processo de encaixamento. Já apresentamos o caso de encaixamento de substantivas quando analisamos a sentença (70) do quadro 8. Vejamos um

caso de encaixamento de adjetiva, ocorrida na sentença (108) do quadro nº 9:

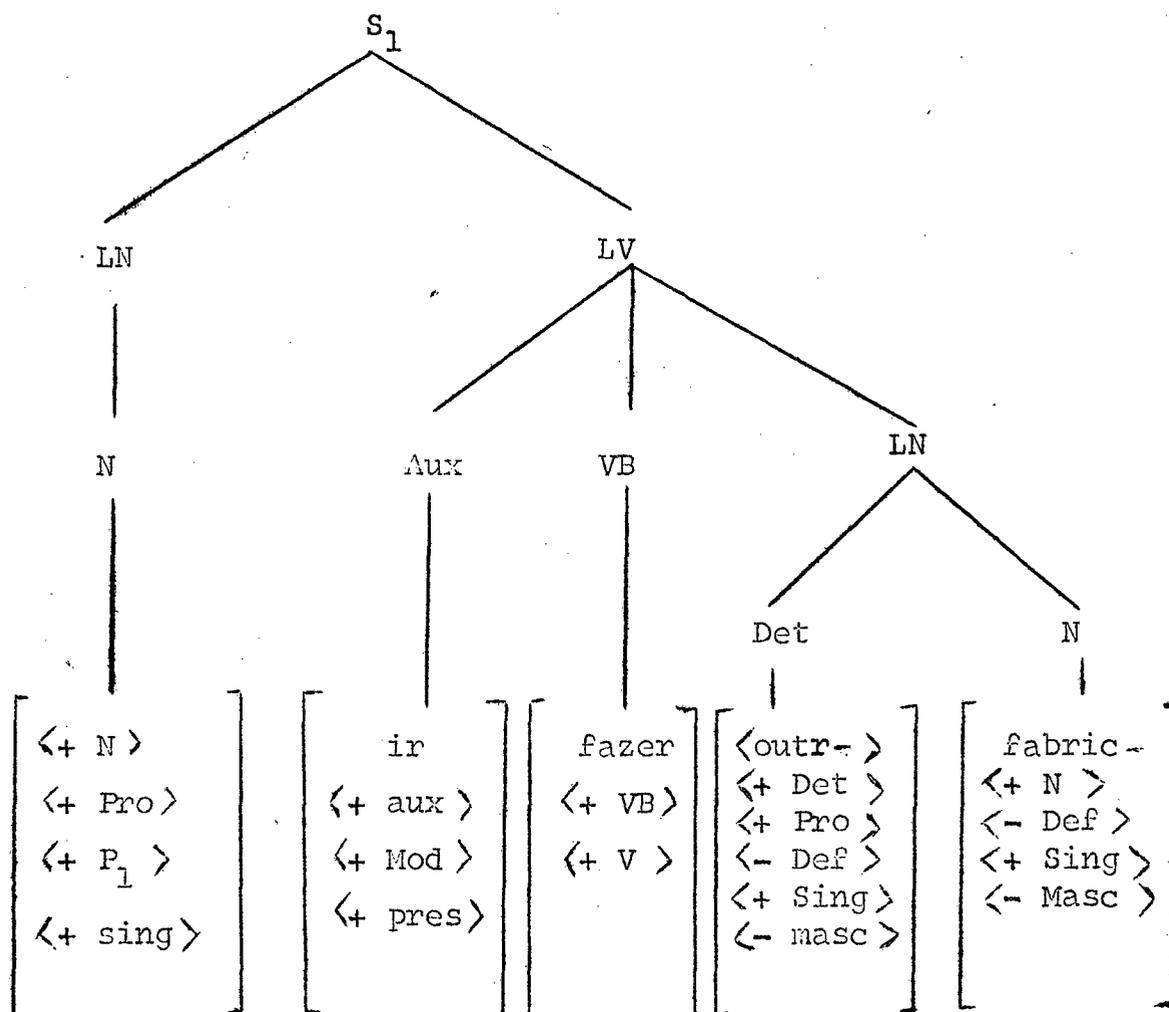
(108) Vou fazer outra fábrica aquela que eu fiz caiu.

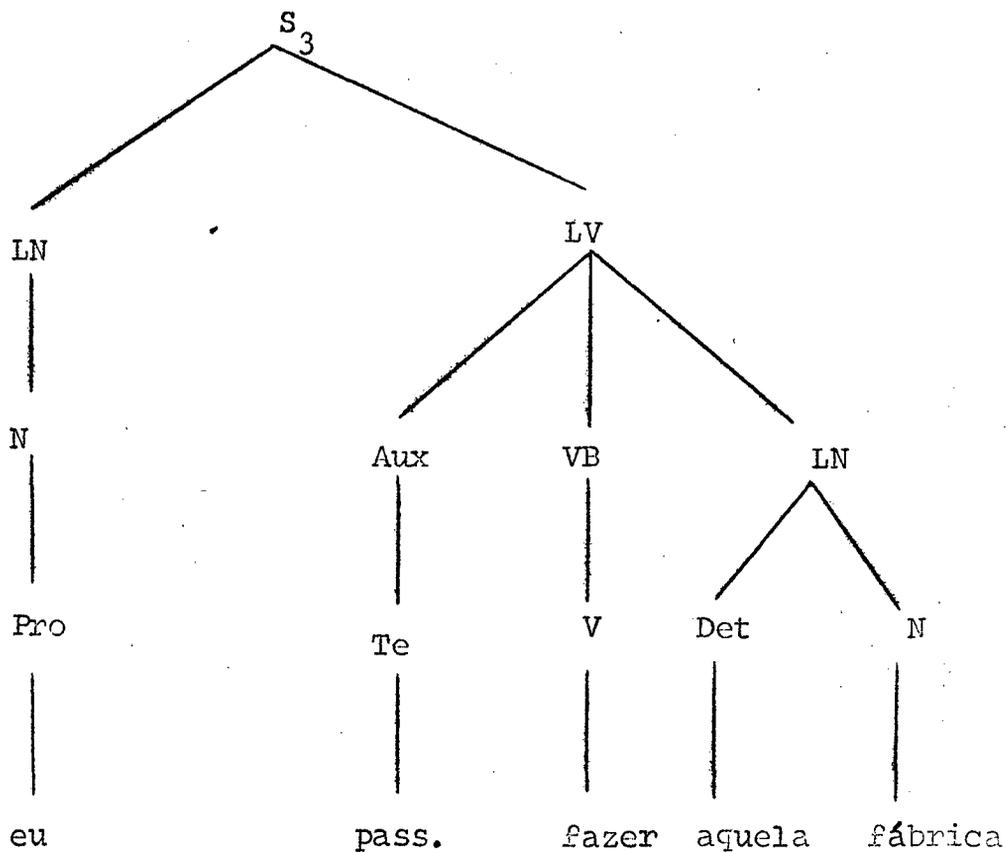
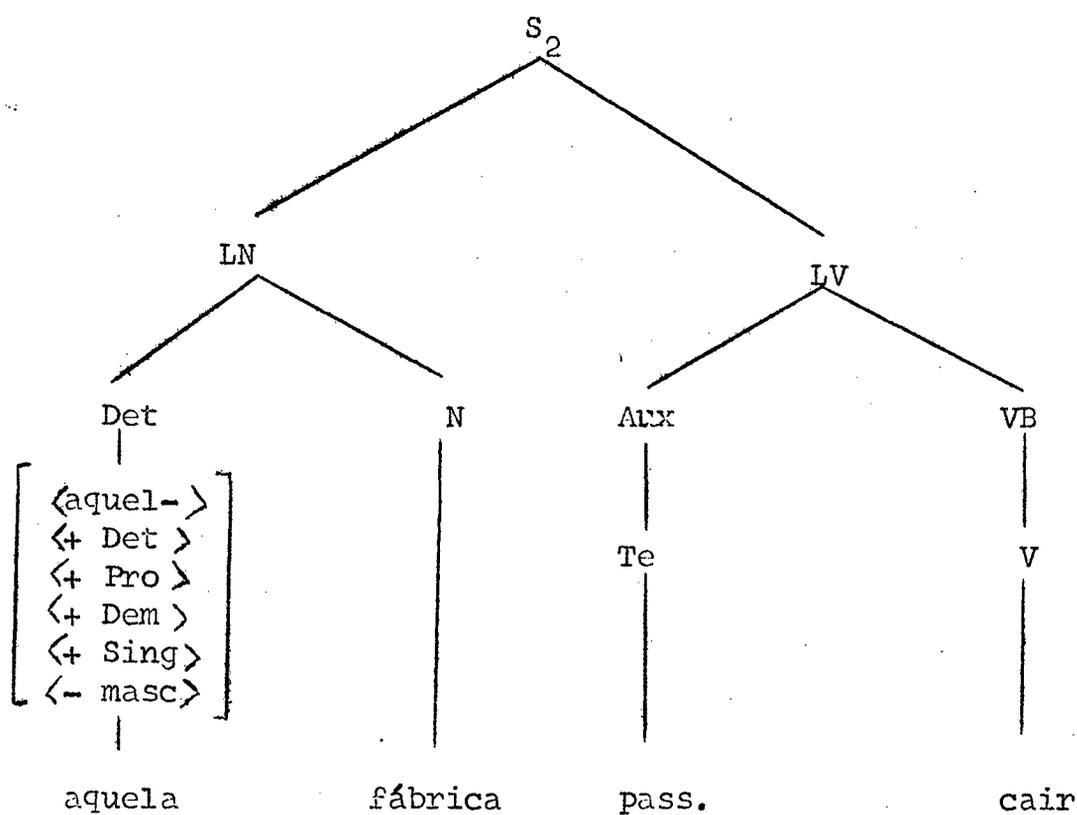
Este período apresenta três orações: S_1 e S_2 estão ligados por conjunção e S_3 é uma adjetiva encaixada em S_2 . Elas provêm da seguinte estrutura subjacente provável:

S_1 : eu vou fazer outra fábrica

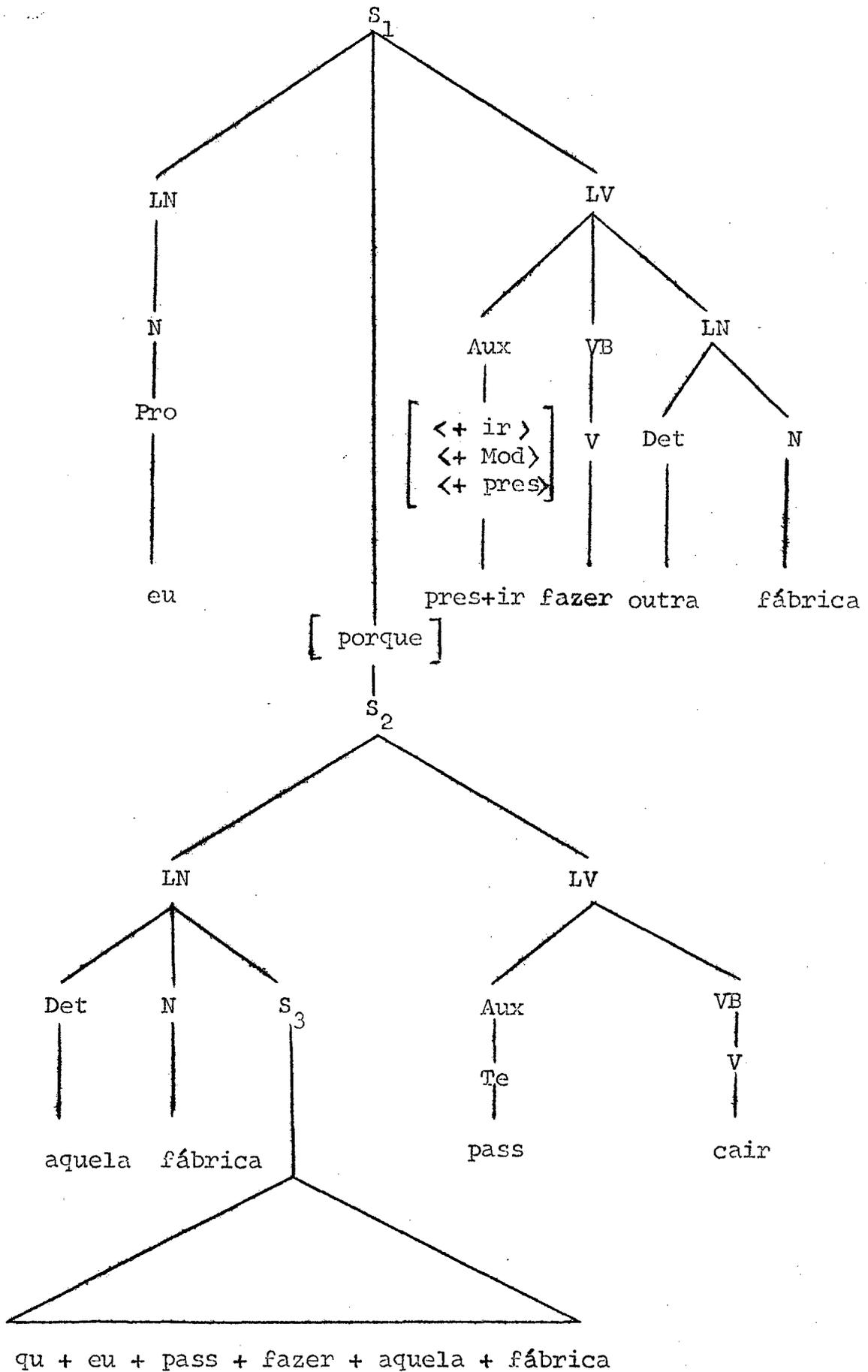
S_2 : aquela fábrica caiu

S_3 : eu fiz aquela fábrica





Encaixando S_3 em S_2 e conjugando S_2 com S_1 , temos a seguinte estrutura intermediária:



A diferença substancial é que a substantiva é encaixada na LN-complemento e a adjetiva na LN-sujeito por um processo de relativização. A relativização substitui a segunda LN de uma sequência em que LN_1 seja igual a LN_2 por um pronome relativo, anexando-o à proforma nominal qu.

DE: X - LN_1 - qu - LN_2 - Y
1 2 3 4 5

ME: 1- 2- 3- 4- 5 \Longrightarrow 1- 2- que- 5

Condição: 2= 4

Aplicando-se as demais transformações já comentadas anteriormente, obteremos: (108) Vou fazer outra fábrica porque aquela que eu fiz caiu.

5.6.2 - O auxiliar

Quando abordamos as regras sintagmáticas, ao analisar as sentenças proferidas por nossa informante com 1 ano 10 meses, estabelecemos:

RS_5 : Aux \longrightarrow Te (Mod)

Esta regra é insuficiente para dar conta das sentenças (98), (106) e (118):

(98) Pai, elas tinham trazido as havaiana delas.

(106) Mas nós já não tinha feito as pazes? ...

(118) Pai, eu tinha pensado que tu tinha saído de carro.

Devemos então reformular a regra de reescritura do auxiliar para: RS_5 : Aux \longrightarrow Te (Mod) (ter-do).

Todas as regras sintagmáticas que apresentamos, têm por base a gramática de nossa informante, razão porque elas evolu

em. Podemos constatar facilmente que a estrutura do auxiliar de um falante adulto apresenta um número maior de constituintes se observarmos as sentenças abaixo:

- a) O livro está sendo lido.
- b) Está havendo confusão.
- c) Ele tem sido sobrepujado pelos adversários.

Porém o nosso objetivo não é fazer uma abordagem sintática transformacional da língua em si, mas da língua em evolução de nossa informante.

5.6.2 - Síntese (3 anos)

Aos três anos, nossa informante apresenta uma estruturação linguística internalizada tal que sua gramática lhe proporciona a possibilidade de elaboração de um número praticamente infinito de sentenças. Há ainda algumas regras a serem absorvidas, como é o caso do auxiliar e das transformações de sentenças reduzidas de gerúndio e participípio, que ainda não apareceram, bem como as transformações de concordância, sobretudo a de número, que não aplicam de forma consistente. Pela tendência de reduzir a redundância, frequentemente ela omite a concordância. Ex. nós já (es)tamo-atrasado-, ou, as havaiana- delas.

Se retomarmos as regras sintagmáticas que Cibele utilizou para a elaboração das sentenças telegráficas quando tinha 1 ano 10 meses, notaremos que pouca coisa mudou na essência. Na prática ela passou a utilizar um número maior de opções, comprovando a nossa hipótese de que a sintaxe infantil é uma redução da sintaxe do adulto que vai se desenvolvendo na proporção de seu progresso de maturação mental.

CAPÍTULO 6

SUMÁRIO E CONCLUSÕES

Neste trabalho, focalizamos alguns aspectos teóricos que embasam as afirmações sobre a aquisição da linguagem. Discutimos, inicialmente, a correlação entre linguagem e pensamento, levantando várias opiniões em torno do assunto e concluimos que pensamento é uma capacidade de operação inata, independente do aparecimento da linguagem. Contudo o seu desenvolvimento se correlaciona com o desenvolvimento da linguagem, pois os dois se intercomplementam. As estruturas linguísticas são, em parte, um reflexo das estruturas mentais.

Percebemos mais claramente que a linguagem reflete a estruturação mental, quando observamos as generalizações linguísticas feitas pela criança em idade precoce, especialmente por volta dos dois anos segundo nossa constatação. A simplicidade de seu pensamento, caracterizada por operações que não focalizam detalhes ou particularidades, reflete-se na estruturação linguística. Assim, por exemplo, todos os refrigerantes são classificados apenas como coca e tintim; os verbos irregulares tomam formas regulares (eu éio- vaio- fazo, etc.); as antíteses abrir e fechar, entrar e sair, acender e apagar, e outras, não apresentam semas específicos que as caracterizam individualmente, indicando somente um movimento indiferenciado.

A linguagem se estrutura de forma a veicular, a transmitir a estruturação mental. Daí podermos afirmar que a linguagem é a verbalização do pensamento.

Em relação as teorias de aquisição da linguagem nos referimos a dois grupos de pensadores: os behavioristas, filiados ao empirismo, que afirmam ser a linguagem um comportamento adquirido e os racionalistas que partem do princípio de que a linguagem é uma capacidade inata no homem.

Concluimos que o behaviorismo apresenta uma teoria insuficiente para dar conta da complexidade da estrutura linguística, onde a

criatividade se sobressai e não encontra explicação teórica. Além disso, é de difícil aceitação o fato de existir sempre a presença de uma série de estímulos que provoquem respostas linguísticas as mais variadas. Igualmente nos parece difícil constatar a contínua presença de reforço na aprendizagem linguística, fator considerado indispensável por este modelo. Muitas crianças recebem pouco ou nenhum reforço formal na fase de aquisição linguística e, no entanto, aprendem a falar com a mesma rapidez que as outras. Contudo não podemos negar que o reforço desempenha um papel de fixação de formas aprendidas, sobretudo na fase inicial de descoberta de vocabulário.

Os racionalistas, partindo do pressuposto que a capacidade para a linguagem é inata, tentam investigar um modelo teórico capaz de produzir todas as sentenças gramaticais de uma língua, modelo este existente na mente de qualquer falante de uma língua. Este modelo proposto por Chomsky, conhecido como gramática gerativa transformacional, procura descobrir as propriedades gerais da língua segundo as quais a mente humana opera. Ele denomina este conhecimento intuitivo que o indivíduo tem de sua língua de competência e o uso que dele o faz, de performance. Criticando os behavioristas ele condena suas afirmações por se basearem num estudo da performance exclusivamente, sem atentar para o aspecto fundamental que é a competência.

Neste ponto concordamos com o autor, porém achamos que para chegar a formulações teóricas a respeito da competência devemos analisar a performance como um produto do modelo teórico.

Ao analisar os dados de nossa informante, partimos do pressuposto de que a capacidade para a linguagem é inata, porém só se desenvolve mediante a exposição a um meio ambiente propício como afirma Lenneberg. No início da produção linguística a tendência de imitação da criança é projetada para a língua, porém esta imitação não é uma simples cópia de um modelo. A criança apenas retém as características gerais e faz suas próprias adaptações, isto é, vai construindo sua própria gramática.

A característica fundamental da gramática da criança, sobretudo quando inicia a fase da produção de sentenças, é a redução

ção dos constituintes frasais.

À medida que se processa a maturação mental, a criança vai desenvolvendo a estrutura sintática, adquirindo estruturas cada vez mais complexas. Isto confirma nossa hipótese inicial de que a sintaxe infantil é a redução da sintaxe do adulto, que vai se desenvolvendo gradualmente, de forma sistemática e organizada à medida em que aumenta a maturação mental.

A evolução sintática da primeira para a quarta fase dos dados que analisamos nos demonstra que a criança, desde o início, domina certas propriedades gerais da língua e vai acrescentando elementos e ampliando as possibilidades de combinações dos mesmos, até se aproximar do padrão gramatical do adulto.

Este processo não chegou ao seu final. Aos três anos de idade nossa informante é capaz de engendrar uma quantidade extenso e variada de sentenças, porém não alcançou o nível de codificção verbal de pensamentos mais abstratos. Se fizermos uma projeção de sua evolução poderemos prever que ela continuará a desenvolver sua capacidade linguística por vários anos, acompanhando o seu desenvolvimento mental.

Queremos justificar a não citação direta da maioria dos dados que coletamos com a colaboração dos alunos do curso de Letras. Estes nos serviram de comparação com os dados de nossa informante para fazermos afirmações genéricas sobre as características sintáticas. Constatadas as semelhanças de linguagem em linhas gerais, concentramos nossa análise no acompanhamento cronológico do desenvolvimento da linguagem e este diverge um pouco de uma criança para outra. Quando a comparação com outras crianças nos pareceu relevante, fizemos constar alguns desses informantes. Foi o caso da quantificação e qualificação imitativa da criança que abordamos no capítulo quatro.

Nosso trabalho é bastante limitado, pois não nos referimos a todos os aspectos da aquisição da linguagem. Concentramos nossa atenção no desenvolvimento da sintaxe, componente de base do modelo transformacional. Mesmo assim não esgotamos o assunto. As regras de reescritura não foram exauridas, nem as transformações que atuam sobre a estrutura foram detalhadas por

completo. Quisemos apenas contribuir com um estudo de caso para a investigação fascinante e bastante discutida da aquisição que a criança faz de sua língua.

Investigações interessantes e de grande importância podem ser feitas nesta área, como por exemplo, um estudo da aquisição e evolução fonológica, investigando também se a evolução fonética dos vocábulos é sistemática e generalizada ou se esta evolução é peculiar de cada criança ao aprender uma língua.

Outro trabalho a ser desenvolvido é o enfoque no componente semântico, investigando sobretudo o processo pelo qual as formas linguísticas adquirem significado para a criança.

Uma terceira tarefa, de grande aplicação pragmática, seria a investigação do processo de aprendizagem de uma segunda língua, com suas múltiplas implicâncias: aprendizagem simultânea em situação bilíngue ou multilíngue, aquisição de uma língua posterior à primeira em idade precoce ou mais avançada etc. Já existem algumas pesquisas neste campo, na língua inglesa, que incluíremos na bibliografia deste trabalho. No entanto desconhecemos pesquisas sistemáticas na área de aquisição da linguagem em língua portuguesa.

Esperamos que nosso trabalho tenha contribuído, de alguma forma, para a compreensão dos fatos envolvidos na aquisição da linguagem e que estudos posteriores enriqueçam a bibliografia sobre esta temática tão vasta e tão interessante.

SIMBOLOGIA

| | |
|------------------|--------------------------|
| Adj | adjetivo |
| Adv | advérbio |
| Af | afixo |
| At | chamativo de atenção |
| Aux | auxiliar |
| Cop | cópula |
| DE | descrição estrutural |
| Det | determinante |
| Imp | imperativo |
| Int | interrogativo |
| LN | locução nominal |
| LPrép | locução prepositiva |
| LV | locução verbal |
| ME | mudança estrutural |
| Mod | modal |
| N | nome |
| Neg | negação, negativo |
| P ₁₂₃ | 1º, 2º, 3º pessoa |
| Pas | passado |
| Perf | perfeito |
| Prep | preposição |
| Pres | presente |
| Pro | pronome |
| ProN | proforma nominal |
| qu | morfema interrogativo |
| Qu | elemento de encaixamento |
| RS | regra sintagmática |
| S | sentença |
| T | transformação |
| V | verbo |
| VB | verbal |
| Vi | verbo intransitivo |
| V _t | verbo transitivo |

| | |
|---------------|---|
| W | qualquer valor diferente de X e Y |
| X | qualquer valor à esquerda |
| Y | qualquer valor à direita |
| + | sinal de concatenação |
| - | sinal de subtração ou ausência |
| <u> </u> | sinal de separação de elementos de uma sequência |
| ∅ | morfema zero |
| = | relação de identidade |
| Δ | elemento postiço |
| / / | transcrição fonêmica |
| [] | transcrição fonética |
| → | sinal de reescritura |
| ⇒ | sinal de transformação |
| () | elemento facultativo |
| (↓) | elementos facultativos, sendo ao menos um obrigatório |
| < > | traços matriciais |
| [] | abreviatura de regras com opções horizontais |
| { } | abreviatura de regras com opções sucessivas por nível |
| | sinal de conjunção |

B I B L I O G R A F I A

01. BAR-ADON, A. and LEOPOLD, W.F. (ed.)- Child Language : A Book of Readings, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
02. BARBARA, L.- Um estudo da Manifestação sintática da Asseveração e da Não-Asseveração em Português e em Inglês, Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 1971.
03. BEARD, Ruth M.- Como a Criança Pensa : A Psicologia de Piaget E suas Aplicações Educacionais, Tradução de Aydano Arruda, IBRASA, 3ª edição, São Paulo, 1973.
04. BROWN, Roger- Words and Things, The Free Press, Illinois, 1958.
05. BROWN, R., CAZDEN, C., BELLUGI-KLIMA, U.- "The Child Grammar from I to III", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 382-411.
06. BROWN, R. and FRASER, C.- "The Acquisition Of Syntax", in The Acquisition of Language, Bellugi and Brown (ed.), The University of Chicago Press, 1964, pp. 43-79.
07. BROWN, R., and BELLUGI-KLIMA, U.- "Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax," in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 307-18.
08. BROWN, R., FRASER, C., and BELLUGI, U.- "Explorations in Grammar Evaluation;" in The Acquisition of Language, Bellugi and Brown (ed), The University of Chicago Press, 1964, pp. 79-100.
09. BUEHLER, K.- Die Geistige Entwicklung des Kindes, Jena, G. Fischer, 1927.
10. CABRAL, Leonor Scliar- Introdução à Linguística, Editora Globo, Porto Alegre, 1974.
11. CAMARA JR., J. Mattoso- Princípios de Linguística Geral, Livraria Acadêmica, 4ª Edição, Rio de Janeiro, 1972.
12. CAMARA JR., J. Mattoso- Estrutura da Língua Portuguesa, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1970.

13. CARROLL, John Bissel(1953) - O Estudo da Linguagem, Tradução de Vicente Pereira de Souza, Editora Vozes, Petrópolis, 1973.
14. CAVALCANTE, Marita Porto - Um Estudo sobre a Formação de TAGS no Português, Dissertação de Mestrado, FUC, São Paulo, 1972.
15. CHOMSKY, Noam - Syntatic Structures, The Hague, Mouton, 1957.
16. CHOMSKY, Noam - "Review of Skinner's Verbal Behavior", in Readings in the Psychology of Language, Jakobovits, L.A. and Miron, N.S., Prentice-Hall, Inc., New Jersey, 1967.
17. CHOMSKY, Noam - Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachussets, the M.I.T.Press, 1965.
18. CHOMSKY, Noam - "A Linguagem e a Mente", in Novas Perspectivas Linguísticas, tradução de Miriam Lemle, 2ª Edição, Vozes, Rio de Janeiro, 1971, pp. 28-42.
19. DEWEY, J. - "The Psychology of Infant Language", in Child Language: A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 34-6.
20. FACHINI, Caetano - Jean Piaget: A Vida Voltada para o Campo da Ciência, texto elaborado para o curso de treinamento técnico-pedagógico, Florianópolis, 1975.
21. GLEASON, J. Berko - "The Child's Learning of English Morphology", in Child Language: A Book of Readings, Prentice - Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp.153-167
22. GRUBER, J.S. -"Topicalization in Child Language", in Child Language: A Book of Readings, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 364-82.
23. HOUSTON, Susan H. - A Survey of Psycholinguistics, The Hague, Mouton, 1972.
24. JACOBS, R.A., and ROSENBAUM, P.S.- English Transformational Grammar, Xerox College Publishing, Waltham, Massachussets 1968.
25. JAKOBOVITS, L.A., and MIRON, S.M.(ed) - Readings in the Psychology of Language, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey, 1967.

26. JESPERSEN, Otto - "From Language : Its Nature, Development and Origin", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 56-60.
27. KATO, Mary Aizawa - A Semântica Gerativa e o Artigo Definido, Ática, São Paulo, 1974.
28. KELLER, F.S., and SCHOENFELD, W.N. - Princípios de Psicologia, Tradução de C.M.Bori e R.Azzi, Editora Herder, São Paulo 1968.
29. KLIMA, E.S., and BELLUGI-KLIMA, U. - "Syntactic Regularities in the Speech of Children", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 412-24.
30. KOEHLER, W. - Intelligenzpruefungen an Menschenaffen, Berlin, J. Springer, 1921.
31. LANGACKER, R.W. - Language and Its Structure, Harcourt, Brace & World, Inc., New York, 1968.
32. LENNEBERG, Eric H. - Biological Foundations of Language, Wiley, New York, 1967.
33. LENNEBERG, Eric H. - "A capacidade de Aquisição da Linguagem" in Novas Perspectivas Linguísticas, tradução de Miriam Lemle, Editora Vozes, 2ª Edição, 1971, pp. 55-92.
34. LEOPOLD, W.F. - "Semantic Learning in Infant Language", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.) Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 96-102.
35. LEOPOLD, W.F. - "The Study of Child Language and Infant Bilingualism", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold (ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 1-13.
36. McNEILL, David - The Acquisition of Language + The Study of Developmental Psycholinguistics, Harper & Row, Publishers, New York, 1970.
37. MEUMANN, E. - Die Entwicklung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde, in Philos. Stud., 20, 1902.

38. MILLER, W. and ERVIN, S. - "The Development of Grammar in Child Language", in The Acquisition of Language, Bellugi and Brown(ed.), The University of Chicago Press, 1964, pp. 9-42.
39. OLMSTED, D.L. - Out of the Mouth of Babes, the Hague, Mouton, 1971.
40. OSGOOD, Charles E. (1956) - "Behavior Theory and the Social Sciences", in Readings in the Psychology of Language, Jakobovits and Miron(ed.), Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1967, pp. 51-72.
41. OSGOOD, Charles E. - (1963) - "On Understanding and Creating Sentences", in Readings in the Psychology of Language, Jakobovits and Miron(ed.), Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1967, pp. 104-27.
42. PAVLOV, I. - Condicioned Reflexes, Dover, New York (1st edition 1927), 1960.
43. FERRONE, Oberdam - Publicações Científicas, Baptista de Souza & Cia.(ed.), Rio de Janeiro, 1974.
44. PIAGET, Jean(1923) - The Language and Thought of the Child, Cleveland, World Publishiarg Company, 1967.
45. PONTES, Eunice - Estrutura do Verbo no Português Coloquial, Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1972.
46. SAUSSURE, Ferdinand de - Curso de Linguística Geral, Tradução de A. Chelini, J.P.Paes e I. Blikstein, Editora Cultrix, 3ª edição, São Paulo, 1971.
47. SKINNER, B.F. - The Behavior of Organisms, Appleton-Century - Croffts, New York, 1938.
48. SKINNER, B.F. - Verbal Behavior, Appleton-Century-Croffts, - New York, 1957.
49. SKINNER, B.F. - About Behaviorism, Alfred A. Knopf, New York, 1974.
50. STAATS, A.W. and STAATS, O.K. - Complex Human Behavior, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1964.
51. STERN, W. - Die Kindersprache, Leipzig, J.A. Barth, 1928.
52. STERN, W. -, "The Chief Periods of Furter Speech Development", in Child Language : A Book of Readings, Bar-Adon and

- Leopold(ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 45-52.
53. STRINGER, David et alii - Generative Linguistics - Language Acquisition : Language and Cognition, The Open University Press, Bletchley, Buckinghamshire, 1973.
54. TAINÉ, H.-"Acquisition of Language by Children", in Child Language: A Book of Readings, Bar-Adon and Leopold(ed.), Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971, pp. 20-6.
55. TONDO, Nádia Vellinho - Uma Teoria Integrada da Comunicação Linguística : Introdução à Gramática Transformacional, Editora Sulina, Porto Alegre, 1973.
56. VYGOTSKY, Lev Semenovich - Thought and Language, Edited and Translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, The M.I.T. Press, Massachussetts, 1962.
57. WATSON, J.B. - Behaviorism, University of Chicago Press, 1st edition 1924), 1930.
58. YERKES, R.M. - The Mental Life of Monkeys and Apes, Behav.Mo-nogr., III, 1, 1916.

A P Ê N D I C E

ANEXO - I

PESQUISA SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Pesquisadores: a) _____
b) _____

COLETA DE DADOS

I- Imitação: (entre 18-30 meses, aproximadamente)

Dados: Nome da criança _____ Sexo: _____
Idade em Meses _____
Grau de Instrução do Pai _____ da mãe _____
Quantos irmãos? _____ Que idades? _____
Com quem a criança passa a maior parte do tempo? _____

Solicite à criança para repetir as sentenças abaixo e registre a repetição verbal com a máxima exatidão possível.

| <u>Sentença Modelo</u> | <u>Imitação</u> |
|---------------------------------------|-----------------|
| 1. Como é teu nome? | - |
| 2. Eu tenho uma bola. | - |
| 3. Papai foi trabalhar. | - |
| 4. O macaco gosta de banana. | - |
| 5. As crianças vão brincar no jardim. | - |
| 6. Isto cabe na caixa. | - |
| 7. A titia conta estórias. | - |
| 8. Eu nunca vou pra praia. | - |
| 9. O papai Noel já veio? | - |
| 10. Eu vou ganhar muitos brinquedos. | - |

II- Registro de fala telegráfica (entre 10-20 meses aproximadamente)

Dados: Nome da criança _____ Sexo: _____
Idade em meses _____
Grau de Instrução do Pai: _____ da mãe _____
Quantos irmãos? _____ Que idades? _____
Com quem a criança passa a maior parte do tempo? _____

Explicitação: No início da produção de frases, são muito comuns sentenças de duas palavras. Por exemplo: Mamãe bota(...), dá água, Boneca quebrou, etc. Procure registrar no mínimo dez sentenças deste tipo, acrescentando também sentenças de três palavras, se houver.

Senteça de 2 palavras

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Sentença de 3 palavras

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

III- Respostas - entre 24 - 36 meses.

Dados: Nome da criança _____ Sexo: _____

Idade em meses: _____

Grau de instrução do pai: _____ da mãe: _____

Quantos irmãos? _____ Que idades? _____

Com quem passa a maior parte do tempo? _____

- P1-
- R1-
- P2-
- R2-
- P3-
- R3-
- P4-
- R4-
- P5-
- R5-

- P6-
- R6-
- P7-
- R7-
- P8-
- R8-
- P9-
- R9-
- P10-
- R10-

IV - Estrutura das sentenças - entre 24 - 36 meses

O informante pode ser o mesmo do item III. Caso você escolher outro registre. Enquanto você ou alguém da família fala, brinca ou dialoga com a criança, procure registrar, com o máximo de exatidão, umas vinte frases dos mais variados tipos e tamanhos, ditas espontaneamente (interrogativas, exclamativas, períodos simples e compostos etc.)

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-
- 16-
- 17-
- 18-

19-

20-

A exatidão na transcrição dos dados é um elemento muito importante. Por isso, se você dispuser de um gravador para gravar ao mesmo tempo em que estiver anotando os dados, melhor. Desta forma você poderá conferi-los posteriormente.