

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Letras

Débora Maria Pereira da Silva

Bolsista CNPQ

**AQUISIÇÃO DA CAMADA FLEXIONAL E UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA
RELAÇÃO ENTRE OS ADVÉRBIOS E AS CATEGORIAS TEMPO E ASPECTO**

Belo Horizonte
2015

Débora Maria Pereira da Silva

**AQUISIÇÃO DA CAMADA FLEXIONAL E UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA
RELAÇÃO ENTRE OS ADVÉRBIOS E AS CATEGORIAS TEMPO E ASPECTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito básico para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Arabie Bezri Hermont

Belo Horizonte
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S586a	<p>Silva, Débora Maria Pereira da</p> <p>Aquisição da camada flexional e um estudo exploratório da relação entre os advérbios e as categorias tempo e aspecto / Débora Maria Pereira da Silva, Belo Horizonte, 2015.</p> <p>266f.</p> <p>Orientadora: Arabie Bezri Hermont Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras.</p> <p>1. Gramática gerativa. 2. Aquisição de linguagem. 3. Crianças - Linguagem. 4. Língua portuguesa - Advérbio. 5. Língua portuguesa - Tempo verbal. 6. Aspecto verbal. I. Hermont, Arabie Bezri. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.</p>
-------	---

Débora Maria Pereira da Silva

**AQUISIÇÃO DA CAMADA FLEXIONAL E UM ESTUDO EXPLORATÓRIO DA
RELAÇÃO ENTRE OS ADVÉRBIOS E AS CATEGORIAS TEMPO E ASPECTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito básico para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Prof^a. Dr^a. Arabie Bezri Hermont (Orientadora) – PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Jânia Martins Ramos (FALE/UFMG)

Prof^a. Dr^a. Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas – Letras)

Prof^a. Dr^a. Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues (PUC Minas – Letras) – Suplente

Belo Horizonte, 30 de março de 2015

*Ao Jonatas, meu eterno amor!
Aos meus pais, meus amores eternos!*

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é, muitas das vezes, uma tarefa extremamente difícil, pois, em algum momento, esquecemos-nos de alguém. Espero, aqui, não me esquecer de quem foi importante nessa minha jornada, mas, desde já, deixo meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, por um segundo, um dia ou um ano, cruzaram meu caminho e me ajudaram a compor a Débora que sou hoje.

Agradeço, primeiramente, a Deus que, em suas infinitas manifestações, é pura bondade, razão e conforto.

Aos meus pais, não teria palavras suficientes para agradecer tamanho apoio, imenso amor e eterna dedicação. Ao Sr. João Pereira e à Sra. Cleuza Maria, meus eternos agradecimentos, pela vida que me deram, pela educação que me proporcionaram e pela vida simples, humilde e cheia de valores que me passaram.

À minha querida e amada irmã, Solange, pelo apoio e compreensão. Obrigada por entender, minha linda.

À minha segunda família, Arnaldo, Vera, Ronnie e Dianna, pelo apoio e pelo carinho em todos os momentos.

Aos meus amigos do Mestrado, Ana, Maria e Carlucci, pelas alegrias. À Milena, que se tornou minha amiga para assuntos gerativistas.

Aos meus professores de Linguística, que me fizeram enveredar por caminhos desafiadores.

Aos amigos Alex, Bionnika e Josi.

Aos colegas da PUC Virtual, em especial, Heliene, Cris, Bergson, Walmer e Bia.

À PUC Minas, pela minha trajetória acadêmica.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pela excelência no que fazem. À Coordenação do Programa, pela organização, disciplina e acolhimento.

À minha querida orientadora Arabie, pela disponibilidade, pelo carinho, pela paciência e pela excelência no que faz.

Ao CNPQ, pelo financiamento desta pesquisa.

E, por fim, e, sim, mais importante, ao Jonatas. Por tudo, mas, principalmente, pela compreensão, pelo carinho, pela paciência, pela ajuda direta na composição deste trabalho, pelo companheirismo, pelas revisões e leituras, por me incentivar, por me apoiar e por ser meu amado e maravilhoso esposo. Obrigada, meu amor!

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo apresentar uma discussão acerca do modo como as categorias Tempo e Aspecto estão representadas na gramática mental de crianças em processo de Aquisição de Português Brasileiro. Desse modo, nossa pesquisa pretendeu (i) constatar que há a dissociação da categoria Tempo em Tempo e Aspecto; (ii) verificar se há influência do aspecto lexical no surgimento do aspecto grammatical; e (iii) averiguar a influência dos advérbios e locuções adverbiais no surgimento e composição de noções temporais e aspectuais. Para tanto, fundamentamos nossa pesquisa com base no arcabouço da Teoria Gerativa, em especial, nos postulados do Programa Minimalista. Apresentamos, também, discussões acerca das noções de Tempo e de Aspecto em âmbito geral e na esfera gerativista, bem como abordagens que lidam com o Sintagma Adverbial na condição de categoria funcional. Por fim, também trouxemos um diálogo com a temática da Aquisição da Linguagem, dando especial atenção à aquisição das categorias funcionais e assumindo, para nossas análises, as vertentes que se guiam pela corrente continuista. Para nossas análises, utilizamos Testes de Compreensão e Eliciação, aplicados em 5 crianças com faixa etária entre 3 e 5 anos de idade; fala espontânea, coletada das 5 crianças participantes dos testes e de 5 crianças cujas transcrições estão disponíveis no Banco de Fala e Linguagem da PUC-SP, com faixa etária entre 2 e 5 anos de idade. Nossas análises consistiram na verificação dos percentuais de respostas esperadas e não esperadas nos testes aplicados, bem como nos percentuais de produção das ocorrências verbais observadas na fala espontânea das crianças. Diante dos resultados, das análises e das teorias que embasaram nosso estudo, concluímos que, além de tempo e aspecto serem categorias dissociadas, há uma forte tendência no surgimento dessas categorias mediado por noções semânticas de telicidade e no uso de advérbios e locuções adverbiais.

Palavras-chave: Teoria Gerativa. Categorias Funcionais. Tempo. Aspecto. Aquisição da Linguagem. Advérbio.

ABSTRACT

This work aims to present a discussion about how Time and Aspect categories are represented in the mental grammar of children in Brazilian Portuguese acquisition process. Thus, the research intended (i) to certify whether there is dissociation of the category Time in Time and Aspect; (ii) to check for the influence of lexical aspect in the emergence of grammatical aspect; and (iii) to determine the influence of adverbs and adverbial phrases in the outbreak and composition of temporal and aspectual notions. Therefore, the research was based upon the framework of Generative Theory, especially the postulates of the Minimalist Program. This work also presents a discussion about the notions of Time and Aspect in general terms and in the generative sphere as well as approaches that deal with the Adverbial Phrase in the condition of functional category. Finally, it presents a dialogue with the theme of Language Acquisition, focusing mainly on the functional categories acquisition and taking for granted the currents guided by the continuity thinking. For the analysis, we used data from Comprehension and Elicitation Tests applied in five children aged between 3 and 5. We also used data from Spontaneous Speech collected from the five children that participated in the tests and from five children aged between 2 and 5. The transcripts are available at the Bank of Speech and Language from PUC-SP. The analysis consisted in verifying the percentage of expected and unexpected responses from the tests applied, as well as the production percentage of verbal occurrences observed in the children's spontaneous speech. Based on the results, the analysis, and the theories that supported the study, we conclude that time and aspect are dissociated categories and there is a strong trend in the emergence of these categories mediated by semantic notions of telicity and use of adverbs and adverbial phrases.

Keywords: Generative Theory. Functional Categories. Time. Aspect. Language Acquisition. Adverb.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquematização da Faculdade de Linguagem	23
FIGURA 2 – Diagrama da gramática de uma língua, na perspectiva da Teoria Gerativa	29
FIGURA 3 – Traços de seleção do item lexical “comer”	35
FIGURA 4 – Formação do Sintagma	36
FIGURA 5 – Estrutura Sintagmática.....	38
FIGURA 6 – Movimento do Verbo.....	39
FIGURA 7 – Derivação de uma sentença	40
FIGURA 8 – Derivação de uma sentença	41
FIGURA 9 – Representação do tempo	44
FIGURA 10 – Representação arbórea do auxiliar.....	60
FIGURA 11 – Estrutura IP proposta por Pollock (1989)	63
FIGURA 12 – Exemplo de teste de Compreensão Nome/Evento – “cola/colar”	114
FIGURA 13 – Exemplo de teste de Compreensão de Eventos – Verbo Télico “construir	116
FIGURA 14 – Exemplo de teste de Compreensão de Eventos – Verbo Télico “comer	117
FIGURA 15 – Exemplo de teste de Compreensão de Evento – Verbo Atélico “estudar”	118
FIGURA 16 – Exemplo de teste de Compreensão de Evento – Verbo Atélico “nadar”.....	119
FIGURA 17 – Exemplo de teste de Eliciação – Verbo Télico “escrever”	122
FIGURA 18 – Exemplo de teste de Eliciação Tempo/Aspecto – Verbo Télico “tocar”.....	123
FIGURA 19 – Exemplo de teste de Eliciação – Verbo Atélico “Caminhar”	124
FIGURA 20 – Exemplo de teste de Eliciação – Verbo Atélico “estudar”	125
FIGURA 21 – Exemplo de teste de Eliciação – perfectivo com verbo “xalalar”	126
FIGURA 22 – Exemplo de teste de Eliciação – imperfectivo com verbo “colomitar”.....	127
FIGURA 23 – Derivação da sentença com Tempo dissociado – Aspecto Perfectivo.....	149
FIGURA 24 – Derivação da sentença com Tempo dissociado – Aspecto Imperfectivo	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Traços distintivos dos tipos verbais.....	52
QUADRO 2 – Dêixis e Anáfora nas expressões adverbiais de tempo.....	75
QUADRO 3 – Processos aspectuais nas Expressões Adverbiais	76
QUADRO 4 – Função das expressões adverbiais na expressão do aspecto.....	76
QUADRO 5 – Hierarquia dos Advérbios por Cinque (1999)	79
QUADRO 6 – Estágios da Aquisição da Linguagem	87
QUADRO 7 – Relação entre finitude e caso (em língua inglesa)	97
QUADRO 8 – Participantes/Testes	113
QUADRO 10 – Verbos utilizados nos Testes de Compreensão	115
QUADRO 11 – Verbos existentes utilizados nos Testes de Eliciação.....	121
QUADRO 12 – Verbos inventados utilizados nos Testes de Eliciação	125
QUADRO 13 – Participantes/Banco de Dados PUC-SP	128
QUADRO 14 – Evidências da dissociação de Tempo (Tempo/Aspecto)	145
QUADRO 15 – Compreensão Tempo/Aspecto – Resumo	146
QUADRO 16 – Compreensão Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo	151
QUADRO 17 – Eliciação de Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo	151
QUADRO 18 – Produção Espontânea de Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo.....	152
QUADRO 19 – Advérbios e Expressões Adverbiais recorrentes na fala infantil.....	154
QUADRO 20 – Produção Espontânea – Advérbios – Resumo.....	155
QUADRO 21 – Advérbios e Expressões Adverbiais usados nos testes de eliciação.....	155
QUADRO 22 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo - Resumo	155

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação entre entrada lexical e estrutura sintática	68
TABELA 2 – Características temporais e modais.....	101
TABELA 3 – Referência temporal e (a)telicidade de verbos infinitos	101
TABELA 4 – Relação entre a (im)perfectividade e referência temporal	101
TABELA 5 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo	139
TABELA 6 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo	140
TABELA 7 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo	141
TABELA 8 – Percentuais totais – Flexão de Tempo	142
TABELA 9 – Produção espontânea Advérbios/Tempo	143
TABELA 10 – Produção espontânea Advérbios/Aspecto Lexical e Gramatical	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Compreensão Nome/Evento – Palavras existentes e inexistentes	131
GRÁFICO 2 – Compreensão de Tempo – Passado/Presente	132
GRÁFICO 3 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Perf. com verbo télico.....	132
GRÁFICO 4 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Imp. com verbo télico	133
GRÁFICO 5 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Per. com verbo atélico	134
GRÁFICO 6 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Imp. com verbo atélico	135
GRÁFICO 7 – Compreensão – Aspecto Télico/Aspecto Gramatical	135
GRÁFICO 8 – Compreensão – Aspecto Atélico/Aspecto Gramatical.....	136
GRÁFICO 9 – Eliciação de Aspecto Télico – Perfectivo/Imperfectivo	137
GRÁFICO 10 – Eliciação de Aspecto Atélico – Perfectivo/Imperfectivo.....	138
GRÁFICO 11 – Eliciação de Aspecto Gramatical – verbos inexistentes	139
GRÁFICO 12 – Percentuais totais – Aspecto Lexical/Gramatical	143

LISTA DE SIGLAS

AGR – Concordância

ASPME – Aspecto Medidor

ASPOR – Aspecto Originador

ATOM – Modelo de Omissão de Tempo e Concordância

EPP – Princípio da Projeção Estendida

FF – Forma Fonológica

FL – Forma Lógica

FLB – Faculdade da Linguagem em sentido amplo

FLN – Faculdade da Linguagem em sentido restrito

GU – Gramática Universal

INFL – Flexão

IR – Infinitivo de Raiz

ME – Momento de Evento

MF – Momento de Fala

MIT – Massachusetts Institute of Technology

MR – Momento de Referência

PB – Português Brasileiro

S – Sentença

SADV – Sintagma Adverbial

SASP – Sintagma de Aspecto

SC – Sintagma Complementizador

SD – Sintagma Determinante

SN – Sintagma Nominal

ST – Sintagma de Tempo

SV – Sintagma Verbal

VEKI – *Very Early Knowledge of Inflection* (Hipótese de Conhecimento de Flexão Muito Cedo)

VEPS – *Very Early Parameter-Setting* (Hipótese de Fixação de Parâmetros Muito Cedo)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 QUADRO TEÓRICO.....	17
2.1 A Teoria Gerativa	17
2.2 Breve Histórico.....	25
2.3 O Programa Minimalista	27
2.4 Categorias Funcionais e a Derivação Sintática	29
2.4.1 As Categorias Funcionais.....	31
2.4.2 Os traços formais	33
2.4.3 A derivação da sentença	35
3 TEMPO E ASPECTO	43
3.1 Tempo	44
3.1.1 Tempo segundo Reichenbach	46
3.2 Aspecto.....	48
3.2.1 O aspecto verbal no Português Brasileiro	54
3.2.2 O aspecto no auxiliar	57
3.3 As categorias funcionais de Tempo e de Aspecto	60
3.4 O papel do aspecto na interface léxico/sintaxe	65
4 ADVÉRBIOS.....	71
4.1 A Classe dos advérbios	72
4.2 Os advérbios e a expressão do tempo e do aspecto	74
4.3 O Síntagma Adverbial	78
5 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	84
5.1 O processo de Aquisição da Linguagem	86
5.2 A questão do Bootstrapping	88
5.3 Teorias de Aquisição da Linguagem	90
5.4 A hipótese maturacional.....	91
5.5 A hipótese continuista.....	93
5.5.1 As contribuições de Wexler.....	95
5.5.2 As contribuições de Hyams	99
5.6 Aquisição da categoria aspecto	102
6 METODOLOGIA	109
6.1 O método.....	109
6.2 Dados da Pesquisa.....	112
6.2.1 Testes – Amostragem	112
6.2.2 Testes – Descrição	113
6.2.3 Fala espontânea	128
7 DESCRIÇÃO DOS DADOS	130
7.1 Resultados dos Testes	130
7.1.1 Testes de Compreensão.....	130
7.1.2 Testes de Eliciação	137
7.2 Dados de Fala Espontânea	141
8 ANÁLISE DOS DADOS	145
8.1 Dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto.....	145
8.2 Interface entre aspecto lexical e aspecto gramatical	149
8.3 Atuação dos advérbios no surgimento de Tempo e Aspecto.....	155
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS.....	161
ANEXOS	167

1 INTRODUÇÃO

Imagine viver em um mundo no qual as crianças somente se comunicassem conosco depois de incansáveis horas decorando manuais de gramática normativa. Até ter memorizado todas as regras de sua língua, a criança cresceria sem estabelecer qualquer contato linguístico com seus pais, tios, primos etc. Neste mundo hipotético, a criança não diria coisas como “gaga”, “gugu”, “ágá”, “água” etc., pois não seria capaz de ir testando a língua até adquiri-la completamente. Imagine que lá pelos dez anos ela já tivesse decorado uma boa quantidade de regras e palavras. Agora sim, essa criança seria capaz de se comunicar com seus pais.

Sabemos que as coisas não acontecem dessa forma, e que crianças muito pequenas, com menos de dois anos, já desenvolvem extensos e complexos diálogos com seus pais, parentes, colegas etc. A situação descrita acima é impensável, primeiramente, porque, como bons observadores, sabemos que nenhuma criança aprende a falar sua língua nativa após decorar regras gramaticais. Depois, há uma teoria que nos diz que a linguagem é inata, ou seja, que a nossa capacidade de falar e de compreender o que é dito é algo próprio da natureza humana. A teoria que trata o caráter internalista da linguagem é denominada Teoria Gerativa, a qual foi proposta por Noam Chomsky nos anos 1950/1960.

Nesse sentido, é cada vez mais crescente o interesse sobre o modo como as pessoas adquirem uma língua natural. Dessa forma, rico é o campo de pesquisa em aquisição da linguagem. Por ser algo inerente ao homem, a linguagem se torna um importante objeto de estudo da Linguística, pois entendê-la (a forma como é adquirida e seu funcionamento) é uma forma de entender o próprio ser humano e sua relação com o mundo e consigo mesmo. Uma das formas de se entender a linguagem é analisar o que emerge na expressão linguística, ou seja, naquilo que podemos observar nas línguas naturais.

Os estudos em Teoria Gerativa focam na afirmação de que todo ser humano já nasce com a faculdade da linguagem, isto é, todo falante é programado para adquirir a língua de seu ambiente de interação. Nesse sentido, os estudos gerativistas centram-se na proposta de uma Gramática Universal (GU), que seria um conjunto das informações linguísticas geneticamente codificadas, presentes no estágio inicial de aquisição da linguagem. Atualmente, esses estudos têm se focado no entendimento das categorias funcionais por reconhecerem que estas são responsáveis pela diferença entre as línguas naturais (BORER, 1984 *apud* HERMONT, 2005). As categorias funcionais são aquelas que não apresentam conteúdo descritivo e também não atribuem papel temático, mas contêm informações sobre as propriedades

gramaticais das línguas naturais. Tais propriedades gramaticais são importantes no sentido de que auxiliam na definição da sintaxe de uma língua natural e, por isso, o estudo acerca da aquisição de tais categorias pode confirmar a hipótese de uma GU para as línguas naturais. Chomsky (1999) considera como funcionais as seguintes categorias: Complementizadores, Tempo e Determinantes. Na presente pesquisa, tempo e aspecto serão tratados como categorias gramaticais, por conterem informações sobre propriedades gramaticais.

Em Língua Portuguesa, reconhecemos três formas de expressão do tempo: o presente, o passado e o futuro. Estas podem ser marcadas por desinências temporais, como aquelas que constam nas formas verbais “(eu) amo”, “(eu) amei” e “(eu) amarei”. As formas de expressão do tempo também podem ser indicadas por outros elementos linguísticos, como alguns advérbios. Além disso, em Português Brasileiro (PB), temos a possibilidade de determinar a continuidade ou não de uma ação. A noção associada a tais características chama-se aspecto. Assim, em uma frase como “eu estudei matemática ontem”, nota-se uma indicação de uma ação conclusa, marcada pelo aspecto perfectivo, ao passo que, em “eu estava estudando matemática”, há indicação de uma ação inconclusa, marcada pelo aspecto imperfectivo. Em todos os casos, a marcação de tempo e de aspecto pode ser desinencial, ou seja, morficamente manifestada no verbo.

Diante disso, nossa pesquisa se volta para a aquisição das categorias Tempo e Aspecto. Nesse sentido, nossos objetivos são (i) compreender de que modo as categorias tempo e aspecto estão representadas nas gramáticas mentais de crianças em processo de aquisição de Português Brasileiro; (ii) verificar se existe a divisão de Tempo em Tempo e Aspecto; (iii) averiguar se há relação entre aspecto lexical/semântico (télico ou atético) e aspecto gramatical (perfectivo e imperfectivo); e realizar um estudo exploratório, verificando se os advérbios atuam no surgimento e na composição das categorias em estudo.

As pesquisas em aquisição da linguagem são bastante importantes, pois revelam muito sobre as línguas naturais – como são adquiridas e como são estruturadas por seus falantes. No campo das pesquisas em aquisição da linguagem, verificou-se, após os estudos empreendidos por Borer (1984), que as categorias funcionais são as responsáveis pela fixação dos parâmetros, desencadeando, assim, as diferenças entre as línguas naturais. Dessa forma, os estudos que se focam no modo como tais categorias são adquiridas ou no modo como são manifestadas são de grande importância, pois permitem uma melhor compreensão sobre os parâmetros e diferenças entre as línguas.

O momento em que a criança demonstra as marcas linguísticas relativas às categorias funcionais indica que ela já adquiriu a sintaxe de sua língua. É válido ressaltar que as

categorias lexicais (nomes e verbos) surgem primeiramente na fala da criança e são adquiridas ao longo de toda a vida, uma vez que a aquisição do léxico tem fim. São as categorias funcionais, portanto, as responsáveis pela fixação dos parâmetros (HERMONT, 2005).

Partindo-se de um arcabouço teórico fundamentado nos estudos em Teoria Gerativa e em Aquisição da linguagem, a presente pesquisa pretende compreender como se dá esse processo de aquisição da sintaxe de Português Brasileiro (PB), em especial o modo como falante de PB reconhece, produz e faz uso dos elementos linguísticos que utiliza para representar suas noções de tempo e de aspecto. Nesse sentido, a pergunta que se faz é “Como estão representadas as categorias de tempo e aspecto no processo de aquisição de PB?”

Os estudos empreendidos por Pollock (1989) demonstram que, no arranjo sintático das línguas naturais, haveria mais de um lugar para o “pouso” dos verbos: antes e depois de advérbios, de quantificadores e de partículas de negação. Dessa forma, o Sintagma de Flexão não seria um único nódulo com traços de tempo e concordância. Na ocasião, foi proposto que haveria pelo menos dois lugares relacionados à flexão, um para tempo e outro para concordância. Haveria, portanto, outro local de pouso para determinar ao verbo as noções mais internas de tempo. Em 1995, Chomsky não mais considerou concordância um nódulo na árvore, porque não teria impacto na interface semântico-conceptual, expressando somente uma noção relacional.

Dentro deste espírito, nossa pesquisa apresenta a proposta de dissociação de T(empo) em tempo e aspecto. Nesse caso, surgiria, então, o sintagma aspectual (SASP). É uma das formas de se pesquisar tal objeto é verificar o surgimento de tais categorias nos estágios do processo de aquisição da linguagem, em específico no período de aquisição das categorias funcionais.

Nesse contexto, a investigação acerca da relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical se faz importante para se verificar o surgimento de tais categorias. Desse modo, nosso segundo objetivo foca na hipótese de que o aspecto lexical pode desencadear o surgimento do aspecto gramatical.

O aspecto lexical é aquele definido por propriedades lexicais do verbo, ou seja, propriedades semânticas expostas pelo verbo e seus argumentos. Essas propriedades podem ser télicas ou atélicas. Assim, verbos télicos apresentam noções semânticas que indicam a completude do evento, como os verbos "construir", "cair", "colar" etc. Já os verbos ditos atélicos apresentam noções semânticas que indicam a incompletude do evento, como os verbos "estudar", "dirigir", "caminhar" etc.

O aspecto gramatical é aquele marcado, geralmente, por morfemas. O quadro aspectual do Português Brasileiro é extenso. Por isso, nos atentamos, para essa pesquisa, no aspecto perfectivo e imperfectivo. O aspecto perfectivo marca o evento acabado, como em "a pedra caiu", ao passo que o aspecto imperfectivo marca o evento não acabado, como em "o menino estudava". Assim, parece-nos razoável supor que o aspecto télico faz surgir o aspecto perfectivo, já que ambos indicam eventos completos e acabados; e o aspecto atélico faz surgir o aspecto imperfectivo, já que ambos indicam eventos incompletos e não acabados.

Em se tratando da relação entre noções semânticas no surgimento de categorias funcionais, nossa pesquisa também se volta para a questão dos advérbios, em especial para os advérbios indicativos de tempo e aspecto. Assim, nosso terceiro objetivo é realizar um estudo exploratório sobre a influência dos advérbios no surgimento e na composição das categorias aqui em estudo. É válido ressaltar o advérbio como o vocábulo responsável pela mudança da ideia expressa pelo verbo, ou palavra responsável pela indicação das circunstâncias em que se dá o processo ao qual o verbo se refere. Essas circunstâncias podem se aplicar à própria enunciação, como em “Maria varre a casa todos os dias” em que a locução adverbial “todos os dias” indica uma noção aspectual. Nem sempre o aspecto será representado na forma verbal, sendo possível o uso de advérbios para marcar a aspectualidade do enunciado. No caso do exemplo anterior, a noção de imperfectividade é marcada principalmente pela expressão adverbial “todos os dias”, que agrupa noção de habitualidade. Sabemos que os advérbios constituem a classe de palavra mais heterogênea. Assim, podemos perceber que os advérbios podem estar envolvidos no surgimento das categorias funcionais de tempo e de aspecto.

Para apresentar o estudo em questão, o presente trabalho se organiza em nove capítulos. O primeiro capítulo se refere à introdução ao tema abordado. O segundo capítulo diz respeito ao Quadro Teórico que fundamenta a presente pesquisa, a saber, o arcabouço teórico da Teoria Gerativa, em específico, o Programa Minimalista, proposto por Chomsky (1995). No terceiro capítulo, são apresentadas as especificidades acerca das categorias funcionais aqui abordadas, a saber, tempo e aspecto. No quarto capítulo, apresentamos as especificidades dos advérbios, para procedermos ao estudo exploratório sobre tal classe de palavra e sua atuação no surgimento das categorias em estudo. O quinto capítulo apresenta a temática da Aquisição da Linguagem em âmbito geral e em âmbito específico da aquisição das categorias tempo e aspecto. O sexto capítulo apresenta a metodologia empregada para a realização de tal pesquisa. Com base na metodologia, o sétimo capítulo apresenta a descrição dos dados. No oitavo capítulo, são feitas as análises dos dados obtidos. Por fim, o nono capítulo apresenta as considerações finais a respeito desta pesquisa.

2 QUADRO TEÓRICO

A presente pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Teoria Gerativa, com base no Programa Minimalista. Sendo assim, este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos nos quais se assenta essa teoria, demonstrando sua pertinência para a explicação dos dados obtidos nesta pesquisa. Para tanto, este capítulo se subdivide em duas seções. A primeira seção tratará do surgimento da Teoria Gerativa, bem como dos principais conceitos relacionados a essa teoria. Na segunda seção, serão abordadas as categorias lexicais e funcionais, além do modo como ocorre a derivação de uma sentença de acordo com os estudos gerativistas.

2.1 A Teoria Gerativa

A linguagem humana tem sido objeto de estudo e de interesse de pensadores, estudiosos e pesquisadores desde muito tempo. Nesse terreno de estudos, a Teoria Gerativa se apresenta como uma teoria crucial no avanço e na compreensão das questões relacionadas à faculdade da linguagem humana.

A Teoria Gerativa é uma teoria linguística, proposta e desenvolvida por Noam Chomsky¹ e por linguistas do MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) na década de 1950. Esses teóricos criticavam os modelos propostos pela linguística estrutural, cujo arcabouço teórico não dava conta de explicar a similaridade entre as línguas naturais e, principalmente, a aquisição dessas línguas tendo-se em mente a pobreza de estímulo. Chomsky e seus colaboradores definiram, então, uma teoria cuja proposta era explicar o conhecimento linguístico dos falantes. A essa teoria deu-se o nome de Gerativa, uma vez que ela descreve e explica os procedimentos mentais responsáveis pela geração das estruturas da linguagem, como palavras e frases, por exemplo. Para tanto, Chomsky formulou hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da linguagem, sendo esta última exclusiva à espécie humana.

Surgida em meados do século XX, a Teoria Gerativa rompeu com o caráter antimentalista do estruturalismo norte-americano e, principalmente, com a corrente behaviorista, que tem como principal representante B. F. Skinner. A teoria de Skinner baseava-se na ideia de que as crianças aprenderiam a linguagem da mesma forma que

¹ Avram Noam Chomsky é um linguista, filósofo e ativista norte-americano. Conhecido mundialmente como fundador da Teoria Gerativa, atua como professor do Massachusetts Institute of Technology.

aprenderiam qualquer outro comportamento, isto é, por meio de reforço, estímulo e de acordo com o ambiente de interação. Sobre isso, Chomsky publicou, em 1967, um artigo com o título “*A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior*”, em que apresenta críticas à tese de Skinner. De acordo com Chomsky (1959), Skinner afirma que os fatores externos são de extrema importância, e que os princípios gerais revelados em estudos laboratoriais de tais fenômenos forneceriam base suficiente para se compreender as complexidades do comportamento verbal do falante. A crítica de Chomsky assenta-se principalmente no fato de que esses princípios somente são obtidos de modo artificial, pois não dão conta de explicar a uniformidade e rapidez com que ocorre o processo de Aquisição da Linguagem.

O marco inicial do surgimento da Teoria Gerativa, porém, ocorreu bem antes, em 1957, quando Chomsky publicou *Syntactic Structures* (Estruturas Sintáticas). Nesse livro, Chomsky “afirmava que o papel fundamental da linguística é tornar explícito, isto é, descrever com objetividade científica, o conhecimento linguístico dos falantes” (KENEDY, 2013, p. 17). Assim, Chomsky confrontou duas importantes correntes, sendo uma relacionada ao empirismo e outra ao racionalismo, associando-se, claramente, à segunda. A corrente empirista baseia-se nas experiências externas à mente humana, ao passo que a corrente racionalista decorre do Problema de Platão² e das ideias de René Descartes e Immanuel Kant. Chomsky se apoia na corrente racionalista por defender o fato de que há um conjunto de instrumentos mentais indispensáveis ao conhecimento, disponíveis no indivíduo mesmo antes de seu nascimento.

Nesse contexto, a linguagem se relacionaria à existência de estruturas universais inatas, as quais possibilitariam a aquisição de uma língua natural, sendo o contexto linguístico o responsável por ativar tais estruturas inerentes à espécie humana. De acordo com os postulados gerativistas, a gramática seria, então, definida como um mecanismo finito que permite a geração de um conjunto infinito das sentenças de uma dada língua natural, isto é, os seres humanos se valem de um “código para traduzir ordens de palavras em combinações de ideias e vice-versa”, ao qual chamamos de gramática gerativa. (PINKER, 2004, p. 96).

Sendo assim, podemos afirmar que a Teoria Gerativa lida com o caráter internalista da linguagem. De acordo com essa teoria, a habilidade de falar e de adquirir uma língua é única dos seres humanos, e “as línguas naturais incorporam princípios que também nos são únicos,

² “Platão, o famoso filósofo grego que viveu em Atenas entre 428/427 e 348/347 a. C., demonstrou, em diversos momentos de sua obra, sua perplexidade diante da capacidade humana de acumular conhecimentos e habilidades. Para Platão, era espantoso que, apesar da existência breve e tumultuada comum a cada membro de nossa espécie, possamos adquirir tanto conhecimento, com base numa experiência de vida tão breve e fragmentada.” (KENEDY, 2013, p.61).

refletindo a natureza da mente humana” (RADFORD, 2004, p.11, tradução nossa³). Assim, a linguagem é inata. Nesse sentido, Chomsky afirma ser “razoável considerar a faculdade de linguagem como um ‘órgão da linguagem’, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo” (CHOMSKY, 1998, p.19).

Sob esta ótica, a Teoria Gerativa nos permite explicações muito mais plausíveis sobre o caráter cognitivo da linguagem. Em uma abordagem cognitiva, um dos principais objetivos do linguista é determinar o que permite aos falantes de determinada língua compreender seu idioma. Nesse sentido, a Teoria Gerativa se volta para os aspectos mais formais da linguagem, como aqueles relativos à compreensão e à produção de sentenças, para dar conta das chamadas características definidoras das gramáticas das línguas humanas.

Dentro da abordagem cognitiva, os postulados gerativistas consideram que a linguagem é inata, inconsciente e modular. Em se tratando do caráter inato da linguagem, os estudos empreendidos por Chomsky focam-se na hipótese de que exista uma faculdade da linguagem que é inata e biologicamente codificada, destinada especificamente à aquisição e à utilização da linguagem.

A esse conhecimento internalizado, Chomsky chamou competência, que seria comum a todos os falantes. O uso que se faz dessa competência está relacionado ao modo como cada falante utiliza a linguagem. Assim, o que é realmente dito ou compreendido em uma dada situação é denominado desempenho. A gramática mental está relacionada à competência do falante e, embora os estudos acerca do desempenho sejam importantes e interessantes, a Teoria Gerativa não se ocupa de tal análise.

Chomsky (1986) define o conhecimento de um falante sobre sua língua como Língua-I, caracterizando a competência linguística como um sistema cognitivo de conhecimento mental e internalizado que um falante apresenta em sua mente. Ao definir o conceito de Língua-I, Chomsky o diferencia da noção de língua apenas como enunciados gerados pelo sistema cognitivo, ao que ele denomina Língua-E. Por Língua-E entende-se um conjunto de enunciados produzidos a partir do que a Língua-I determina. A mente de cada falante nativo de uma determinada língua natural é dotada dos conhecimentos da Língua-I, os quais permitem compreender as sentenças da língua-E em questão.

Sob essa ótica, a linguagem é concebida como uma forma de conhecimento tácito, ou seja, um conhecimento não explícito, uma vez que o falante consegue formar palavras,

³ “[...] natural languages incorporate principles which are also unique to humans and which reflect the nature of the human mind [...]” (RADFORD, 2004, p. 11).

sintagmas e sentenças de forma inconsciente. Como exemplo, podemos pensar em uma pessoa que se movimenta o tempo todo sem se dar conta dos processos que permitem tal ação. Sobre esse caráter tácito da linguagem, Ferrari-Neto afirma que

a visão internalista é também conhecida por *mentalista*, uma vez que acredita que esses aspectos ligados à produção e à compreensão residem, em última análise, na mente dos falantes. Sob essa visão, a linguagem seria um componente específico da mente humana. (FERRARI-NETO, 2012, p.7)

Ao considerar a linguagem como um conhecimento tácito e mental, o foco da linguística na perspectiva gerativista passa, então, a ser o estudo sobre o componente da mente humana responsável pelos estados mentais, subjacentes à produção e à compreensão dos enunciados linguísticos dos falantes. A esse componente da mente humana, chamamos Gramática Universal (GU), que designa um conjunto de mecanismos mentais responsáveis pela produção e compreensão das sentenças. Esses mecanismos podem ser observados em todos os falantes de todas as línguas naturais. De acordo com Ferrari-Neto, “é por isso que se diz que a Linguística Gerativa está interessada nos universais linguísticos, aqui entendidos como o conjunto das propriedades gerais e universais da linguagem humana” (FERRARI-NETO, 2012, p. 8). Esses universais linguísticos, que denominaremos princípios linguísticos, estão nas Línguas-I, mas são observáveis apenas na Língua-E. Isso porque, na Língua-E, temos os enunciados gerados a partir do que a Língua-I determinou ser possível. Sobre esses dois conceitos, Jackendoff (2002) afirma que é importante não confundir a distinção entre competência e desempenho com outras duas distinções na literatura. Uma delas, segundo o autor, é a própria distinção de Chomsky, proposta em 1986 no livro *Knowledge of Language*, entre Língua-I (língua interna) e Língua-E (língua externa). Jackendoff (2002) explica que a Língua-I é a estrutura da linguagem considerada mentalmente, que coincide mais ou menos com a competência. A Língua-E, no entanto, não é o conjunto de mecanismos que os falantes usam para apresentar um comportamento linguístico, isto é, o desempenho, mas qualquer comportamento linguístico externo de indivíduos, ou, ainda, a linguagem considerada como um objeto externo à mente humana, como um objeto abstrato que subsiste na comunidade. Assim, podemos pensar, grosso modo, que a Língua-E se refere aos idiomas de cada grupo de falantes.

Radford (2004) afirma que a faculdade da linguagem deve, portanto, incorporar uma teoria da gramática universal que explique o modo como a criança desenvolve os princípios

linguísticos com base em uma experiência linguística. Isso quer dizer que a faculdade da linguagem deve permitir a aquisição da Língua-E à qual a criança está exposta.

Nesse contexto, o Modelo de Princípios e Parâmetros, proposto por Chomsky em 1979, surge como uma importante ferramenta para atender aos critérios de uma adequação descritiva e explicativa acerca da Aquisição da Linguagem. O Modelo de Princípios e Parâmetros propõe a existência de princípios universais inatos, os quais estão presentes nas diversas línguas particulares de todos os falantes de todas as línguas naturais. Para cada princípio, tem-se um parâmetro com valor positivo ou negativo, a ser fixado pela criança em fase de aquisição da linguagem. Ao adquirir a língua materna, o falante, por exemplo, fixaria o valor de determinado parâmetro conforme os princípios da faculdade da linguagem. Por exemplo, um dos princípios da GU especifica que toda sentença tem um SN sujeito e um SV predicado. Algumas línguas, entretanto, permitem que o sujeito seja nulo, como é o caso do espanhol. Outras, como o inglês, não permitem sujeito nulo. Assim, em sua fase de aquisição da linguagem, a criança irá fixar positivamente ou negativamente o parâmetro do sujeito nulo de acordo com sua experiência linguística. (HERMONT; LIMA, 2010).

Os parâmetros, segundo Radford (2004), são binários, ou seja, possuem valores positivo ou negativo (+/-), o que explicaria a rapidez com que a criança adquire sua língua materna. Radford (2004) ressalta que, se os princípios são codificados biologicamente, não necessitam de ser aprendidos e isso maximiza a aquisição da linguagem, uma vez que a criança não aprende, mas adquire a língua. Dessa forma, a faculdade da linguagem inata incorpora um conjunto de princípios universais e um conjunto de parâmetros, que serão fixados conforme as evidências linguísticas (negativas ou positivas).

Outra característica da linguagem, conforme os postulados da Teoria Gerativa, está relacionada a seu aspecto modular. O termo modular é derivado da hipótese da modularidade da mente. Essa hipótese concebe que existam diversos módulos mentais, responsáveis pela execução de todas as tarefas humanas. O termo foi cunhado inicialmente pelo filósofo e psicolinguista Jerry Fodor em 1983 (KENEDY, 2013). De acordo com a hipótese da modularidade mental, a mente modular seria “composta por capacidades especializadas em diferentes tipos de comportamento, dedicadas a diferentes tipos de informação” (KENEDY, 2013, p. 37). Nesse sentido, a linguagem é vista como um módulo cognitivo da mente, uma vez que tem natureza e funcionamento próprios, os quais são independentes de outros módulos. Assim, a linguagem humana tem a única função de permitir a produção e a compreensão das estruturas linguísticas. Entretanto, dizer que a linguagem é um módulo mental responsável por toda compreensão e produção linguística é reduzir seu caráter

complexo. A hipótese é que existem submódulos ou micromódulos internos à linguagem: o módulo fonológico, o morfológico, o lexical, o sintático, o semântico e o pragmático. Embora haja a possibilidade de se analisar cada um desses módulos de maneira particular, é importante lembrar que “todos os módulos e submódulos da mente funcionam de maneira integrada e interdependente, num processo interativo extremamente dinâmico.” (KENEDY, 2013, p. 46).

Além dos aspectos inato, inconsciente e modular da linguagem, outra característica fundamental nos estudos gerativistas é a capacidade criativa da linguagem. Essa capacidade criativa seria responsável pelo fato de a faculdade da linguagem ser algo exclusivamente humano. Nesse caso, o principal componente responsável pelo caráter criativo da linguagem seria a recursividade.

Sob essa ótica, os estudos empreendidos por Hauser, Chomsky e Fitch (2002) assumem dois sentidos para a linguagem: a linguagem em seu sentido amplo (*Faculty of language in the broad sense* ou *FLB*) e a linguagem em seu sentido restrito (*Faculty of language in the narrow sense* ou *FLN*). De maneira bem resumida, a linguagem no sentido amplo abarcaria um sistema sensório-motor, um sistema conceptual-intencional e os mecanismos computacionais responsáveis pela recursividade, enquanto a linguagem em seu sentido restrito incluiria apenas a recursão. Nesse sentido, a linguagem em sentido restrito seria o que, de fato, nos distinguiria de outros animais. Sobre isso, Hauser, Chomsky e Fitch confirmam:

Pelo menos três questões teóricas atravessam/cortam o debate sobre a evolução da linguagem. Um dos problemas mais antigos entre os teóricos é a distinção entre "compartilhado *versus* único". A maioria dos comentários atuais concorda que a dança das abelhas, o canto dos pássaros, e o grunhido dos chimpanzés, são sistemas de comunicação que diferem qualitativamente da linguagem humana. Em particular, os sistemas de comunicação animal não têm o rico poder expressivo em aberto da linguagem humana (com base na capacidade dos seres humanos de recursão). (CHOMSKY; HAUSER; FITCH, 2002, p.1570, tradução nossa)⁴.

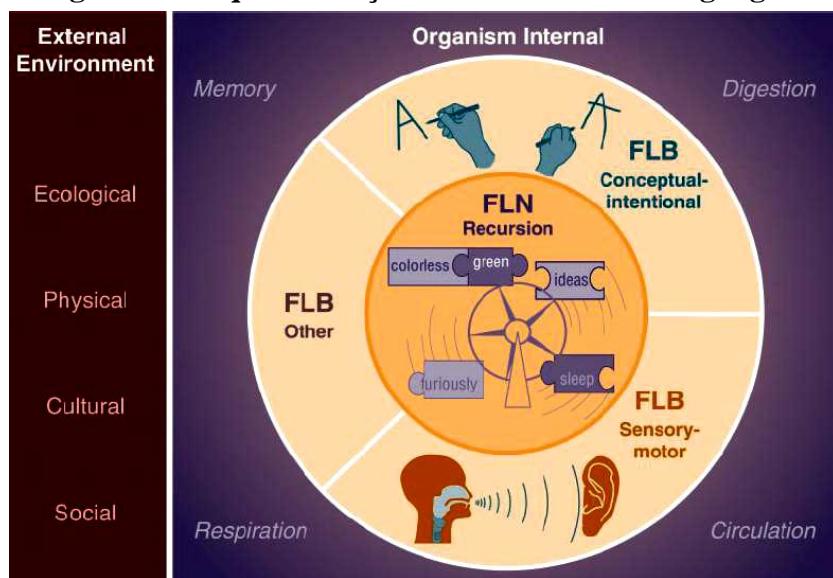
Em termos gerais, a recursividade pode ser entendida como uma propriedade que permite a geração de uma infinita gama de expressões com um conjunto finito de elementos. Hauser, Chomsky e Fitch (2002) definem a recursão como uma capacidade presente na linguagem em seu sentido restrito, que se utiliza de um conjunto finito de elementos e produz

⁴ “At least three theoretical issues cross-cut the debate on language evolution. One of the oldest problems among theorists is the ‘shared *versus* unique’ distinction. Most current commentators agree that, although bees dance, birds sing, and chimpanzees grunt, these systems of communication differ qualitatively from human language. In particular, animal communication systems lack the rich expressive and open-ended power of human language (based on humans capacity for recursion).” (CHOMSKY; HAUSER; FITCH, 2002, p.1570).

infinitas unidades discretas, as quais passarão para o sistema sensório-motor e conceptual-intencional, que, por sua vez, processam e elaboram a informação no uso da linguagem. Segundo os autores, “cada expressão é, neste sentido, um emparelhamento de som e significado” (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p.1569, tradução nossa⁵). Em língua portuguesa, um exemplo de recursividade pode ser observado em orações encaixadas, como *Helena disse que ontem ligaram avisando que sexta será a festa na casa dos meninos ou Maria gosta de João, que gosta de Júlia, que namora Pedro, que não mora no Brasil.*

Hauser, Chomsky e Fitch (2002) ressaltam que, embora os seres humanos e os animais partilhem uma diversidade de recursos perceptivos, houve uma substancial remodelação evolutiva. Nesse sentido, os autores explicam que o desafio empírico é determinar o que foi herdado e inalterado e o que é submetido a ligeiras modificações. Assim, o desafio evolutivo é determinar quais pressões selecionaram e levaram o ser humano a mudanças adaptativas ao longo do tempo e compreender o que, de fato, levou a todo esse processo evolutivo. Para responder a tais questionamentos, os autores reconhecem a necessidade de um diálogo entre linguistas, biólogos, psicólogos e antropólogos. No intuito de promover esse diálogo, os autores sugerem uma representação esquemática dos fatores internos e externos relacionados com a faculdade da linguagem. Tal representação, apresentada a seguir, guiará o raciocínio do artigo apresentado pelos autores.

Figura 1 – Esquematização da Faculdade de Linguagem



Fonte: HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002

⁵ “Each expression is, in this sense, a pairing of sound and meaning” (HAUSER; CHOMSKY; FITCH, 2002, p.1569).

O diagrama anterior demonstra os fatores internos e externos de sistemas relacionados com a faculdade da linguagem. Como vimos, FLB inclui o sistema conceptual-intencional e outros possíveis, enquanto FLN inclui os cálculos gramaticais básicos, isto é, a recursão.

Para esta pesquisa, assumiremos as ideias defendidas por Hauser *et al.* (*op. cit.*), tomando como base o fato de os sistemas sensório-motor e conceptual-intencional pertencerem à faculdade da linguagem em seu sentido amplo.

O sistema conceptual-intencional se relaciona ao pensamento, isto é, ao sentido dado a todas as expressões da língua. Esse sistema não é usado apenas para a compreensão das expressões linguísticas, mas também para informações numéricas, comportamentos, expressões artísticas etc. O sistema sensório-motor, por sua vez, relaciona-se à parte material da linguagem, uma vez que é por meio desse sistema que se realizam a percepção, a produção e a compreensão dos sons e das letras. A interação com o mundo por meio dos sistemas conceptual-intencional e sensório-motor é um dos argumentos que confirmam que esses sistemas estariam localizados na linguagem em seu sentido amplo. Assim, assumir que esses sistemas pertencem à faculdade da linguagem em seu sentido amplo nos parece coerente, uma vez que tais sistemas têm relação com outras interfaces da capacidade humana, como memória, por exemplo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, dividir a linguagem em dois sentidos, um amplo e outro restrito, é importante no sentido de se compreender melhor o processo evolutivo da linguagem no código genético das espécies. Além disso, tal divisão nos auxilia na compreensão de como seres humanos entendem e produzem linguagem, tendo em vista as inúmeras alterações sofridas no código genético, as quais geraram um vasto número de sistemas de comunicações mutuamente incompreensíveis em várias espécies, mas mantendo a clareza de compreensão dentro da espécie humana. (HAUSER, M. D. *et al.*; 2002).

Nessa divisão, a linguagem em seu sentido restrito nos é interessante e fundamental no presente estudo, uma vez que uma de suas propriedades essenciais é a recursividade. Isso porque tal propriedade, conforme já mencionamos, toma um conjunto finito de elementos e produz uma matriz potencialmente infinita de expressões discretas; cada uma dessas expressões discretas é, então, passada para os sistemas sensório-motor e conceptual-intencional, que processam e elaboram essas informações na utilização da linguagem. Nesse sentido, a recursividade é a propriedade que permite o caráter criativo da linguagem humana, envolvendo a produção e a compreensão de categorias lexicais e funcionais dentro da gramática mental do falante, isto é, de sua sintaxe.

Nesse sentido, a função primordial da linguagem não é necessariamente a comunicação. De acordo com Hauser *et al.* (2002), a palavra linguagem é de significação muito ampla. Em seu contexto informal, a linguagem pode ser compreendida como sinônimo de língua, mas, para os estudos gerativistas/cognitivistas, o termo é bastante utilizado para se referir a um componente interno da mente. Para os autores, este é o principal objeto de interesse para o estudo da evolução e função da faculdade da linguagem, já que até mesmo os aspectos de emoção e cognição não prontamente verbalizados podem ser influenciados por processos de pensamento baseados linguisticamente. (HAUSER, M. D. *et al.*, 2002).

Sob essa ótica, o presente estudo não tratará a linguagem como mero instrumento de comunicação, mas, como afirmam os autores acima, um componente interno da mente. Para tanto, iremos nos basear no quadro teórico gerativista, especialmente no Programa Minimalista. Antes, porém, apresentamos a seguir breve esboço dos modelos da Teoria Gerativa com o intuito de contextualizar ainda mais o presente quadro teórico.

2.2 Breve Histórico

Esta seção tem como objeto apresentar de forma panorâmica o caminho percorrido pela Teoria Gerativa, de seu surgimento até o Programa Minimalista, modelo que irá endossar as hipóteses apresentadas nesta pesquisa.

Desde seu surgimento, a Teoria Gerativa vem apresentando modelos teóricos diversificados, elaborados com o intuito de aprimorar ainda mais a análise que se faz acerca da linguagem humana. O primeiro modelo teórico apresentado pela Teoria Gerativa foi o modelo da Teoria Padrão. Esse modelo se baseava em regras que descreviam os passos para a geração de uma sentença. Assim, uma sentença como “o menino brinca” seria formada a partir da regra S=SN+SV, ou seja, a proposta era a de que a sentença seria formada por um sintagma nominal (o menino) e um sintagma verbal (brinca). As regras de formação de sentenças da Teoria Padrão se mantiveram no modelo da Teoria Padrão Estendida, que surgiu da necessidade de se ir além de uma adequação descritiva acerca das línguas.

Ainda na busca por uma adequação explicativa, a Teoria Gerativa propôs outros modelos. No final da década de 1970, Chomsky apresentou o modelo teórico dos Princípios e Parâmetros, que teve como base conceitual a ideia de que a linguagem é um sistema diferenciado e restritivo, ou seja, a linguagem, nessa perspectiva, seria um módulo da mente que abarcaria alguns princípios absolutos, e outros abertos denominados parâmetros. Assim, os parâmetros é que seriam fixados ao longo do processo de aquisição da linguagem. No

quadro de estudos gerativistas, vimos que o Modelo de Princípios e Parâmetros surgiu em meio a uma tentativa de se identificar quais seriam as propriedades universais, inatas, das línguas naturais. Um desses princípios seria o que rege que toda sentença tem um SN sujeito e um SV predicado. Entretanto, vimos que algumas línguas, como o Português, permitem a não realização do SN sujeito, sendo este, neste caso, um constituinte nulo. Assim, uma sentença como *vamos ao cinema* não apresenta o SN sujeito realizado foneticamente, mas o tem gramaticalmente e semanticamente evidente na sentença. Sabemos, no caso da sentença anterior, que o verbo exige um argumento externo e que há concordância desse verbo com os constituintes que ele c-comanda⁶. Logo, o falante nativo de Português sabe que há um sujeito foneticamente não realizado, denominado pro (prozinho), que é o sujeito nulo de uma sentença finita, ou seja, de uma sentença na qual o verbo está flexionado.

Chomsky propôs, na década de 1980, a Teoria X-barra, que especifica as configurações estruturais permitidas nas sentenças. Tal teoria postula que as categorias lexicais, como nome, adjetivo e verbo, garantem o elemento nuclear de uma categoria sintagmática, como SN, SA, SV. No quadro dessa teoria, há um princípio atuante na Gramática Universal, a saber, o Princípio da Projeção Estendida (EPP), que exige que todo constituinte T finito seja projetado em um ST contendo sujeito (RADFORD, 2004). Posteriormente, postularam-se, ainda, a Teoria do Caso, que indica que todo SN foneticamente realizado recebe um traço de caso sintático; a Teoria Temática, que relaciona os papéis semânticos que os elementos exercem em uma sentença; a Teoria da Regência, que lida com as relações de c-comando da estrutura sintática; a Teoria da Ligação, que define a distribuição das expressões de referência, isto é, expressões que designam entidades ou situações, na sentença; e, por fim, a Teoria do Controle, que se relaciona ao controle de uma categoria vazia, chamada PRO. A categoria PRO se refere a posições não ocupadas por um sintagma nominal foneticamente realizado às quais se encontram na posição de sujeito em sentenças cujos verbos estão no infinitivo, como em “Jonatas prometeu PRO comprar uma casa”. (cf. HERMONT, 2010).

Os modelos anteriormente citados apresentam vários níveis de representação e regras que ainda não explicavam totalmente a rapidez com que a criança adquire uma língua natural em seus primeiros anos de vida. Buscando aprimorar ainda mais as explicações acerca de

⁶ Segundo Radford (2004), c-comando é a abreviatura para o termo “constituinte comando”. O c-comando mostra as relações de hierarquia, de regência etc. entre elementos constituintes de um sintagma de uma sentença. Assim, um constituinte A c-comanda seu irmão constituinte Y e qualquer constituinte que está contido em Y.

como os seres humanos produzem e compreendem a linguagem, Chomsky apresenta, em 1995, a obra **O Programa Minimalista**, sobre o qual passamos a discorrer na próxima seção.

2.3 O Programa Minimalista

O Programa Minimalista proposto por Chomsky (cf. CHOMSKY, 1995, 1999, 2005) considera a linguagem como um sistema perfeito, com um *design* ótimo. De acordo com os postulados desse programa, as gramáticas das línguas naturais criam estruturas que são designadas aos sistemas da fala e do pensamento. Esse modelo pressupõe que no sistema computacional existe apenas o que é indispensável para a geração das sentenças. Dessa forma, o Programa Minimalista se aproxima muito mais de uma adequação explicativa à teoria linguística, uma vez que lida com um número menor de níveis, concordando, assim, com os princípios de economia das línguas naturais. Os princípios de economia das línguas naturais correspondem à ideia de se retirar tudo aquilo que não é estritamente necessário no processamento sintático, ou aquilo que cause falta de uniformidade e economia. Esse princípio é o principal fator responsável pela explicação da rapidez com que as crianças adquirem uma língua natural.

Dentro do quadro gerativista, o Programa Minimalista é um conjunto consolidado de conhecimentos interdisciplinares fundamentado na hipótese de que a faculdade da linguagem está ancorada em domínios orientados por princípios de economia e otimização. Dessa forma, o principal objetivo do Programa Minimalista é “[...] determinar em que medida as propriedades associadas à faculdade da linguagem são de fato propriedades intrínsecas da faculdade da linguagem ou são reflexo de uma interação otimizada entre a faculdade da linguagem e outros módulos da mente”. (NUNES, 2008, p.4).

Nunes chama atenção para o fato de se considerar uma reanálise de todo aparato conceitual referente aos estudos gerativistas. Nesse aspecto, o autor cita três exemplos. O primeiro diz respeito à hipótese minimalista de que os níveis de representação sintática sejam “conceptualmente motivados em termos das interfaces da faculdade da linguagem com outros módulos da mente” (NUNES, 2008, p. 4). Para tanto, o autor cita como níveis suspeitos a Estrutura-D e a Estrutura-S, que seriam a estrutura profunda e a estrutura de superfície. Estudos foram empreendidos para se investigar se os dois níveis poderiam ser eliminados e, nessa reanálise, os resultados indicaram uma questão relacionada à formação dos objetos sintáticos tendo em vista a não disposição da Estrutura-D. Nesse caso, segundo o autor,

ocorreu uma retomada às noções de transformação generalizada e constituintes sintáticos formados por operações de concatenação.

Outro exemplo mencionado pelo autor diz respeito à interpretação dos traços manipulados pela computação sintática. O autor afirma que nem todos os traços recebem interpretação na interface, sendo comum que determinados traços sejam especificados de forma redundante sem contribuir, de fato, para uma interpretação, como é o caso de marcas de plural em constituintes como em “os meninos”, em que a noção de número pode ser captada somente em “os menino”. Segundo o autor, “isso pode sugerir que a computação sintática em si seja responsável por eliminar traços não interpretáveis” (NUNES, 2008, p. 5).

O terceiro exemplo citado por Nunes se pauta no fato de a computação sintática estar sujeita a “questões de otimização que tomam certas operações como mais econômicas que outras”, observando-se que o autor destaca, ainda, que os estudos empreendidos nessa hipótese se voltam para “sentenças que, apesar de julgadas inaceitáveis, são perfeitas em relação aos seus *outputs* fonético e semântico” (NUNES, 2008, p. 5).

Conforme já mencionado, o Programa Minimalista assume dois níveis de representação para uma sentença, a saber, a Forma Fonológica e a Forma Lógica. A Forma Fonológica estabelece interface com o sistema sensório-motor (interface fonético-fonológica) e a Forma Lógica estabelece interface com o sistema conceitual-intencional (interface semântica). Dentro dos postulados minimalistas, declara-se uma inter-relação entre o sistema computacional e os sistemas de desempenho. Dito de outra forma, a Forma Fonológica interpreta apenas os traços fonológicos e a Forma Lógica interpreta apenas os traços semânticos, ou traços formais. (AUGUSTO, 2007, p. 274).

Dessa forma, “na visão minimalista [...] não há regras específicas a serem adquiridas” (AUGUSTO, 2007, p. 274). Para Augusto, o léxico comportaria, então, todo o conjunto de parâmetros próprios de determinada língua. Nesse caso, o sistema computacional seria sensível a tal tipo de informação e a interpretação desses valores paramétricos seria possível devido aos traços fonéticos, semânticos e formais presentes nos itens lexicais. De acordo com Augusto, parafraseando as palavras de Borer (1984), “a parametrização é concebida como decorrente do conjunto de traços selecionados pelas gramáticas particulares e a sua associação a determinados itens lexicais (mais especificamente aos valores de traços formais de categorias funcionais)”. (AUGUSTO, 2007, p. 274).

Os traços formais são, então, interpretados pela interface semântica. No sistema computacional ocorrem operações como *merge*, *move* e *select*. Essas operações atuam no conjunto de itens lexicais, os quais são selecionados conforme a necessidade de fala. Na seção

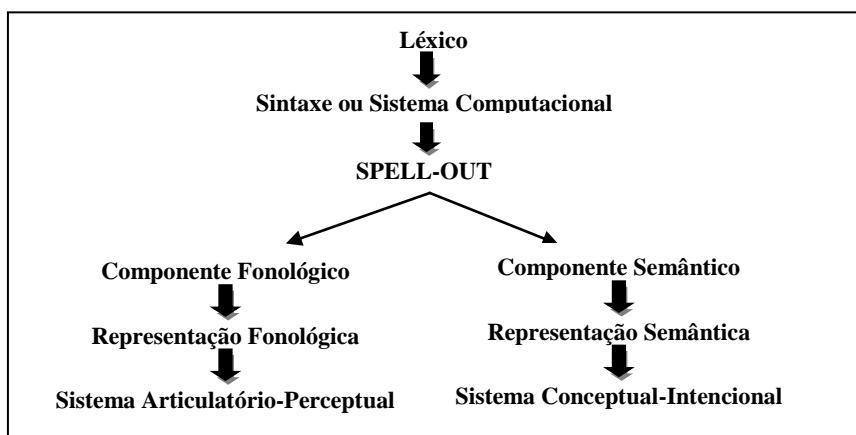
seguinte, que tratará da derivação de uma sentença, abordaremos com mais detalhes tais operações.

É importante ressaltar que o Programa Minimalista se vale do modelo dos Princípios e Parâmetros. Além disso, é válido retomar a ideia de que não se trata de uma nova teoria, mas de um programa de pesquisa que tem como objetivo principal construir uma teoria da gramática fundamentada em conceitos naturais, baseando-se, conforme mencionado anteriormente, no princípio de economia das línguas naturais. Sob essa ótica, a seção a seguir pretende demonstrar o modo como ocorre a derivação de uma sentença no quadro da Teoria Gerativa, em especial no modelo do Programa Minimalista.

2.4 Categorias Funcionais e a Derivação Sintática

As sentenças que usamos não correspondem a um modelo exato das nossas experiências e percepções, mas, sim, à forma pela qual transformamos essas percepções e experiências em conteúdos que podem ser partilhados com nossos interlocutores. Sendo assim, nossos discursos correspondem a sentidos organizados por materiais e recursos simbólicos constitutivos das línguas naturais. Esses materiais e recursos simbólicos (palavras) estão inseridos no arquivo mental dos falantes das línguas naturais por meio de esquemas categoriais, que permitem que informações possam ser compartilhadas por quem profere uma frase e por quem a interpreta (AZEREDO, 2010). Do contrário, o falante teria de aprender sobre o conceito, a função e o uso de cada palavra a cada novo enunciado. A Teoria Gerativa comprehende a derivação de uma sentença, nos moldes do Programa Minimalista, da seguinte forma:

Figura 2 – Diagrama da gramática de uma língua, na perspectiva da Teoria Gerativa



Fonte: HERMONT, 2010

No diagrama anterior é possível observar que um dos componentes da gramática é o léxico, que compreende o conjunto de todas as palavras de uma língua, bem como suas propriedades linguísticas. Diante da necessidade de derivação de uma sentença, essas palavras entrariam na sintaxe, ou sistema computacional, de modo a serem combinadas por uma série de computações sintáticas, formando, assim, a estrutura sintática. Em seguida, tal estrutura passaria pelo *spell out*, servindo de *input* para os outros dois componentes da gramática: o componente semântico (ou Forma Lógica), responsável pela representação semântica da estrutura sintática; e o componente fonológico (ou Forma Fonológica), responsável pela representação fonológica da estrutura sintática.

Conforme podemos observar no diagrama, a representação semântica faz interface com o sistema conceptual-intencional, isto é, com o sistema de pensamento, ao passo que a representação fonológica faz interface com o sistema articulatório-perceptual, isto é, a fala.

O léxico, componente da gramática responsável pelo conjunto de palavras da língua, fornece as palavras e as categorias funcionais necessárias à derivação das sentenças que proferimos cotidianamente.

A discussão que se pretende neste trabalho centra-se no estudo dessas categorias, em especial as categorias funcionais, que serão explicadas a seguir. A hipótese que se apresenta sobre tais categorias é a de que estas seriam as responsáveis pela sintaxe das línguas naturais e, consequentemente, pela aquisição de uma língua, visto que essas categorias possuem as informações acerca das propriedades gramaticais dos sistemas linguísticos. Assim, distinguem-se aqui duas categorias constitutivas das gramáticas mentais: categorias lexicais e categorias funcionais (RADFORD, 2004). Em um estudo em que se tem como proposta entender a natureza da Faculdade da Linguagem, a unidade básica de análise é a sentença, que pode ser vista como a consequência da interação entre as categorias lexicais e as categorias funcionais. O estudo dessas categorias é importante tendo em vista a hipótese de que nosso objeto de estudo, isto é, as categorias tempo e aspecto, constituem duas categorias que veiculam informações formais, sendo, portanto, constituintes da estrutura de uma sentença.

O termo categoria se refere, grosso modo, a uma classe cujos membros figuram os mesmos conceitos sintáticos e mantêm entre si relações particulares. Dessa forma, palavras como carro, moto, bicicleta podem figurar no mesmo ambiente sintático, por exemplo, “Luís vai para a escola de carro/moto/bicicleta”. As três palavras, “carro”, “moto” e “bicicleta”, pertencem à mesma categoria: nomes. As categorias lexicais correspondem ao resultado da projeção de núcleos lexicais, tais como verbos, nomes e adjetivos. As categorias funcionais, por sua vez, correspondem ao resultado das projeções de núcleos funcionais. Dessa forma,

tais categorias são importantes porque veiculam traços formais, os quais atuam na derivação das sentenças. Tendo em vista essa importância, a seção a seguir apresentará de modo mais completo essas categorias.

2.4.1 As Categorias Funcionais

As categorias funcionais são as responsáveis por carregar informações sobre a função gramatical dos tipos particulares de expressões dentro das sentenças. Essas categorias estão relacionadas, por exemplo, aos determinantes, aos complementizadores e ao tempo. Podemos entender os determinantes como sendo os constituintes que irão especificar o sintagma nominal. Nessa categoria⁷, incluem-se os artigos e os quantificadores. Os determinantes formam uma classe de morfemas gramaticais que dependem, em gênero e número, do substantivo que especificam. Assim, os determinantes são os constituintes que irão especificar o sintagma nominal. Nessa categoria, incluem-se os artigos e os pronomes. Os determinantes formam uma classe de morfemas gramaticais que dependem, em gênero e número, do substantivo que especificam.

Quanto aos complementizadores, estes pertencem ao grupo de palavras introduzidas no curso do encaixamento de uma frase que desempenha o papel de completiva (orações subordinadas) a um sintagma nominal ou verbal. Fazem parte dos complementizadores as conjunções. Para Dubois *et al.* (2004), a Gramática Gerativa concebe a conjunção como uma operação sintática responsável pela reunião de duas estruturas profundas a fim de produzir superficialmente um único enunciado. Assim, sejam duas estruturas profundas “Ana disse” e “Maria virá hoje”, sendo a segunda subordinada à primeira, ambas podem ser reunidas por meio da conjunção “que”: “Ana disse **que** Maria virá hoje”. Os complementizadores têm, basicamente, três funções: a) estabelecer que as sentenças introduzidas por um complementizador sejam encaixadas, por exemplo, em “Ela disse que o cachorro está brincando lá fora”; b) indicar se a oração introduzida por um complementizador é finita ou não finita, por exemplo, em “Ela disse que **gosta** de cachorros” (em que “gosta” está flexionado no presente, na terceira pessoa do singular) ou em “O pai disse **para** ela cuidar dos cachorros” (em que “cuidar” não se encontra flexionado); c) expressar a força da sentença introduzida por um complementizador, isto é, indicar se se trata de uma sentença interrogativa

⁷ Radford explica que é possível pensar que determinantes e adjetivos possam ocupar a mesma classe de palavras, já que ambos podem localizar-se à frente do nome. No entanto, essas duas classes se diferenciam principalmente no fato de que os determinantes não possuem conteúdo descritivo, ao passo que os adjetivos possuem. Artigos e pronomes carregam sentido definitivo ou sentido indefinitivo, mas sozinhos atuam apenas gramaticalmente na sentença.

ou assertiva, como em, respectivamente, “Você sabe se a rua Paraná está longe?” e “Sabemos que os alunos serão aprovados”.

Se as categorias funcionais são responsáveis por carregar as informações sobre as funções gramaticais dentro da sentença, podemos assumir que tempo e aspecto são, também, categorias funcionais. Assim, essas categorias carregam traços formais que caracterizam a categoria dos verbos⁸. De acordo com a Gramática Gerativa, “tempo é uma categoria gramatical geralmente associada a um verbo e que traduz diversas categorias do tempo real⁹ ou natural” (DUBOIS *et al.* 1973, p. 582).

Nesse sentido, nossa pesquisa adota a noção de que Tempo seria cindido em Tempo e Aspecto. Assim, estas seriam duas interpretações baseadas na noção de tempo, sendo que a primeira associa o evento como um todo, ou seja, a uma dada referência, e a segunda diz respeito ao tempo inerente ao evento, ou seja, o tempo necessário ao desenvolvimento do evento, sem fazer referência à enunciação.

Assumiremos, nesta pesquisa, a afirmação de que o aspecto gramatical é uma categoria funcional. Trata-se de uma categoria não dêitica, visto que não está diretamente relacionada à enunciação, mas, sim, com a realização interna do evento. Dessa forma, não observamos relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade no aspecto, mas podemos observar noções relacionadas à completude, incompletude, habitualidade, não habitualidade, acabado e não acabado.

Dessa forma, a categoria funcional aspecto se expressa, principalmente, nos verbos. Em se tratando de perífrases verbais, nota-se que o aspecto é marcado no verbo principal. Em uma sentença como “O menino está estudando matemática”, vemos que a noção aspectual está presente em toda a estrutura verbal “está estudando”, mas a noção de imperfectividade é marcada especialmente no verbo principal “estudar”, em que há uma noção de progressividade e continuidade. Além da expressão dessas categorias por meio dos verbos, ambas são marcadas, também, no uso dos advérbios. Em sentenças como “o menino estuda todos os dias”, a ideia de aspecto é expressa por meio do adjunto adverbial (todos os dias), indicando uma noção de habitualidade.

⁸ É importante salientar que os elementos lexicais (verbos, advérbios, expressões adverbiais) carregam traços identificadores de Tempo e Aspecto.

⁹ Segundo Admoni (1970, p. 157 *apud* Corôa, 2005), a categoria de tempo é responsável pela relação entre o verbo, o ato de fala e o processo comunicativo, caracterizando o caráter dêitico desta categoria, sendo o tempo ao mesmo tempo propriedade da sentença e da enunciação. Na perspectiva sintática, tempo seria a categoria responsável por situar o momento de ocorrência de uma dada situação no passado, no presente ou no futuro: *João falou, João fala, João falará* (ou vai falar ou irá falar). Para a presente pesquisa, iremos lidar com o conceito de tempo flexional.

O mesmo ocorre em sentenças como “semana que vem ela está aqui”, em que a marca de tempo futuro se encontra no adjunto adverbial (semana que vem). Em ambos os exemplos, os adjuntos adverbiais atuam como marcadores aspecto e tempo, respectivamente, no lugar das desinências verbais.

Em suma, assumem-se como categorias funcionais os determinantes, os complementizadores, o tempo e o aspecto. Conforme já dito, a presente pesquisa terá como foco as categorias tempo e aspecto.

De acordo com a sintaxe gerativa, as categorias funcionais cumprem, assim como as lexicais, a função de núcleo. Dessa forma, é possível afirmar que são os traços das categorias funcionais os responsáveis pela derivação de uma sentença. Esses traços são formais e carregam em si informações que serão usadas no sistema computacional. A seção a seguir tratará de modo mais detalhado a importância dos traços formais na derivação de uma sentença.

2.4.2 Os traços formais

Na Gramática Gerativa, os valores e as informações contidas no léxico de uma língua são chamados de traços. Sob essa ótica, podemos afirmar que cada palavra é, portanto, um conjunto de traços, a saber, semânticos, fonológicos e formais (KENEDY, 2013).

Os traços semânticos são aqueles responsáveis por estabelecer a relação entre a língua e o sistema conceptual-intencional. É por meio dos traços semânticos que as sentenças se tornam interpretáveis, ou seja, assumem significado e valor referencial no discurso. Os traços fonológicos são aqueles responsáveis por estabelecer a relação entre a língua e o sistema sensório-motor. Os traços fonológicos permitem ao sistema sensório-motor manipular os itens do léxico, assumindo certa articulação e certa percepção física. Por fim, os traços formais são aqueles responsáveis pela codificação das informações que serão acessadas pelo Sistema Computacional da Linguagem Humana. Desse modo, os traços formais são os responsáveis por orientar a sintaxe de uma língua natural.

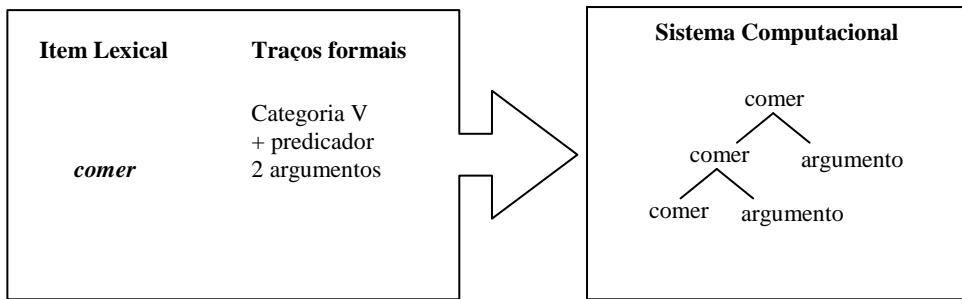
De acordo com Kenedy (2013), os traços formais são responsáveis por três tipos de operação, a saber, (i) a de atribuir uma posição linear a certo item do léxico na sentença; (ii) a de estabelecer um conjunto de relações sintáticas e semânticas entre esse item e outros aos quais ele tenha de ser vinculado e (iii) a de associar marcas morfossintáticas, como número, gênero, modo, tempo e aspecto, aos itens em que tais marcas são forçosamente preenchidas na forma de afixos ou auxiliares.

Um traço formal importante na elaboração de uma sentença é o traço categorial. É ele que define a posição do item na sentença. Um item lexical como “comer”, por exemplo, em *O menino comeu o bolo* traz traços formais como: trata-se de um verbo, localiza-se no núcleo do predicado, apresenta dois argumentos, um para quem come e outro para o que é comido, e é um item que precisa receber marcas de tempo, modo, aspecto, número e pessoa. No caso de “comer”, o traço categorial irá levar informação para o sistema computacional de que esse item deve ocupar uma posição de núcleo do predicado da oração e não de sujeito ou de objeto. Se analisássemos o sintagma “o bolo”, por exemplo, os traços formais seriam outros. Assim, na “cognição linguística de um falante, cada item lexical deve ser especificado quanto à sua categoria” (KENEDY, 2013, p.142).

Outro traço formal importante na elaboração da sentença é o traço de seleção, que se refere às propriedades de seleção de determinado item lexical. Esse traço se refere à capacidade que determinados itens lexicais possuem de selecionar outros itens com os quais vão inevitavelmente compor a sentença. É importante ressaltar que nem todos os itens lexicais possuem essa propriedade. Uma palavra como “menino”, por exemplo, não apresenta traços de seleção, pois não fornece especificação sobre outros itens que ocorrem junto a ele. Diferentemente da palavra “menino”, um item lexical como “comer” possui traços de seleção, uma vez que nesse item existem informações que especificam que tal item deve estar associado a dois outros itens, a saber, um agente, que realiza a ação de comer, e um que é alvo da ação de comer, como em “o menino comeu o bolo”, em que “o menino” e “bolo” são itens selecionados pela palavra “comeu”. Desse modo, itens lexicais que assumem função de predicador possuem traços de seleção, e os itens selecionados por tal predicador são chamados de argumentos.

Kenedy (2013) explica que os traços de seleção de um item são fundamentais para o funcionamento do Sistema Computacional da linguagem humana, uma vez que, “ao selecionar um item lexical, o sistema deve acessar seus traços de seleção, que funcionam como instruções a respeito de como o item deve ser computado na frase.” (KENEDY, 2013, p. 143). Por exemplo, ao selecionar o item lexical “comer”, o Sistema Computacional reconhece o traço categorial V e os traços de seleção que informam que este item é um predicador que seleciona dois argumentos, conforme podemos observar no esquema a seguir:

Figura 3 – Traços de seleção do item lexical “comer”



Fonte: Baseado em Kenedy (2013, p.143)

O esquema anterior mostra que os traços de seleção do item “comer” são acessados pelo sistema computacional. São essas informações presentes nos traços de seleção de “comer” que permitirão ao Sistema Computacional buscar os itens que satisfazem a seleção dos dois argumentos exigidos pelo item lexical “comer”. Ao fim de uma derivação, a interpretabilidade de uma sentença como “o menino comeu o bolo” demonstra que os traços de seleção de “comer” foram corretamente selecionados.

Os traços são usados para determinar várias informações sobre como as palavras podem ser pronunciadas, arranjadas e interpretadas. Isso quer dizer que, a partir dos traços gramaticais, podemos postular regras de interface que mapeiam a forma fonética, estrutura sintática e a interpretação semântica de determinado item lexical. Os traços formais se dividem em traços *phi*, que são os traços de concordância (número, gênero e pessoa), os traços de caso, que definem a morfologia do item lexical de acordo com sua relação com outros itens da sentença, e os traços verbais, que correspondem aos traços de tempo.

Como vimos, os traços formais são responsáveis pelas informações formais, isto é, gramaticais que irão gerar as sentenças que proferimos. A geração dessas sentenças se dá por meio de operações sintáticas, as quais veremos na seção a seguir.

2.4.3 A derivação da sentença

As sentenças que proferimos no dia a dia são estruturas sintáticas nas quais seus constituintes atuam conforme um arranjo sintático. Nesse arranjo, as estruturas sintáticas são formadas por combinações de dois a dois constituintes. Essas combinações podem ser feitas por meio de concatenações (*merge*) e movimentos (*move*).

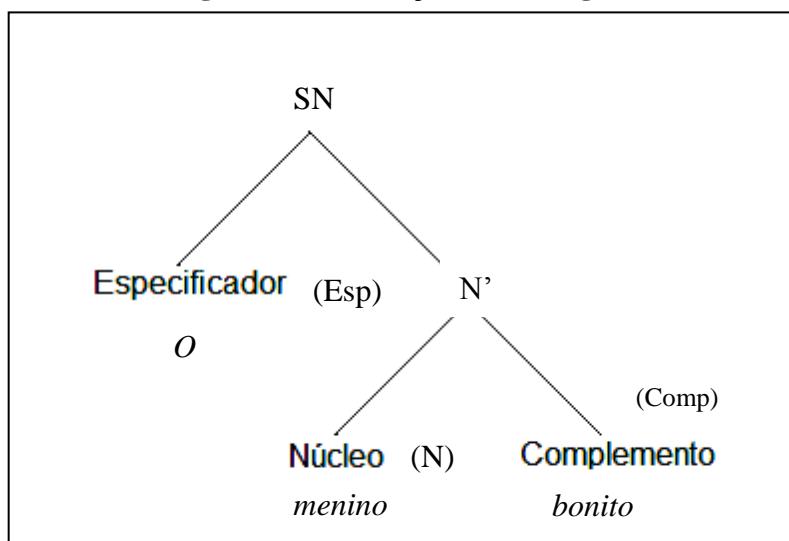
Radford (2004) define uma estrutura sintática como sendo a combinação das palavras por meio de uma operação de concatenação, ou *merger*. No quadro teórico da Teoria da

Gramática Universal, um dos principais objetivos é descobrir princípios estruturais gerais que regem a formação das sentenças. Assim, nesse quadro teórico, considera-se que todas as frases sejam formadas, essencialmente, da mesma maneira, ou seja, por meio de uma série de concatenações binárias, que é a combinação de dois componentes para formar um constituinte maior.

Para representar uma estrutura sintática, a Teoria Gerativa propõe a representação em árvore, em que estão concatenados constituintes e sintagmas de forma hierárquica, ou seja, em uma relação de c-comando.

Didaticamente, assume-se que existam três posições para cada sintagma: projeção máxima, projeção intermediária e projeção mínima. No Programa Minimalista, não se assumem mais as projeções intermediárias. No entanto, por se tratar de uma forma mais didática já consagrada na literatura gerativa, e por facilitar a compreensão, assumiremos a noção de três projeções, incluindo, portanto, a projeção intermediária. Tais níveis de projeções indicam classificações acerca dos sintagmas e das palavras nas sentenças. Uma projeção máxima é um sintagma, uma projeção intermediária é composta pelo núcleo e por seu complemento. A projeção mínima seria o núcleo, sendo, portanto, um dos extremos da classificação do sintagma. Vejamos, a seguir, um exemplo da formação de um sintagma.

Figura 4 – Formação do Sintagma



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse tipo de representação, os sintagmas se assemelham a “galhos” de uma árvore em uma combinação binária, isto é, de dois a dois. As árvores são recursos visuais para se representar o modo como a sentença é gerada no sistema computacional.

Na representação anterior, em que temos o sintagma nominal [O menino bonito], o núcleo do sintagma se concatena a um complemento (bonito), formando uma projeção intermediária, N' (menino bonito), que, por sua vez, se concatena com um especificador, formando, assim, a projeção máxima, SN, ou seja, o próprio sintagma. Nessa representação, visualiza-se, de forma muito clara, a relação hierárquica entre os constituintes. Podemos observar que o núcleo e o complemento são constituintes irmãos, isto é, estão lado a lado, ao passo que a projeção intermediária, ou N', que está acima, é pai desses constituintes; essa projeção intermediária, por sua vez, é “irmã” do especificador e ambos são filhos do constituinte maior SN. Dessa forma, SN c-comanda o especificador e tudo que está abaixo à sua direita; N' c-comanda o núcleo e tudo que estiver abaixo à sua direita (o complemento pode ser outro SN, por exemplo).

O diagrama formado a partir dessas concatenações é chamado, em linguagem técnica, de *phrase-makers* ou *P-markers*, e serve para representar a estrutura sintática de um sintagma ou uma sentença (RADFORD, 2004). Esse diagrama fornece uma representação visual da estrutura constituinte da expressão. Cada nó desse diagrama transporta um marcador de categoria, como N, V, A, T, ou seja, um rótulo categorial. Os nós que transportam as projeções mínimas, isto é, o especificador, o núcleo e o complemento do sintagma, são chamados de nós terminais (D, N, V, T, A etc.). Já os nós que transportam as projeções intermediárias e máximas são chamados de nós não terminais (D', N', V', SD, SN, SV etc.).

Com base nessas relações de c-comando, os itens lexicais, com seus traços, entrariam no sistema computacional e lá ocorreriam as operações como *merge*, em que palavras e expressões se unem de duas a duas. A hipótese aqui é de que a construção de uma sentença ocorre de forma mais rápida na mente. Além dessa operação, ocorre, também, o movimento desses itens no processo de produção das sentenças. Os elementos da sentença, mais precisamente os núcleos dos sintagmas, se movimentam para adquirirem os traços sintáticos e morfológicos responsáveis pela interpretabilidade do enunciado gerado.

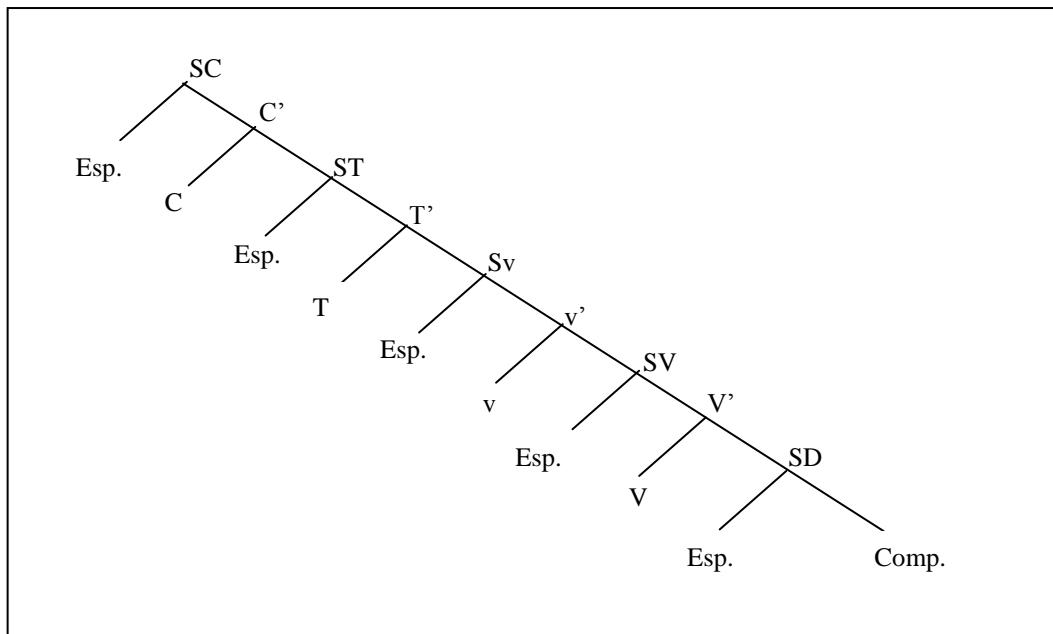
O modo como esses constituintes se unem para formar o sintagma, ou seja, de dois a dois, concorda com um princípio muito importante nos estudos centrados no Programa Minimalista. Trata-se do Princípio da Binaridade, que afirma que toda estrutura sintática é uma ramificação binária (RADFORD, 2004).

De acordo com Radford (2004), o Princípio da Binaridade reduz o aparato teórico usado para descrever a estrutura sintática ao mínimo. Dessa forma, não há mais a informação linear e, sim, a informação baseada em hierarquias. Como mencionado anteriormente, o Princípio da Binaridade tem implicações muito importantes para os princípios do Programa

Minimalista, uma vez que este lida com o princípio de economia, no qual utiliza o mínimo de informações para explicar os fenômenos das línguas naturais.

No quadro minimalista, uma sentença é formada por um sintagma complementizador (SC), um sintagma flexional (ST), um sintagma do verbo *light*, ou sintagma do verbo leve, (Sv), um sintagma verbal (SV) e um sintagma determinante (SD). Didaticamente falando, todo sintagma possuiria um especificador, um núcleo e um complemento. Essa representação, conforme podemos observar a seguir, lida com o mínimo de informações necessárias à geração das sentenças.

Figura 5 – Estrutura Sintagmática



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro princípio caro nos estudos minimalistas é o Princípio do Núcleo. Segundo esse princípio, toda estrutura sintática deve ser uma projeção de uma palavra nuclear (Radford, 2004). Assim, um sintagma nominal deve ter como núcleo um nome; um sintagma verbal deve ter como núcleo um verbo.

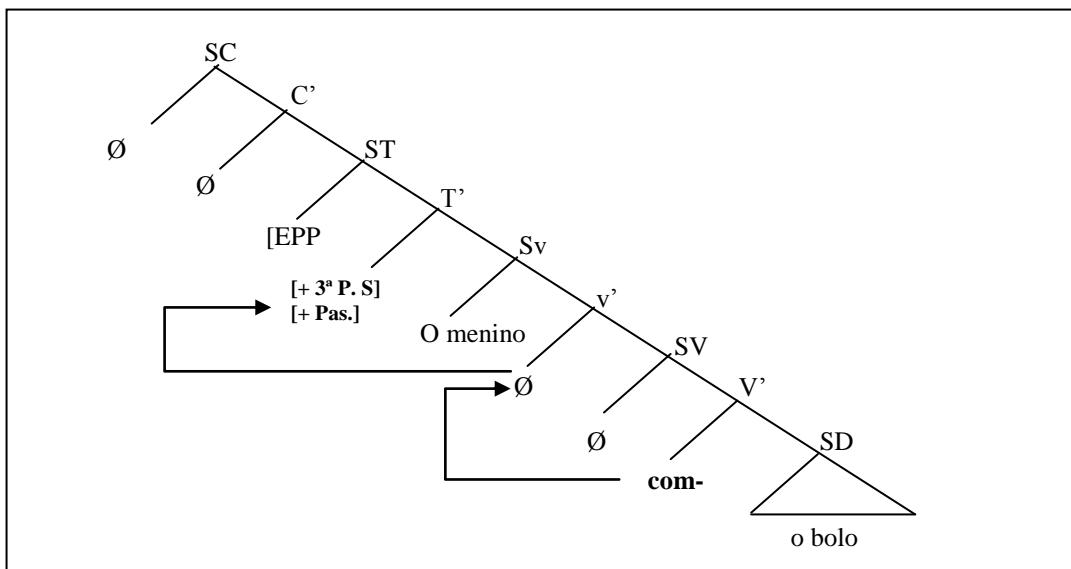
Além desses princípios, a estrutura sintática segue, também, uma Condição de Inclusividade. De acordo com essa condição, nenhuma informação nova pode ser inserida no curso da computação sintática, ou seja, entre uma projeção mínima e uma projeção máxima não pode haver entrada de informação nova.

A derivação de uma sentença ocorre por meio de concatenações e movimentos. Para tanto, ocorrem operações de *move*, nas quais os itens que já se encontram concatenados se movimentam, de baixo para cima, para garantir as relações sintáticas entre esses itens.

Mioto (2000) explica que a Gramática Universal possui esse mecanismo responsável pelo deslocamento de sintagmas de sua posição de base para outras posições da sentença. Um argumento para tal ocorrência está no fato de falantes nativos serem capazes de interpretar sintagmas que aparecem em lugares diferentes do lugar que são marcados tematicamente.

Um dos movimentos que ocorre na derivação da sentença é o do núcleo, em que o constituinte que ocupa a posição de núcleo de um sintagma se move para um lugar que também é núcleo de um sintagma, porém, em posição superior. Pode ocorrer movimento de núcleo de ST para núcleo de SC e de núcleo de SV para núcleo de ST. Segundo Radford, o movimento de núcleo só é possível entre um dado núcleo e o outro mais próximo que o c-comande assimetricamente.

Figura 6 – Movimento do Verbo



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura anterior, podemos observar como ocorre esse tipo de movimento. Como exemplo, usamos o movimento do verbo, que nasce no núcleo do Sintagma Verbal e se desloca dessa posição para adquirir traços ϕ (*phi*)¹⁰ – gênero, número e pessoa – e traços de

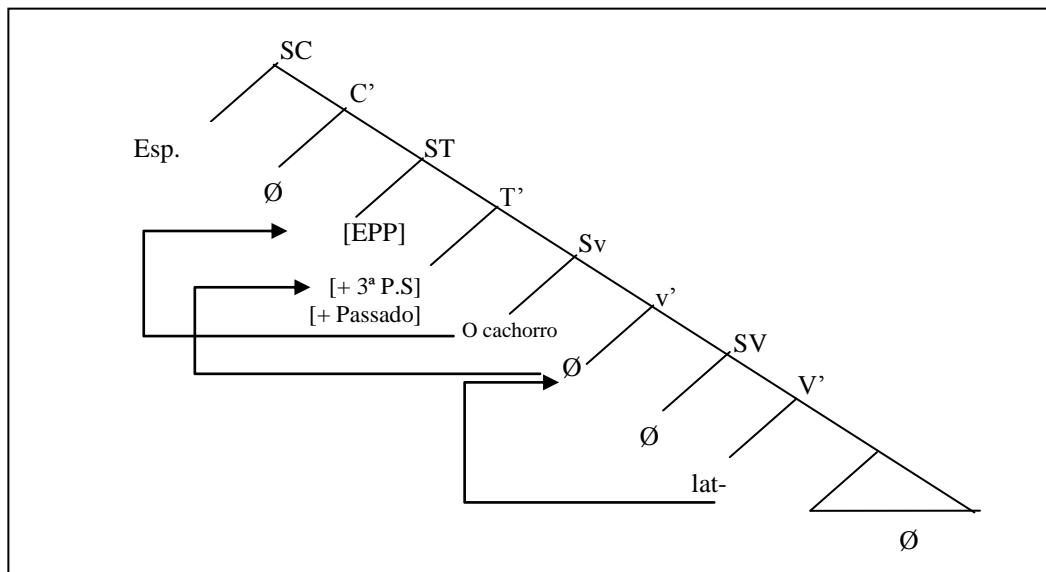
¹⁰ Ressalta-se aqui o texto “On Phases”, de Chomsky (2008), em que o autor afirma que os traços *phi* não viriam inseridos em T, mas nasceriam em C e fluiriam para T. Para o autor, parece problemático afirmar que T não define mais o limite de fase, juntamente com C, uma vez que, na superfície, parece ser T, e não C, o local dos traços *phi* que estão envolvidos no sistema nome/concordância, bem como o alcance do argumento externo como sujeito ou objeto inacusativo/passivo para o *spec* de T. Há, no entanto, segundo o autor, razão antecedente para tal afirmação. A razão, conforme Chomsky salienta, é que, para T, os traços *phi* e o traço de Tempo parecem ser derivados e não inerentes. Chomsky explica que o tempo básico e também o tempo como propriedade, isto é, *irrealis*, são determinados por C, tendo em vista que são inerentes, como em “John deixou”, que é pretérito estando ou não incorporado, ou pela seleção de V, que também é inerente ou, ainda, por meio do

Tempo. Antes de se movimentar até o Sintagma de Tempo para adquirir tais traços, o verbo se desloca até o núcleo do Sintagma do Verbo *light*, ou Sintagma do verbo leve (Sv), para ganhar afixo causativo leve, foneticamente nulo – Ø.

Quando um núcleo se move de sua posição de base, deixa uma cópia, a qual é apagada no momento do *spell out*. Essas duas suboperações – cópia e apagamento – constituem a Teoria de Cópia do Movimento.

A esta noção de movimento estão associadas as noções de sonda e alvo (*probe* e *goal*). Um núcleo, quando concatenado ao seu complemento, serve como sonda, e procura por um alvo correspondente dentro de seu complemento, ou seja, uma expressão com a qual possa concordar. Já o alvo representa um constituinte que concorda com um núcleo mais alto, o qual serve como sonda (RADFORD, 2004). Conforme dito anteriormente, o movimento de constituintes se dá de acordo com a atração de traços gramaticais e ocorre de baixo para cima. O diagrama arbóreo a seguir demonstra visualmente a movimentação do verbo e do sujeito para núcleo e especificador do ST, respectivamente, na sentença *O cachorro latiu*.

Figura 7 – Derivação de uma sentença



Fonte: Elaborado pela autora.

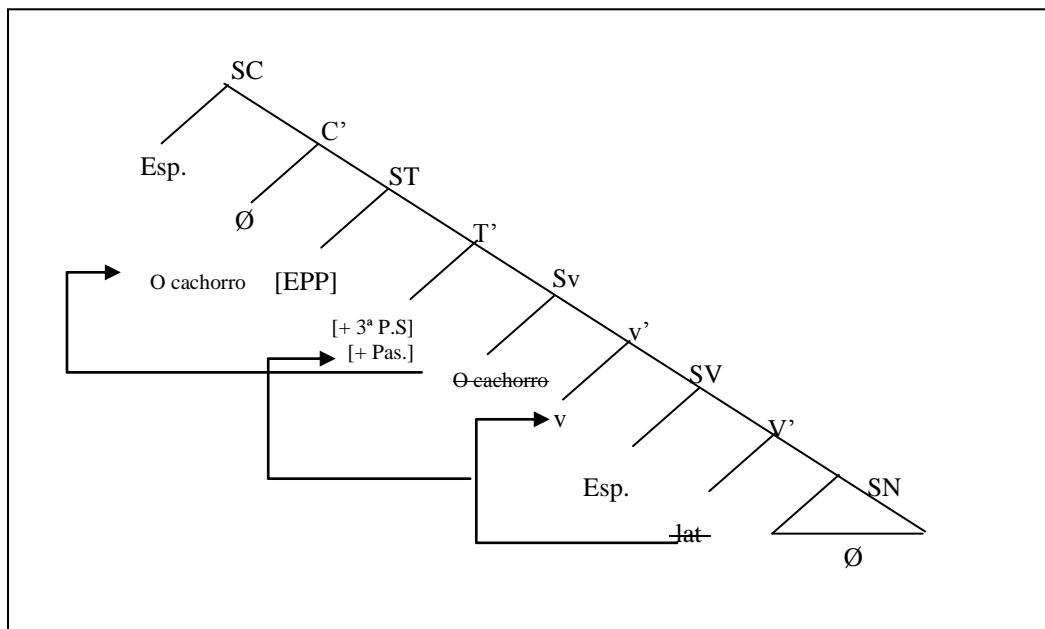
Na sentença anterior, o sujeito “o cachorro” nasce no especificador do SV e, de acordo com o EPP¹¹ sobe para ganhar caso nominativo de SC, ocupando o núcleo do ST. Neste

contexto. O autor ressalta que T não possui tais características, e que manifesta traços básicos de tempo se, e somente se, estiver relacionado a C (Princípio do Acordo Padrão de lado). Caso contrário, T é infinitivo, faltando-lhe traços *phi* e de tempo. Nesse caso, podemos afirmar que o núcleo de C irá definir os traços *phi*. Chomsky explica que concordância e tempo seriam, portanto, traços herdados de C. (CHOMSKY, 2008).

¹¹“Princípio da Projeção Estendida”. Segundo Radford, esta era, originalmente, a abreviação para o Princípio da Projeção Estendida, que postulava que qualquer componente T deve ser estendido em uma projeção ST com

movimento, o sujeito passa a ocupar uma posição que c-comanda os demais constituintes. O verbo nasce no núcleo de SV e se move, primeiramente, para o núcleo de v, que serve de pouso para o verbo antes de subir para ganhar traços de tempo, número e pessoa no núcleo de ST. Neste estágio, temos traços - passado, - pessoa, - número. Quando o verbo sobe e passa a ter tais traços valorados, ele deixa, nesse local, uma cópia que, no momento do *spell out* é apagada. A hipótese é de que uma operação chamada *Agree* seria a responsável por fazer com o traço de tempo presente no núcleo de ST valorasse o traço de tempo, ainda ausente, em V (lat-). O verbo teria recebido antes os traços de afixo causativo leve em v' de Sv (foneticamente nulo e, por isso, aparece vazio na representação arbórea) e, depois, recebido a valoração dos traços de tempo. Após as operações de movimento, a sentença se apresentaria da seguinte forma:

Figura 8 – Derivação de uma sentença



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante ressaltar que toda representação arbórea deve conter o Sintagma Complementizador (SC). Esse sintagma mostra a força de uma sentença, uma vez que indica se a sentença é exclamativa, interrogativa ou afirmativa. No entanto, como ocorre com

especificador. Em trabalhos mais recentes, porém, a exigência de um constituinte T como em uma sentença com o verbo “querer” de ter um especificador é dito ser uma consequência de T carregar um [EPP], sendo obrigado a projetar um especificador. A generalização desse Princípio especifica as condições em que o EPP realizado caracteriza se o núcleo é suprimido por meio de um expletivo ou se por meio de um movimento. Em outras palavras, esse princípio afirma que, independentemente das informações do léxico, um item deve ocupar a posição de sujeito da sentença, com caso nominativo identificado no especificador de ST.

sentenças declarativas, o SC não será realizado foneticamente. Para isso, indica-se que o núcleo está vazio.

Após os movimentos que ocorrem na sentença, não há como mudar mais nada, tendo em vista que se trata de um sistema perfeito. A cada operação sintática, a sentença obrigatoriamente é enviada ao *Spell-out* para sair em sua forma fonológica e lógica.

Ao longo desse capítulo, expusemos e explicamos o surgimento da Teoria Gerativa, bem como a forma com que essa teoria concebe os conceitos de faculdade da linguagem, competência e desempenho, gramática universal, inatismo, princípios e parâmetros, programa minimalista, categorias lexicais e funcionais, traços, derivação de sentenças e representação arbórea. O capítulo a seguir tratará de um aprofundamento acerca das noções das categorias tempo e aspecto.

3 TEMPO E ASPECTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais definições acerca das categorias tempo e aspecto. Tais definições nos serão de suma importância, tendo em vista a necessidade de se demonstrar como essas categorias podem ser abordadas no arcabouço da Teoria Gerativa, especialmente no que se refere à aquisição da linguagem. Antes, entretanto, faremos uma abordagem mais geral do tema.

Os questionamentos acerca do conceito de tempo remontam à Grécia Antiga. Parmênides (530-460 a.C) e seus discípulos defendiam que tempo é resultado da nossa percepção. Platão (427-348 a.C.), por sua vez, afirmava que o domínio do tempo estaria no mundo das ideias, assim como tudo o que se observa no universo físico. Quanto ao verbo, o filósofo o definia como a palavra responsável por indicar uma ação ou evento. (LYONS, 1977). Já Aristóteles entendia que a noção de tempo era inerente ao universo. Também os povos estoicos, filósofos da doutrina chamada estoicismo, acreditavam num tempo cíclico, dividindo-o em passado, presente e futuro.

A problemática do tempo não é exclusiva dos filósofos antigos. Filósofos dos séculos XVII, XVIII e XIX, como Spinoza, Hegel e Kant, assim como linguistas dos séculos XX, como Vendler (1967), Comrie (1976) e Lyons (1977), fizeram importantes contribuições para as discussões acerca da noção de tempo.

De acordo com Comrie (1976), tempo e aspecto são categorias diferentes. Segundo o autor, tempo pode ser definido como uma categoria dêitica. Já Dubois *et al.* (2004, p. 167) afirmam que o termo “dêitico” se refere a todo elemento linguístico que, num enunciado, faz referência à situação, ao momento e ao falante. Sendo assim, quando nos referimos a um fato ocorrido anteriormente, concomitantemente ou posteriormente ao momento em que proferimos a nossa fala, fazemos uso do caráter dêitico do tempo por meio de verbos e, em algumas circunstâncias, por meio de associações a outros elementos, como os advérbios, por exemplo, em “**amanhã** chegamos lá”. Dessa forma, o tempo verbal é a forma linguisticamente concreta de expressar nossa localização no tempo em relação ao contexto de fala, isto é, ao ato enunciativo (COMRIE, 1976).

Em se tratando da noção de aspecto, Comrie (1976, p.3) o define como o elemento que corresponde às “diferentes maneiras de se ver a constituição interna de uma situação”. O aspecto, portanto, difere do tempo verbal por se apresentar como uma categoria não dêitica, isto é, uma categoria que ocorre independentemente de sua relação com o momento da fala. Comrie (1976) ressalta, ainda, que o aspecto é uma noção conceitual, indo além da expressão linguística. Nesse

sentido, Dubois *et al.* (2004, p.73) afirmam que o aspecto “é uma categoria gramatical que exprime a representação que o falante faz do processo expresso pelo verbo (ou pelo nome da ação), isto é, a representação de sua duração, do seu desenvolvimento ou do seu acabamento”.

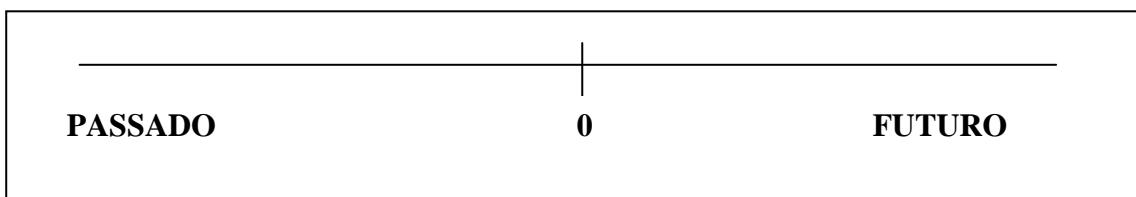
As categorias tempo e aspecto foram objeto de interesse de filósofos e pensadores desde sempre. No entanto, os estudos empreendidos a partir do século XX demonstram uma maior sistematização a respeito desses conceitos. Sendo assim, o principal objetivo deste capítulo é o de apresentar panoramicamente as noções de tempo e de aspecto, demonstrando as diferenças existentes entre essas duas categorias. Dessa forma, nos será possível, posteriormente, compreender como se dá o processo de aquisição de tempo e aspecto em português brasileiro e ampliar (para depois estreitar) nossa discussão sobre o tema nos moldes da Teoria Gerativa.

3.1 Tempo

Algumas definições para o termo “tempo” esbarram em questionamentos que estão muito relacionados à ideia geral de que o tempo é algo que existe fora do falante. Tal pensamento é interessante no sentido de considerar o tempo na enunciação, mas não oferece subsídios consistentes para se analisar a relação linguística do falante com uma noção temporal. Para se pensar em tal relação, outras definições e teorias que lidem com a expressividade linguística do tempo devem ser apresentadas e discutidas. Para isso, é preciso apresentar de forma clara uma definição de tempo que dê conta de tal análise. Para tanto, tomamos como embasamento teórico o conceito de tempo verbal apresentado por Comrie (1985), que relaciona a expressão linguística de localização temporal a um momento que se refere a outro tempo de fala. Assim, o tempo verbal só tem existência se estiver em contraste com três momentos de fala diferentes, a saber, passado, presente e futuro.

Os três tempos verbais, então, descrevem o momento anterior, o momento simultâneo e o momento posterior ao momento da enunciação, respectivamente. Com intuito de demonstrar e analisar as expressões sobre o tempo, Comrie elaborou o seguinte diagrama:

Figura 9 – Representação do tempo



Fonte: COMRIE, Bernard (1985, p.2)

No diagrama anterior, Comrie assume que o tempo pode ser representado em uma linha reta, na qual se pode posicionar um ponto zero ou marco zero. Esse marco zero representa o momento presente ou o momento simultâneo à enunciação. Tudo que está à esquerda do ponto zero representa o passado, e tudo que está à direita, o futuro. Segundo o autor, essa representação nos permite visualizar esquematicamente uma gama de declarações sobre o tempo (COMRIE, 1985). Assim, um evento pode localizar-se em um momento anterior ao presente, como em *João comprou um carro*; no momento da enunciação, como em *João está comprando um carro*; ou manter-se contínuo, indo além do momento presente, como em *João comprará (vai comprar) um carro*.

Comrie problematiza, no entanto, o fato de que essa divisão linear do tempo corresponde a uma expressividade linguística, não caindo no mérito filosófico da percepção do tempo. Travaglia retoma tais ideias, completando-as, quando afirma que o

tempo situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) e posterior (futuro) a esse momento. É uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação. Neste caso há uma datação. (TRAVAGLIA, 1981, p. 32)

Com o intuito de organizar as definições existentes para a noção de tempo, Corôa (2005) se vale dos postulados de Santos (1974) e apresenta duas terminologias para tempo: *tempus* e tempo. *Tempus* é usado para designar o tempo em sua expressão gramatical, isto é, as formas linguísticas com as quais se expressam as noções de tempo. Tempo, por sua vez, é o termo usado para expressar o conceito de tempo presente na consciência do falante. Tais definições são importantes para se ter uma organização e um direcionamento acerca do quadro teórico com o qual iremos trabalhar. Por se tratar de uma proposta de estudo voltada para a expressividade linguística do tempo e do aspecto, serão considerados aqui os estudos e discussões acerca do *tempus*.

De acordo com Corôa, o tempo pode ser dividido em três maneiras, a saber, o tempo absoluto, o relacional e o relativo. O tempo absoluto corresponde àquele baseado nas definições propostas por Isaac Newton, que defendia a ideia de que o tempo existe por ele mesmo, independentemente de eventos, correndo de forma linear em direção ao futuro. Ao contrário do tempo absoluto, o tempo relacional está associado a postulados filosóficos gregos acerca da existência do tempo condicionada a eventos, isto é, o tempo só existe se o evento existir. O tempo relativo, por sua vez, lida com o tempo a partir de uma referência. Isso quer

dizer que o tempo recebe um valor de verdade a partir de um determinado referente. A definição de tempo relativo tem forte influência da Teoria da Relatividade, proposta por Albert Einstein. Esta última definição contribui de forma substancial para o entendimento da noção de tempo verbal, uma vez que as relações temporais ocorrem de maneira relativa.

A noção de tempo relativo pode ser vista, também, como a noção de tempo grammatical. O tempo grammatical está relacionado aos recursos linguísticos utilizados para situar o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, os verbos correspondem à classe grammatical que melhor desempenha tal função.

Travaglia (1981) também nos apresenta três definições distintas para o tempo: (i) tempo como categoria verbal, correspondente às épocas do passado, presente e futuro; (ii) tempo como flexão temporal, em que estão relacionados os agrupamentos de flexão da conjugação verbal; e (iii) tempo em seu sentido mais abstrato, sem considerar sua indicação pelo verbo ou outro elemento da frase. Diante das definições trazidas por Travaglia, poderíamos dizer que o foco da presente pesquisa reside na segunda definição proposta.

3.1.1 Tempo segundo Reichenbach

O autor que mais fez contribuições na sistematização entre lógica e língua natural foi Reichenbach. Dessas contribuições, aquelas que organizam as relações temporais sejam, talvez, as mais significativas.

A problematização que se cria a respeito da conceituação de tempo se dá em decorrência das possibilidades de representação, mas, sobretudo, ocorre devido ao caráter filosófico que o termo possui na trajetória humana. O tempo é algo presente na vida do homem e sempre foi motivo de reflexões e questionamentos. O estudo da expressão do tempo, porém, lida com o nível mais representativo dessa noção nas línguas naturais. Tal expressividade linguística do tempo, assim como suas relações aspectuais, será norteadora deste trabalho. Para tanto, tratar-se-á aqui do tempo como categoria funcional, ou categoria grammatical. Segundo Dubois (2004, p. 582), o tempo é uma categoria grammatical “geralmente associada a um verbo e que traduz diversas categorizações do tempo ‘real’ ou ‘natural’”.

Assim, uma das formas de se expressar o tempo em português ocorre no verbo, ou melhor, nos morfemas desinenciais de tempo. Existem, no entanto, outras formas de se expressar o tempo, especialmente em português brasileiro. Segundo Corôa (2005, p. 33), “advérbios, conjunções, numerais e adjetivos são elementos lexicais que também dão informação quanto à ordenação temporal”. Todavia, são os verbos os grandes responsáveis

por tal expressividade do tempo. São os verbos que “exprimem um fato (ação, estado ou fenômeno) representado no tempo” (CUNHA, 1970, p. 253 *apud* CORÔA, 2005, p. 33).

De acordo com Santos (1974, p. 55), citado por Corôa (2005, p. 34), “o verbo será definido em função de um relacionamento entre seu significante e seu significado”.

Para lidar com esses *tempora* verbais, portanto, a teoria de Reichenbach, no que diz respeito aos três pontos temporais, parece-nos a mais lógica e eficiente. De acordo com tal teoria, há três momentos cruciais nas relações temporais, a saber: Momento de Evento, Momento de Fala e Momento de Referência, ou ME, MF e MR, respectivamente. Segundo Reichenbach (1947), o Momento de Evento é o momento em que, de fato, se dá o evento descrito, ou seja, o tempo da predicação. Já o Momento de Fala corresponde à realização da fala, isto é, o momento em que se enuncia sobre determinado evento, sendo este o tempo da comunicação. Por fim, o Momento de Referência é o tempo da referência, ou seja, o sistema temporal fixo com que se determina simultaneidade e anterioridade, sendo, então, a perspectiva do tempo que o falante transmite ao ouvinte. (CORÔA, 2005, p.41). A relação entre esses momentos temporais pode ser representada graficamente de algumas formas. Reichenbach propõe o uso de sinais de vírgula e traços: os traços indicam a relação de precedência ou anterioridade temporal, ao passo que as vírgulas indicam a relação de simultaneidade. Vejamos um exemplo dessa representação nas frases a seguir:

- (1) *Ana comeu jiló.*
- (2) *Ana come jiló.*

Em (1), o verbo “comer” está flexionado no tempo pretérito perfeito. Reichenbach (1947) afirma que o pretérito perfeito possui o momento de fala anterior ao momento de referência que, por sua vez, é anterior ao momento do evento: ME – MF, MR. Nesse caso, nota-se que o momento em que Ana comeu o jiló é anterior ao momento em que foi dito que ela comeu o jiló, e o momento em que foi dito tal enunciado é simultâneo à referência que se faz desse evento. Já em (2), o verbo está flexionado no tempo presente e, segundo Reichenbach, a relação temporal desse tempo é de simultaneidade, ou seja, o momento do evento é simultâneo ao momento de referência e este é simultâneo ao momento de fala: ME, MR, MF. Nesse caso, o momento em que Ana come o jiló corresponde ao momento em que se diz sobre tal evento e, também, ao momento de referência a ação de comer o jiló.

Com base nos três momentos propostos por Reichenbach (1947), Corôa (2005) propõe o seguinte quadro de representação dos tempos verbais:

Quadro 1 – Representação dos tempos verbais

TEMPO VERBAL	RELAÇÃO ENTRE OS MOMENTOS	DESCRÍÇÃO	EXEMPLOS
Presente	ME, MF e MR são simultâneos. (ME, MF, MR)	O momento de fala ocorre concomitantemente com o momento do evento e o momento da referência.	Enquanto apago o quadro, explique-se!
Pretérito mais-que-perfeito	ME é anterior ao MR que, por sua vez, é anterior ao MF. (ME – MR – MF)	Quando ocorre o momento de fala, o momento do evento, aquele em que a bola tinha ultrapassado a rede, já ocorreu em relação ao momento da referência.	Quando vi, a bola tinha ultrapassado a rede!
Pretérito imperfeito	ME é simultâneo ao MR e são anteriores ao MF. (ME, MR – MF)	O momento de fala ocorre depois dos momentos de evento e referência.	Antes de ter carro, eu andava muito.
Pretérito perfeito	ME é anterior ao MF que é simultâneo ao MR. (ME – MF, MR)	O momento de fala e o momento de referência são simultâneos e ocorrem depois do momento de evento.	Estudei até tarde, depois bebi um copo d'água e adormeci .
Futuro do presente	MF é simultâneo ao MR que são anteriores ao ME. (MF, MR – ME)	O momento da fala e o momento da referência são anteriores ao momento do evento.	No sábado irei à escola.
Futuro do pretérito	MR é anterior ao MF que é anterior ao ME. (MR – MF – ME)	O momento de referência é anterior ao momento da fala que, por sua vez, é anterior ao momento do evento.	Daria para fazer silêncio, por favor?

Fonte: CORÔA, Maria Luiza (2005. p.11-12)

É importante salientar que a marcação do tempo se dá de maneira bem distinta em diferentes sociedades. No entanto, podemos afirmar que todas as sociedades partem de um ponto, do qual fazem referência a algo anterior ou posterior a esse ponto. A sistematização dos tempos verbais em relações de momentos é importante no sentido de nos permitir contemplar o tempo em qualquer língua.

Segundo Comrie (1985), podemos dividir as expressões de tempo em compostos lexicais, itens lexicais e categorias gramaticais. Os compostos lexicais permitem, em qualquer língua, a contagem infinita de tempo, por exemplo, *uma semana, um mês, um século*. Já os itens lexicais situam um ponto específico no tempo a partir do ponto zero, por exemplo, *amanhã, hoje, ontem*. As categorias gramaticais, por sua vez, correspondem às expressões mais completas, uma vez que delas surge a estrutura gramatical de uma língua natural, por exemplo, *morfemas de tempo*. Em se tratando da noção de tempo interno, temos a categoria aspecto, que será apresentada de forma mais detalhada na seção a seguir.

3.2 Aspecto

As categorias tempo e aspecto estão intimamente ligadas no português e nas demais línguas românicas, tanto em formas simples quanto em formas perifrásicas. Como vimos

anteriormente, a definição de tempo relaciona-se com a posição da ação verbal no percurso da enunciação. Já a noção aspectual está relacionada à maneira de se considerar a ação verbal no tempo (DUBOIS, 2004). Dubois define aspecto como uma categoria gramatical na qual se exprimem as representações do falante em relação ao processo do verbo. Tais representações podem ocorrer, também, pelo nome da ação, ou seja, por elementos que não sejam apenas verbais. Dessa forma, as representações para aspecto podem se relacionar à duração, ao desenvolvimento ou ao acabamento de uma ação, sendo que os tempos modais e os auxiliares de tempo também exprimem as características próprias do processo indicado pelo verbo. Entretanto, diferentemente do tempo, o aspecto é uma categoria não dêitica, ou seja, independe das relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade a qualquer momento de referência temporal, estando, portanto, relacionado ao tempo interno da situação. (COMRIE, 1976)

O aspecto verbal, então, é distinto do tempo, pois situa o processo em relação ao enunciado e não em relação à enunciação. Por esse caráter, dizemos que o aspecto, diferentemente do tempo, não é dêitico, ou seja, não ocorre fora da enunciação, como podemos observar nas noções de tempo (passado, presente e futuro). Alguns autores lidam com terminologias diferenciadas para lidar com essas duas noções (tempo e aspecto). Guillaume (1969), citado por Corôa (2005), por exemplo, utiliza os termos tempo implicado e tempo explicado. O tempo implicado seria aquele necessário ao desenvolvimento do processo enquanto o tempo em que o processo ocorre seria o tempo explicado. Diretrich (1973), citado por Corôa (2005), utiliza os termos opostos: tempo subjetivo e tempo objetivo, para lidar com noções de tempo e de aspecto. O tempo subjetivo corresponde à relação temporal a partir do ato da enunciação e o tempo objetivo corresponde à relação temporal do desenvolvimento do processo, independente do ato da enunciação. O tempo subjetivo se relaciona ao *tempus*, ao passo que o tempo objetivo tem relação com o aspecto. Os dois autores caracterizam o tempo por sua relação com o momento da fala e o aspecto pelo tempo inerente ao desenrolar do evento. O que diferencia os dois tipos de tempo é, como dito anteriormente, a característica dêitica, que ocorre no *tempus* e não no aspecto. O *tempus* gramaticaliza a relação entre o tempo da enunciação com o tempo da situação. Assim, os interlocutores são os controladores do *tempus*.

Dessa forma, enquanto o tempo situa o momento em que ocorre uma situação a que nos referimos em relação ao momento da fala, seja esse momento anterior, simultâneo ou posterior, o aspecto se refere a uma situação em si. (TRAVAGLIA, 1981). O aspecto corresponde, então, às maneiras de se considerar a constituição temporal interna de uma dada

situação, ou seja, de sua duração. Em suma, é possível afirmar, então, que tempo e aspecto se distinguem no seguinte sentido: o tempo é um tempo externo à situação e o aspecto é um tempo interno.

No que se refere à categoria aspecto, podemos dizer que há duas formas de se compreender tal categoria, sendo o significado lexical e o significado gramatical. Comrie (1976) afirma que o aspecto lexical é aquele determinado por propriedades lexicais de todo o sintagma verbal, ao passo que o aspecto gramatical é definido pelas regras verbais da linguagem, o que envolve a morfologia de tempo e de aspecto. Ainda segundo o autor, o aspecto lexical corresponde a propriedades semânticas expostas pelo verbo e seus argumentos. Tais propriedades podem ser definidas contrastando-se, por exemplo, noções do que seja durativo/não durativo e atélico/télico. O aspecto durativo se refere a predicados que pressupõem que uma ação está em andamento, e o aspecto não durativo se refere a predicados que indiquem que o início e o término de uma determinada ação ocorram no mesmo instante ou separados por um curto espaço de tempo. Em relação ao contraste télico/atélico, podemos afirmar que o aspecto télico se refere a predicados que vinculem a ideia de completude de um evento, ao passo que o aspecto atélico se refere a predicados que não vinculam a ideia de completude do evento. Assim, os sentidos atribuídos às raízes verbais seriam os responsáveis pela realização do aspecto lexical. Verbos como “construir”, “cair”, “sacudir” e “girar”, por exemplo, possuem, em suas raízes, uma noção aspectual inerente à forma, ou seja, na raiz verbal. O aspecto gramatical, por sua vez, é, geralmente, marcado por auxiliares e por morfemas flexionais ou derivacionais.

Comrie afirma que, além do termo “aspecto”, muitos linguistas fazem uso, também, do termo *aktionsart*, uma palavra alemã que significa “tipos de ação”, ou classes acionais. O termo se refere a uma noção de que cada verbo assume noções de tempo e aspecto distintas.

O aspecto lexical, ou *aktionsart*, de um verbo consiste na parte da forma em que este está estruturado em relação ao verbo. Relaciona-se a qualquer evento, estado, processo ou ação que um verbo expressa. O aspecto lexical se diferencia do aspecto gramatical, uma vez que o primeiro é uma propriedade inerente de uma eventualidade, enquanto o segundo é uma propriedade de uma realização (sintática ou morfológica). O aspecto lexical é invariável, ao passo que o gramatical pode ser alterado conforme a necessidade do falante.

Vendler (1967) propõe uma classificação para as classes acionais. De acordo com o autor, existem quatro classes, a saber, (i) a classe dos verbos estativos, *states*, em inglês: verbos em que se observa um evento sem final evidente, mas com certa duração, como “amar”, “gostar”, “estar” etc.; (ii) a classe dos verbos de atividade, *activities*, em inglês:

verbos em que se observa final arbitrário atingindo apenas por meio de intervenção externa, como “caminhar”, “correr”, “nadar” etc.; (iii) a classe dos verbos *accomplishments*, sem tradução para português: verbos que demonstram duração marcada por fases sucessivas até que o fim seja alcançado, como em “pintar uma casa”; (iv) a classe dos verbos *achievements*, também sem tradução para o português: verbos em que se observa apenas o desfecho final da ação, alcançado de forma instantânea, como “nascer”, “chegar”, “morrer” etc.

De acordo com Vendler, o uso de um verbo pode indicar uma forma muito singular de como este verbo concebe a noção de tempo. Para o autor, verbos de estado se caracterizam por não indicarem processos que se desenvolvem no tempo, ou seja, verbos que não indicam uma dinâmica interna, sendo sua duração indefinida e, portanto, não agentivos. Em frases como “João sabe ler”, o verbo “saber” é um verbo de estado, pois expressa uma qualidade, e não constitui resposta para uma pergunta como “O que João faz?”. Ao contrário dos estados, os verbos de atividade indicam processos que se desenvolvem no tempo, sendo, portanto, agentivos. Verbos pertencentes a esse grupo são dinâmicos e necessitam de uma energia física ou intelectual para ocorrerem, mas não apresentam uma finalização clara. Em frases como “As meninas pulam corda a manhã toda”, o verbo “pular” é agentivo e constitui resposta adequada a uma pergunta como “O que as meninas fazem?”. Os verbos pertencentes ao grupo *accomplishment* também se desenvolvem no tempo, ou seja, indicam processos durativos que apresentam fases internas distintas e têm necessariamente uma delimitação final. Quando dizemos, por exemplo, que “A menina comeu duas bananas”, percebemos que houve um momento em que a menina começou a comer uma banana, terminou, começou a comer a outra e finalizou o ato de comer. Nesse exemplo, podemos notar as fases, ou estágios do evento. Os *achievements*, por sua vez, possuem quase todas as características dos *accomplishments*, com a diferença de que denotam momentos únicos, ou seja, são pontuais. Na frase “A pedra caiu da mão da menina”, está explícito um término quase no momento em que o evento inicia-se, mas sem a noção de duração de algumas fases que caracterizam os *accomplishments*. Em resumo, podemos perceber que as situações se distinguem semanticamente de acordo com a indicação de completude, de duração interna e de dinamicidade. Esses grupos, ou classesacionais, são também denominados “classes de verbos” ou “esquemas temporais predados pelos verbos” (VENDLER, 1957).

De acordo com Comrie (1976), esses quatro grupos podem ser enquadrados em duas instâncias aspectuais maiores, a saber, a de aspecto télico e a de aspecto atélico. Podemos dizer que ao aspecto télico pertencem os grupos dos *accomplishment* e *achievement*, e ao aspecto atélico pertencem os grupos estados e atividades. Podemos entender o aspecto télico

como sendo aquele que denota o ponto de culminância, ou completude, de um evento, ao passo que o aspecto atélico indica um evento que não atinge tal ponto.

No que se refere ao aspecto dos verbos, Comrie (1985) afirma que os verbos estão relacionados a três traços distintivos: (i) estativo/dinâmico; (ii) télico/atélico; e (iii) pontual/durativo. Os traços estativos descrevem, de forma involuntária, situações que não carecem de energia para sua continuação, como “conhecer” ou “saber”, ao passo que os traços dinâmicos descrevem situações que necessitam de um empreendimento constante de energia, como “correr”. Os traços télicos descrevem uma situação que apresenta um fim inerente, como em “empurrar”, ao passo que os traços atélicos descrevem um fim que não é inerente, como em “aguar”. Os traços pontuais descrevem uma ação com um final instantâneo, como em “cair”, diferentemente dos traços durativos, que descrevem situações em que a duração é indeterminada, como em “sonhar”.

A partir das classificações propostas por Vendler (1967) e dos traços distintivos apresentados por Comrie (1985), nos é possível elaborar um quadro que relate os tipos verbais aos traços, criando, assim, um padrão prototípico para os verbos, no que se refere ao aspecto lexical.

Quadro 1 – Traços distintivos dos tipos verbais

Verbos	Estativo	Dinâmico	Télico	Atélico	Durativo	Pontual
Estado	+	-	-	+	+	-
Atividade	-	+	-	+	+	-
<i>Achievements</i>	-	+	+	-	-	+
<i>Accomplishments</i>	-	+	+	-	+	-

Fonte: Baseado nas propostas de Vendler (1967) e Comrie (1985)

O quadro anterior nos permite afirmar que verbos de estado não são dinâmicos, télicos ou pontuais, mas são estativos, atélicos e durativos; os verbos de atividade não são estativos, télicos e pontuais, mas são sempre dinâmicos, atélicos e durativos; os verbos *achievements* não são estativos, atélicos e durativos, mas são sempre dinâmicos, télicos e pontuais; e os verbos *accomplishments* não são estativos, atélicos ou pontuais, mas são dinâmicos, télicos e durativos.

Sobre esses quatro tipos verbais, Vendler (1967) explica que eles podem representar tanto o desenvolvimento do evento quanto o tempo verbal e suas relações com os modificadores temporais. Dessa forma, Vendler sugere que a classificação da ação deva ser feita em relação a todo o sintagma verbal, isto é, ao verbo e seus argumentos, e não apenas ao

verbo. E esta é a noção adotada neste trabalho para a caracterização do aspecto lexical/semântico.

No que se refere à noção de aspecto gramatical, Comrie (1985) explica que tal categoria carrega a noção de evento envolvendo distinções semânticas que podem ser interpretadas por meio de verbos auxiliares ou morfemas flexionais. Segundo o autor, o aspecto gramatical pode ser dividido em perfectivo e imperfectivo.

O aspecto perfectivo descreve um ponto de vista de completude, sem necessariamente distinguir qualquer estrutura interna. A noção de perfectividade nos permite observar a situação por inteiro, por exemplo, em “a menina comeu o bolo”. Em português, observa-se o aspecto perfectivo nas formas verbais flexionadas no pretérito perfeito. O aspecto imperfectivo, por sua vez, descreve um ponto de vista interno, de modo que podemos observar as fases do evento, como em “a menina está comendo o bolo”. Em português, observa-se, de forma mais clara, o aspecto imperfectivo nas formas verbais flexionadas no pretérito imperfeito.

Podemos relacionar as noções de aspecto lexical e aspecto gramatical. Klein (1974), citado por Corôa (2005), afirma que o aspecto é uma categoria gramatical que atinge todos os níveis temporais do verbo, caracterizando-o morfológicamente e diferenciando-o semanticamente. Castilho (1968 *apud*. CORÔA, 2005) fala em representação espacial do processo: é a visão objetiva da relação entre o processo e seu desenvolvimento. Para ele, o aspecto é uma categoria léxico-sintática. Isso nos permite entender o processo como uma extensão e não como um ponto, podendo nos mostrar uma das implicações lógicas do aspecto: ser compatível com qualquer interpretação temporal e não excluído por elas. Klein (1974) citado por Corôa (2005), ao contrário, considera o aspecto uma categoria gramatical e o modo de ser da ação como uma categoria léxico-semântica, visto que há tantos modos de ser da ação quantas forem as categorias descritivas de uma ação verbal. Nesse sentido, vimos que o aspecto também pode ser léxico-semântico com as classes de verbos apresentadas por Vendler.

Como vimos, diferentemente do tempo, o aspecto é uma categoria não dêitica, ou seja, independe das relações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade a qualquer momento de referência temporal. Corôa afirma que o aspecto é uma propriedade apenas da sentença, uma vez que se trata de uma categoria que não está ancorada na enunciação.

3.2.1 O aspecto verbal no Português Brasileiro

De acordo com Travaglia (2006), o aspecto é uma categoria não dêitica, sendo uma categoria verbal do tempo, a qual marca a duração da situação, que pode ser vista de diferentes perspectivas: o desenvolvimento, o comportamento e a realização da situação. O autor define algumas noções aspectuais com o intuito de apresentar uma categorização mais sistemática dos vários tipos de aspecto observados no português. Segundo ele, toda ação tem início, meio e fim, sendo um antes do princípio, em que a ação não começa ou estar por começar, e um depois de seu fim, em que a ação é acabada.

Nesse caso, a duração seria uma noção aspectual e, em sua oposição, haveria a noção de não duração, ou de pontualidade, que é o caso de uma situação em que o início e o término acontecem no mesmo momento, ou separados por um tempo muito curto, sendo, portanto, concebida como pontual.

A duração de uma ação pode ser limitada ou ilimitada. Sendo limitada, temos claramente definido seu início, por exemplo, em “A menina estava estudando desde ontem”, ou o valor da duração, como em “A menina estudou o mês inteiro”, ou, ainda, mesmo quando a limitação da ação não é explícita, a situação é percebida com duração finita, como em “A menina estudava matemática, quando o telefone tocou”.

Uma duração ilimitada, por sua vez, ocorre quando os limites da duração não são conhecidos. Esse tipo de duração ocorre normalmente em enunciados indicativos de situações ditas “eternas”, tais como “A Terra gira em torno do Sol” ou “Esse gato arranha”. Essa noção aspectual de duração pode, ainda, ser considerada contínua, ou seja, quando a situação ocorre sem nenhuma interrupção. No caso das sentenças anteriores, estas são contínuas. Em oposição a uma noção contínua, uma dada ação pode ser descontínua, ou seja, uma situação pode ser apresentada com interrupções na sua duração, o que dá a ideia de repetição, como em “As meninas passeiam todos os dias no parque”. Assim, a ideia de repetição caracteriza o fato como algo que representa uma sucessão de situações. Alguns autores vão tratar dessa repetição com o termo habitualidade. Travaglia, no entanto, afirma que a habitualidade não é uma noção aspectual, mas se liga a ela.

Até agora, apresentamos quatro noções aspectuais apontadas por Travaglia (2006) relacionadas à duração: contínua e descontínua, limitada e ilimitada. Em relação às fases da situação a partir do ponto de vista de sua realização, temos três noções. A primeira relaciona-se à fase em que a situação ainda não começou. Essa noção aspectual é denominada incepção ou inceptividade e ocorre quando a situação é apresentada como estando em seu ponto de

início ou em seus primeiros momentos. A segunda noção aspectual centrada na perspectiva da realização relaciona-se à fase em que a situação já é começada e é apresentada como estando em realização, ou em curso. Tal noção é denominada cursividade e ocorre quando a ação é apresentada em pleno desenvolvimento, ou seja, como tendo passado os primeiros momentos, mas ainda não atingindo os últimos, como, por exemplo, na frase “A mãe continua chorando, apesar de já ter terminado o filme”. Se a fase da situação em realização se opõe à fase em que tal situação é não começada, dizemos que a situação é não acabada. A terceira noção aspectual relaciona-se à fase em que a situação já terminou. Tal noção é denominada terminatividade e ocorre quando a situação apresenta-se como estando em seu ponto de término ou nos últimos momentos como, por exemplo, na frase “Espere um pouco, pois estou acabando de lavar a louça”.

Há um terceiro grupo de noções aspectuais o qual se relaciona às fases da situação sob o ponto de vista do complemento. Nesse caso, a situação pode ser completa ou incompleta. Uma situação é apresentada como completa quando seu começo, meio e fim estão englobados em um todo. Travaglia ressalta que, mesmo que seja comum que a situação que é apresentada como completa o seja também como acabada, nem sempre isso ocorre, pois temos situações apresentadas como completas e não acabadas. Há situações apresentadas como incompletas e acabadas, ou seja, as situações completa e incompleta não são sinônimos de acabada e não acabada. No ponto de vista da completude, temos as seguintes expressões aspectuais: perfectividade e imperfectividade.

O aspecto perfectivo é caracterizado por apresentar a situação como completa, ou seja, a situação se apresenta em sua totalidade. Assim, o todo da situação é apresentado como um todo único, com começo, meio e fim englobados juntos, como, por exemplo, em frases como “O menino lavou o carro com facilidade”.

O aspecto imperfectivo, ao contrário, se caracteriza por apresentar a situação como incompleta, ou seja, não nos é apresentado o todo da situação. Assim, essa noção é normalmente apresentada em uma de suas fases de desenvolvimento. Por exemplo, em frases como “A menina comprava lápis”, temos o imperfectivo.

A partir dessas noções aspectuais, Travaglia apresenta um quadro completo dos aspectos em português. Nesse caso, temos os seguintes aspectos: o durativo, o indeterminado, o iterativo, o habitual, o pontual, o não começado, o não acabado, o acabado, o inceptivo, o cursivo e o terminativo. O aspecto durativo se caracteriza por apresentar a situação como tendo duração contínua limitada, como em “A professora esteve de licença”. Em contrapartida, o aspecto indeterminado é aquele que apresenta a situação como tendo uma

duração contínua ilimitada. Nessa noção aspectual, não se consegue perceber os limites da ação, como “A professora fala francês e alemão”. Nesse exemplo, vimos claramente que o tempo interno ao tempo do verbo indica uma indeterminação. Não podemos determinar o tempo em que a ação se iniciou e tempo em que ela terminou.

O aspecto iterativo é caracterizado pela situação de duração descontínua ilimitada e, para que ocorra, é necessário que a duração descontínua limitada esteja marcada gramaticalmente. Assim, em “O homem acenou várias vezes”, vemos que o modo de repetição é indicado por meio dos itens lexicais “várias vezes” (TRAVAGLIA, 2006, p.81). Logo, uma repetição alternada será marcada por conjunções coordenativas alternativas, como em “A menina ora brincava, ora estudava”. Já a frequência da repetição pode ser marcada por advérbios como: várias vezes, muitas vezes, sempre, frequentemente etc., como em “O professor sempre fazia a chamada no início da aula”. O aspecto iterativo também pode indicar uma noção de regularidade quando marcado por adjuntos adverbiais “todos os dias”, por exemplo, em “Maria lava louça todos os dias”.

Outras duas noções opostas de aspectualidade residem nos aspectos habitual e pontual. O aspecto habitual indica uma situação com duração descontínua ilimitada, como em “Sempre que papai chegava lhe dávamos o jornal”. Entretanto, partindo-se da premissa de Travaglia, não se pode considerar o habitual como uma noção aspectual. Nesse caso, o ideal seria reunir as noções de iteratividade e de habitualidade em um só aspecto, visto que essas duas noções se caracterizam pela repetição originada da duração descontínua. No entanto, tal junção desconsideraria a diferença existente entre as noções de duração limitada e duração ilimitada.

A noção aspectual que se contrapõe à de habitualidade relaciona-se ao aspecto pontual. Nesse aspecto, a situação se apresenta como pontual, isto é, sem duração. De acordo com Travaglia, somente o pretérito perfeito marca a noção de aspecto pontual, mas ressalta que nem todo perfectivo seria pontual, mas, sim, todo pontual seria perfectivo, como em “Achei seu anel dentro da gaveta do criado” (TRAVAGLIA, 2006, p.85). Como aspecto pontual, podemos citar o seguinte exemplo “O time das meninas ataca o time dos meninos e o vence nas finais do Campeonato”.

Ainda dentro do quadro aspectual do português, temos o aspecto não começado e o aspecto começado, ou não acabado. O aspecto não começado ocorre quando a situação se apresenta na fase anterior ao início de sua realização, sendo, então, algo que está por começar. Dizemos que nesses casos houve a intenção ou a certeza de realização da situação, como em “A casa está por construir”. O aspecto não acabado, ou começado, por sua vez, apresenta a situação em plena realização, ou seja, logo após seu momento de início, mas antes de seu

momento de término, como em “Minhas costas têm doído todos os dias” ou em “Os meninos continuam estudando apesar do sono”. No aspecto acabado, a situação é apresentada após o momento de seu término, isto é, acabada, como em “João lavou o copo”. Já no aspecto inceptivo, a situação é apresentada em seu ponto de início ou nos primeiros momentos. É mais fácil percebermos a situação nos primeiros momentos, como em “As meninas começaram a dançar quando ouviram a música”. O aspecto cursivo apresenta a situação em seu pleno desenvolvimento, ou seja, no curso do seu desenvolvimento. Nesse caso, a situação é percebida como já tendo se passado seus primeiros momentos e ainda não tendo atingido os momentos finais, como em “Os meninos estão fazendo um bolo”. Por fim, no quadro aspectual do português, Travaglia nos apresenta o aspecto terminativo, que se caracteriza por apresentar a situação em seus últimos momentos ou no seu momento de término, sendo que é mais fácil perceber a situação em seus últimos momentos, como em “Eles terminaram de comer quando você ligou”.

O quadro aspectual do português brasileiro apresentado por Travaglia nos permite observar que muitas são as classificações para a categoria aspecto. No entanto, para lidar com a hipótese da presente pesquisa, optamos por fazer um recorte e trabalhar com as noções de perfectividade e imperfectividade para o aspecto gramatical. De modo a complementar a discussão acerca do aspecto, a subseção a seguir pretende apresentar brevemente o aspecto no auxiliar.

3.2.2 O aspecto no auxiliar

O termo auxiliar, em gramática tradicional, designa uma categoria grammatical que inclui verbos como *ter*, *estar*, *haver* e *ser*, seguidos de particípio passado ou gerúndio, como em “ter passado” ou “está fazendo”. Esses verbos constituem, portanto, formas perifrásicas como “o menino tem estudado muito” ou “ela estava fazendo bolo”.

Os auxiliares se dividem em auxiliares de tempo e auxiliares modais. Os auxiliares de tempo, ou auxiliares verbais, são seguidos de infinitivo e expressam o desenrolar ou a conclusão de uma ação, como em “o menino acabou de contar uma história”, em que “acabou de” designa um aspecto terminativo e imperfectivo, marcando a conclusão de uma ação. Já os auxiliares modais expressam as modalidades lógicas (*contingente versus necessário*, *provável versus possível*). Os auxiliares modais incluem os verbos *poder* e *dever* seguidos de infinitivo, como em “o menino deve chegar logo pela manhã”.

O termo auxiliar, em gramática gerativa, compreende uma categoria grammatical, que é um constituinte obrigatório do sintagma de tempo.

De acordo com Wachowicz (2006), os traços semânticos de duração e atelicidade são responsáveis para que verbos assumam o comportamento de auxiliar. Com isso, a autora defende a ideia de que a categoria aspecto também estaria nas propriedades do verbo auxiliar. A autora apresenta argumentos para sua hipótese de que os verbos auxiliares *vir*, *ter* e *estar* carregam informação de aspecto lexical e grammatical, bem como de uma combinação de ambos na determinação da noção aspectual de toda a sentença.

A partir de análises do comportamento dos verbos *ir*, *ver* e *estar*, a autora afirma que esses verbos, no presente, carregam traços aspectuais de duração e homogeneidade, além de abrirem um intervalo de tempo no qual se é possível agrupar os eventos denotados pelo verbo principal. Tais argumentos, segundo a autora, permitem duas importantes perspectivas teóricas, a saber, uma que lida com valores aspectuais lexicais em traços (*aktionsart* e as subespecificações \pm durativo, \pm dinâmico e \pm homogêneo) do sintagma verbal, ao passo que os valores aspectuais gramaticais estariam no nível de categorias sintáticas que operam sobre o léxico (\pm perfectivo). Assim, em uma sentença como “o menino tem comprado bala”, o sintagma verbal “tem comprado” denota aspecto perfectivo marcado na terminação –do, que indica uma série de “eventos que podem ser contados, pois são completos e terminados”. (WACHOWICZ, 2006, p. 66).

A segunda perspectiva teórica, segundo a autora, está relacionada à representação do sistema temporal em que estão presentes os momentos de fala, de evento e de referência, propostos por Reichenbach (1947). De acordo com a autora, esses momentos explicam as relações de presente, passado e futuro. Desse modo, conforme explica a autora, o modo como os tempos se relacionam dependem dos momentos de fala e de evento, ao passo que a relação aspectual depende da relação entre o momento de evento e o momento de referência (WACHOWICZ, 2006).

Scher (2007) traz importantes contribuições e observações para proposta de Wachowicz (2006). A primeira observação apresentada por Scher diz respeito à afirmação que Wachowicz faz sobre o fato de que os traços de duração e homogeneidade da perífrase dependem desses mesmos traços no auxiliar. Scher verifica se há duração dos verbos principais de *accomplishment* e *achievement* utilizando o teste de advérbios (por e durante), proposto por Vendler (1967):

- (1) João tem pintado/vem pintando/está pintando nossa casa **durante** todos esses anos.

- (2) João tem encontrado/vem encontrando/está encontrando Maria **durante** todos esses anos.

Em (1), temos verbos principais *accomplishments*, ao passo que, em (2), temos verbos principais *achievement*. No caso da sentença (1), Scher afirma que é surpreendente a boa relação dos advérbios com o verbo principal de *accomplishment*, uma vez que os advérbios mencionados precisam de um escopo sobre uma eventualidade que se realiza por um determinado período de tempo. Segundo a autora, Wachowicz explica que o auxiliar é responsável por abrir esse intervalo do momento de referência dentro do qual os momentos de evento podem ser distribuídos.

A questão levantada por Scher é que a boa formação da sentença em (2) pode ser explicada em decorrência do traço de duração inerente aos verbos de *achievement*, sem a necessidade do uso dos traços de duração e homogeneidade dos auxiliares empregados. Desse modo, Scher explica que

As eventualidades denotadas por esses verbos não são homogêneas, é fato, mas precisam se desenvolver em um dado intervalo de tempo e não necessitariam da ação do auxiliar para abrir o momento de referência, para que os momentos de evento pudessem distribuir. (SCHER, 2007, p. 12)

Este trabalho adotará a posição de que o aspecto de uma perífrase verbal está especificado no verbo principal, pois ele é que denotaria a noção (\pm durativo), implicando nas noções de (\pm perfectividade).

A discussão acerca do aspecto do auxiliar se faz importante, uma vez que o uso de perífrases como “está comendo”, “vou indo”, “tenho me preocupado”, e outras tantas, são recorrentes no Português Brasileiro. Consequentemente, crianças em período de aquisição da linguagem estarão em contato com essas perífrases que irão atuar na aquisição das categorias tempo e aspecto. Em decorrência de tal importância, os testes utilizados na presente pesquisa se valem de perífrases com “está/estava+gerúndio” para verificar a compreensão das relações de tempo e de aspecto. Desse modo, essa seção pretendeu apresentar um breve panorama acerca do aspecto do auxiliar. Tal tema será retomado na descrição e análise dos dados.

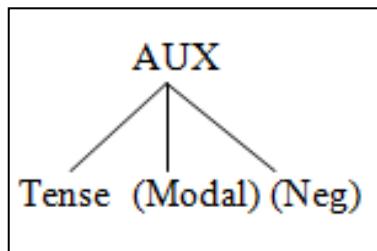
Até o momento, procuramos apresentar um panorama acerca das noções de tempo e aspecto. A seção a seguir pretende direcionar tais noções ao nível de categorias funcionais, tendo em vista o objetivo da presente pesquisa acerca da aquisição de tais categorias.

3.3 As categorias funcionais de Tempo e de Aspecto

Esta seção tem como objetivo apresentar um esboço acerca dos estudos feitos sobre as categorias funcionais de tempo e aspecto, discutidas na Teoria Gerativa. Esta pesquisa, como será visto, propõe que essa camada corresponda a um nódulo. A hipótese de nosso trabalho recai na possibilidade de a categoria tempo estar separada em tempo e aspecto.

Hermont (2005) explica que Chomsky (1965; 1972) considerava que a estrutura básica da sentença seria formada por um SN e um SV, ligados a um nó, chamado S (sentença). Assim, $S = SN+SV$. No entanto, para explicar a presença do verbo auxiliar (AUX), Chomksy propôs a seguinte estruturação: $S=SN+Aux+SV$, em que a informação de tempo estaria marcada no Aux, que seria o local para abrigar as noções de verbos modais e negação. Ouhalla (1994) apresentou a seguinte representação arbórea para o auxiliar:

Figura 10 – Representação arbórea do auxiliar



Fonte: OUHALLA, J. (1994, p.24)

Nessa representação proposta por Ouhalla, os parênteses indicam que as noções de modal¹² e negação¹³ podem ou não ocorrer. Já a noção de tempo seria garantida, ora marcando-se positivamente, obtendo-se uma sentença finita, ora negativamente, obtendo-se uma sentença não finita. Nessa proposta, a flexão constitui o núcleo da sentença.

Joseph Emonds propôs, em 1976, o termo INFL (abreviatura de *Inflexion*, palavra inglesa que significa flexão) para substituir o Aux. O autor utilizou uma marcação binária para esse nó, assim como se faz nas categorias lexicais. Dessa forma, uma sentença finita poderia ser representada da seguinte forma: $INFL = [+T, +AGR]$ ¹⁴ e uma sentença infinita,

¹² Segundo Dubois (2004, p. 413), os modais são as classes dos auxiliares dos verbos que expressam as modalidades lógicas, tais como provável *versus* possível e contingente *versus* necessário. São auxiliares modais os verbos “poder” e “dever” seguidos de infinitivos em expressões como “Pode ser que ele compareça” ou “Ela deve vir, se nada der errado”.

¹³ Segundo Dubois (2004, p. 429), “a negação é um modo da frase de base (assertiva ou declarativa, interrogativa e imperativa) que consiste em negar o predicado da frase”. São exemplos de negação frases como “Solange não trabalha” ou “Solange não trabalha?” ou “Não trabalhe”.

¹⁴ AGR é abreviação de *agreement*, palavra inglesa que significa “concordância”.

INFL = [-T, -AGR]. Posteriormente, Chomsky passou a considerar INFL como um sintagma (IP). Nesse caso, o local de pouso de um movimento passou a ser a posição de I. (HERMONT, 2005). Dessa forma, tanto auxiliares finitos como formas não finitas ocupariam o núcleo de IP.

Pollock, em 1989, propôs uma mudança significativa na estruturação da árvore sintática e na concepção de IP. Essa mudança foi, posteriormente, adotada por Chomsky, em 1995. Pollock realizou diversos estudos em língua francesa e inglesa, chegando à conclusão de que a categoria flexional se dividia em T (tempo) e AGR (concordância). Para tanto, o autor realizou um estudo comparativo acerca dos movimentos de verbos nas formas finitas e não finitas em inglês e em francês. Os estudos de Pollock (1989) foram motivados, segundo o autor, pelo trabalho de Emonds (1976), que havia trabalhado com a flexão verbal nas línguas francesa e inglesa. No estudo de Pollock, foram investigadas as diferenças sistemáticas entre essas línguas, observando-se a posição do verbo em relação ao advérbio, aos quantificadores e às partículas de negação.

Pollock (1989) observou uma diferença entre o inglês e o francês no que tange à posição do verbo em relação ao advérbio. Como exemplos, o autor apresenta as seguintes sentenças (POLLOCK, 1989, p. 367), em inglês e em francês:

- (1) *John often kisses Mary.*
- (2) **John kisses often Mary.*
- (3) *Jean embrasse souvent Marie.*
- (4) **Jean souvent embrasse Marie.*

As sentenças (1) e (2) contrastam a ordem do verbo e do advérbio na língua inglesa. Em (1), é possível observar que o advérbio aparece antes do verbo, ao passo que (2) configura-se como uma sentença agramatical devido à ordem verbo/advérbio. As sentenças (3) e (4) contrastam a ordem do verbo e do advérbio na língua francesa. Em (3), a sentença gramatical apresenta o verbo precedido do advérbio e, em (4), a sentença é agramatical por apresentar o verbo antecedido do advérbio.

Essas observações levaram Pollock a afirmar que, em francês, o verbo se movimentava para INFL e, em inglês, o verbo não se movia de sua posição original. O autor, então, apontou que, em casos de sentenças em francês, a flexão era forte e, no caso de sentenças em inglês, a flexão era fraca. Isso quer dizer que a ordem do verbo e do advérbio em francês ocorria por causa do movimento do verbo para o INFL, o qual era ocasionado pela força do traço desta categoria. Já no inglês, essa ordem não estaria associada ao movimento do verbo para INFL, uma vez que os traços dessa categoria seriam fracos.

Pollock (1989) também verifica a ordenação do verbo na sentença com quantificadores e partículas de negação. A seguir, o autor apresenta uma análise sobre a relação verbo/quantificador com as seguintes sentenças (POLLOCK, 1989, p. 367):

- (5) *Mes amis aiment tous Marie.*
- (6) **Mes amis tous aiment Marie.*
- (7) *My friends all love Mary.*
- (8) **My friends love all Mary.*

As sentenças (5) e (6) se referem à língua francesa e demonstram a relação entre a posição do verbo e do quantificador. Em (5), o quantificador aparece posterior ao verbo, o que indica que houve movimento do verbo. Já em (6), percebe-se agramaticalidade, pois o quantificador aparece antes do verbo. O oposto ocorre nas sentenças (7) e (8), que se referem à língua inglesa. Em (7) a ordem é quantificador/verbo, sendo esta sentença gramatical, ao passo que em (8) a ordem é verbo/quantificador, tornando esta sentença agramatical.

Pollock se valeu, também, da observação da relação entre a ordem do verbo e da partícula de negação. Para tanto, o autor utilizou as seguintes sentenças (POLLOCK, 1989, p. 367):

- (9) *Jean n'aime pas Marie.*
- (10) **John likes not Mary.*

Em (9) é possível observar a gramaticalidade da sentença em francês, possibilitada pela ordem verbo/partícula de negação. Já em (10), tal ordem torna a sentença, em língua inglesa, agramatical.

Em seus estudos, Pollock considerou para o francês apenas os verbos em sua forma finita, pois os verbos não finitos em francês se comportam como os verbos lexicais em inglês, tanto na forma finita quanto na forma infinita. Segundo o autor, em sentenças com partícula de negação, o verbo não finito aparece à direita, como podemos observar nas sentenças apresentadas pelo autor (POLLOCK, 1989, p. 373):

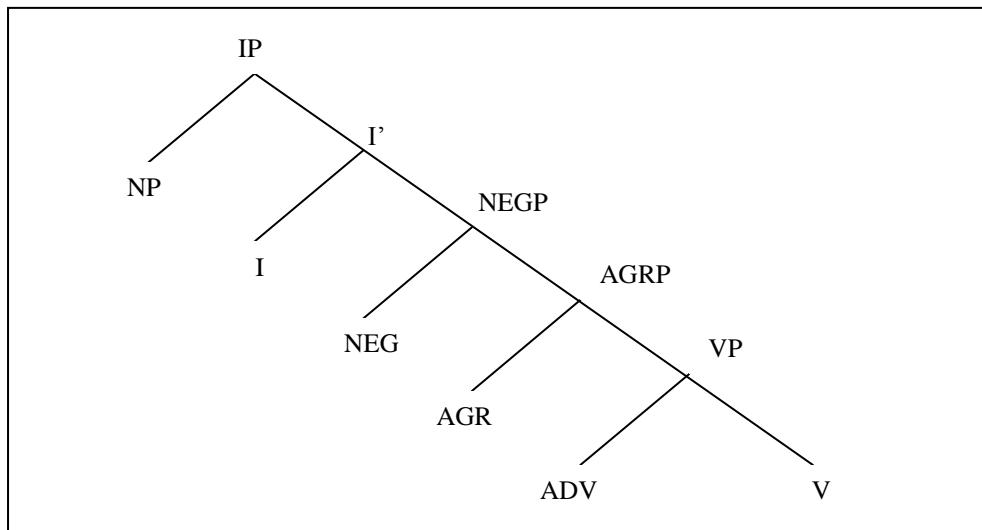
- (11) *Ne pas sembler heureux est une condition pour écrire des romans.*
- (12) **Ne sembler pas heureux est une condition pour écrire de romans.*

Assim, Pollock observou que é possível encontrar a seguinte relação para verbos na forma não finita em francês: (i) quantificador/verbo não finito; (ii) verbo não finito/quantificador; (iii) advérbio/verbo não finito; e (iv) verbo não finito/advérbio.

Os estudos de Pollock demonstraram que deveria existir mais de um lugar de pouso para o verbo, a saber, antes ou depois de advérbios, de quantificadores e de partículas de

negação. Segundo o autor, haveria traços formais de núcleos funcionais distintos no sistema linguístico e INFL não seria o único nódulo com traços de tempo e concordância. A isso Pollock (1989) chamou de SPLIT-INFL, que seria a flexão cindida. A estrutura proposta por Pollock seria a seguinte:

Figura 11 – Estrutura IP proposta por Pollock (1989)



Fonte: POLLOCK, 1989

As análises de Pollock constituem importantes contribuições ao quadro teórico da Teoria Gerativa. Embora tenha lidado com apenas duas línguas, os resultados de Pollock confirmam as proposições de Chomsky sobre o olhar diferenciado para os morfemas de tempo e concordância.

Nesse sentido, é válido ressaltar que um dos pressupostos do Programa Minimalista é o de que as informações sintáticas devem ocorrer apenas no sistema computacional, não devendo subsistir aos sistemas de interface.

Chomsky (1995) explica que, das categorias funcionais (T(empo), C(omplementizadores), D(eterminantes) e Conc(ordância) ou *Agr*, em inglês), apenas T, C e D teriam traços interpretáveis, ou seja, levariam instruções para um dos dois níveis de interface ou para ambos. O autor ressalta que esse não seria o caso de Conc. uma vez que essa categoria teria apenas traços formais não interpretáveis. Segundo o autor, “se *Agr* não tem traços fortes, pelo menos as considerações relativas à Forma Fonológica não fornecem razões para sua presença, e as considerações relativas à Forma Lógica não parecem ser relevantes”. (CHOMSKY, 1995, p. 473).

Dessa forma, estudos empreendidos por Chomsky (1995) consideram que *Agr* perderia *status* na árvore sintática, uma vez que as noções de concordância são relacionais. Assim, tempo continuaria a ser um nódulo porque é importante no fluxo do sistema computacional, sendo interpretado pela interface semântico-conceptual. Já a concordância indicaria apenas uma relação sintática entre sujeito e predicado. Assim, em sentenças como “Nós vamos” e “Nós vai”, a concordância expressa a relação sintática entre sujeito e verbo, mas não interferiria na interface semântico-conceptual, ao passo que, em sentenças como “Nós comemos” e “Nós comeremos”, há diferença de interpretação na interface semântico-conceptual em decorrência da flexão de tempo presente no verbo, na primeira sentença, e de futuro na segunda.

Chomsky, ao indicar que Concordância não seria mais um nódulo de um sintagma, uma vez que não teria interpretabilidade semântica na Forma Lógica, sugere que tal categoria não se constituiria núcleo de uma projeção, como ocorreria com o Tempo. Assim, o autor propõe que as funções de Concordância poderiam estar integradas no sistema por meio de uma união de Conc. com T.

Dessa forma, o sintagma de flexão, ou SF, passa a ser o Sintagma de Tempo (ST), onde se marca o tempo. No núcleo de ST, estariam também os traços de pessoa, número e gênero e, no especificador, está marcado o traço de EPP – Princípio da Projeção Estendida – que atrai o sujeito para posição mais alta na representação arbórea, uma vez que este nasce em posição inferior. Sobre isso, Radford (2004) apresenta uma significativa contribuição. O autor apresenta evidências para que o Sintagma Verbal possa ser dividido em duas projeções distintas. Essa análise é nomeada de análise *VP Shell*. A primeira projeção seria o SV e a outra, que estaria em posição superior, seria denominada Sv (Sintagma do verbo *light*), cujo núcleo é v, e o especificador é o local onde nasce o sujeito.

Muitos trabalhos empreendidos no arcabouço da Teoria Gerativa se debruçam em uma proposta de divisão do nódulo flexional de tempo em tempo e aspecto. Nossa pesquisa associa-se a tais estudos. Estes se fundamentam na ideia de que há uma interface mediada por informações aspectuais.

Na próxima seção, pretendemos fazer uma abordagem que demonstre o surgimento do nódulo aspectual por meio de elementos lexicais, como advérbios e complementos. Dessa forma, é interessante observar que as noções de tempo e de aspecto são sensíveis a todo o SV e não apenas ao verbo, o que veremos na seção a seguir de forma mais aprofundada.

3.4 O papel do aspecto na interface léxico/sintaxe

Esta seção visa a apresentar trabalho de Maya Arad (1996). A autora apresenta uma discussão acerca de uma visão minimalista sobre a interface entre a sintaxe e o léxico. O objetivo de Arad está em apresentar uma teoria restritiva entre o léxico e a sintaxe, em que presume que apenas uma quantidade limitada de informações lexicais estaria disponível na interface léxico/sintaxe e que a interpretação semântica seria atribuída a especificadores aspectuais e não somente ao verbo.

Desse modo, a autora afirma que a sintaxe estaria reduzida a possíveis interpretações aspectuais de predicados, e informações aspectuais na interface constituiriam uma restrição relativa à associação dos verbos na estrutura sintática. É importante ressaltar que a autora propõe um modelo de interface sintático-lexical baseada na noção de aspecto logo após a publicação do Programa Minimalista de Chomsky (1995), que se preocupa apenas com o que é interpretável no curso da derivação sintática.

Para Arad, a principal questão sobre a interface sintático-lexical está em que medida existe uma correlação entre as propriedades lexicais de um predicado e as estruturas sintáticas em que elas aparecem. De acordo com Arad, uma boa razão é que uma forte correlação entre o sentido e a estrutura pode explicar a rapidez com que ocorre a aquisição de uma língua natural. Nesse viés, podemos afirmar que o uso de determinados advérbios ou locuções adverbiais seriam os responsáveis pelo surgimento de categorias funcionais, como tempo e aspecto. Vejamos, como exemplo, duas ocorrências percebidas em fala de crianças em processo de aquisição de português brasileiro¹⁵:

- (1) *Ucê, cê vai amanhã na minha casa?*
- (2) *Eu vou bincá de novo.*

Em (1) temos o uso do advérbio de tempo “amanhã” unido ao verbo “ir” flexionado na terceira pessoa do presente do indicativo. Nesse caso, a marca do tempo futuro do indicativo encontra-se no uso do advérbio. Em (2), a locução “de novo” marca aspecto habitual em combinação com a perífrase “ir+brincar”. Nesses dois exemplos, podemos afirmar que o advérbio, ou locução adverbial, que possuem certo conteúdo descritivo (“amanhã” indica uma época futura e “de novo” expressa um retorno a determinado estado) atuando, portanto, no nível semântico, acabam por desencadear noções funcionais de tempo e de aspecto.

¹⁵ Retiradas dos dados desta pesquisa.

A autora apresenta uma alternativa para os papéis temáticos considerando-se a Hipótese de Interface Aspectual. De acordo com essa hipótese, o mapeamento entre a estrutura temática e a estrutura argumental sintática é governado pelas propriedades aspectuais.

Parafraseando Tenny (1992), Arad explica que as propriedades aspectuais dos verbos são aquelas que determinam o mapeamento do argumento para a sintaxe. Assim, propriedades aspectuais seriam argumentos que passariam por alguma mudança de estado ou movimento, que serviriam de escala para se considerar o evento como um processo. Como exemplo, a autora se vale da sentença “John matou Bill”, em que Bill é o medidor do evento porque ele sofre alguma mudança de estado, e essa mudança de estado também determina os limites temporais do evento: o evento de matar Bill termina uma vez que Bill está morto e tal evento não pode prosseguir, ao contrário do caso de uma sentença que contenha o SV “cortar a grama”, em que a mudança de estado que o objeto sofre é gradual. De acordo com Arad, não podemos imaginar um evento de matar como um processo exatamente no meio do caminho, com metade de Bill morto, comparando-se com o evento de cortar a grama, que pode ter somente a metade cortada. De acordo com a autora, apesar dessa diferença, ambos os eventos, “matar” e “cortar”, compartilham de propriedades aspectuais inerentes. Eventos que não têm medidores não são limitados no tempo (eventos atéticos), como em “João trabalhou”, em que não há argumento. Além disso, a autora faz menção a advérbios temporais que podem determinar os limites de tais eventos, como, por exemplo, “João trabalhou durante duas horas”.

Arad se vale do modelo concebido por Borer (1984), que sugere que os argumentos não têm quaisquer rótulos temáticos ou outras especificações (externas e internas) dentro do SV, mas, sim, são interpretados semanticamente em especificadores de projeções aspectuais.

A autora sugere que existam duas interpretações aspectuais, sendo uma por evento medidor (ASPME), em que o caso é atribuído, e outro por evento originador (ASPOR). Quando o nó é especificado com +medidor, o argumento do qual é gerado em sua especificação é interpretado como medidor do evento descrito pelo verbo, e ao predicado é dada uma interpretação télica. A existência de um medidor implica uma interpretação télica, uma vez que o evento medido termina quando ocorre a mudança no medidor.

No entanto, quando o nó é especificado em ASPOR, o argumento é interpretado como criador do evento e, portanto, o evento tem um ponto de início no tempo. Um “agente”, portanto, no modelo da autora, é apenas um rótulo conveniente para o argumento especificado. Assim, todas as outras propriedades que são associadas com “agente” ou

“agentivo”, como vontade, sensibilidade ou existência podem ocorrer independentemente da sua propriedade aspectual, mas são irrelevantes para a interface da sintaxe, nas palavras da autora.

Para dar um exemplo de como esse modelo lida com projeções de argumentos, a autora apresenta estruturas associadas com verbos inacusativos¹⁶ e inergativos¹⁷:

- (a) [ST SNi [ASPME ti [sv SVchegar]]] – inacusativo
- (b) [ST SNi [ASPOR ti [sv SVtrabalhar]]] – inergativo

Segundo Arad (1996), ambos os verbos, “chegar” e “trabalhar”, especificam a existência de um argumento SN. Entretanto, o verbo “chegar”, que é inacusativo, designa um evento que só especifica um ponto final. Desse modo, ele tem um nó especificado apenas em ASPME, onde lhe é atribuída uma interpretação télico, tendo em vista o fato de apresentar um fim inerente, como em uma sentença como “a menina chegou”. Já o verbo “trabalhar”, que é inergativo, descreve um evento que especifica apenas um começo no tempo, por isso, projeta um nó ASPORE, sendo, portanto, atélico como em uma sentença como “a menina trabalha”. A telicidade, segundo a autora, só é alcançada quando um argumento é gerado em especificação ASPME.

Arad explica, ainda, que a diferença entre verbos inacusativos e inergativos está na sua captura na sintaxe, sendo que o único argumento de um verbo inacusativo é gerado na mesma posição em que os objetos são gerados. Ao mesmo tempo, as diferenças semânticas entre essas duas classes residem no fato de apresentarem um resultado imediato (os inacusativos não são agentivos e são télicos, ao passo que os inergativos são agentivos e atélicos). Retomando o exemplo do verbo “matar”, Arad esclarece que este tem seus argumentos gerados da seguinte forma:

[ASPOR NP [ASPME + ME SN [SV V matar]]]

O evento descrito por esse verbo especifica tanto um começo quanto um ponto de extremidade de um evento. Assim, Arad aponta que há uma projeção para aspecto e outra para tempo. A autora presume algo que já se confirma em trabalhos posteriores, que é o fato de o

¹⁶ “Os inacusativos são a subcategoria de verbos que selecionam apenas argumento interno: {V_}” (KENEDY, 2013, p. 164). Desse modo, os verbos inacusativos são aqueles intransitivos, mas com um único argumento interno, como em “choveu muito”.

¹⁷ “Os inergativos são o subtipo de verbo que seleciona apenas argumento externo: {_V}” (KENEDY, 2013, p. 164). Desse modo, os verbos inergativos são aqueles tipicamente transitivos, ou seja, possuem um único argumento na posição de sujeito, como em “o cachorro latiu”.

verbo se mover para alguma projeção funcional para alcançar a ordem das palavras de superfície, sendo que o sujeito acaba aterrissando na especificação de ST.

Arad (1996) sugere que a informação lexical visível para a sintaxe contém o número de argumentos que o predicado leva e, decorrente disso, a informação aspectual. Ou seja, se o evento descrito pelo predicado é télico ou não, equivale a ter um nó [+ME] e [+télico]. A autora admite a hipótese de que os verbos projetem livremente. Isso quer dizer que, se a estrutura que projetam é incompatível com a informação lexical na interface, não é possível atribuir interpretação para a sentença.

Assumindo que a correlação entre sintaxe e semântica baseia-se nas propriedades aspectuais e que a interpretação aspectual é atribuída a projeções funcionais, em vez de ser no SV, Arad sugere a seguinte relação entre as entradas lexicais e a estrutura sintática gerada:

Tabela 1 – Relação entre entrada lexical e estrutura sintática

Entrada lexical	Estrutura sintática
(i) SN, Télico	[SN [t [V]]] (inacusativo) ST i AspME + ME i SV
(ii) SN, Atélico	[SN [V]]] (inerativo) ASPOR SV
(iii) SN, SN, Télico	[SN [SN [V]]] (matar) ASPOR ASPME + ME SV
(iv) SN, SN, Atélico, não agentivo	[SN [SN [V]]] (amar) ST ASPME SV
(v) SN, SN, Atélico	[SN [SN [V]]] (empurrar) ASPOR ASPME SV
(vi) SN, SN, SP, Télico	[SN [SN [V SP]]] (dar) ASPOR ASPME SV
(vii) SN, SN, SN, Télico	[SN [SN [SN [V]]]] (doar)

Fonte: ARAD, 1996, p. 13 (Adaptado)

A tabela anterior demonstra que diferentes *inputs* que fornecem entradas lexicais se relacionam com estruturas sintáticas. No caso do verbo “empurrar”, este entra lexicalmente como verbo atélico, por não possuir um fim inerente, e dois argumentos SN: alguém que empurra e alguém que é empurrado. Desse modo, a estrutura sintática de uma sentença com o verbo “empurrar” deverá ter, no Sintagma Verbal, um aspecto originador e um aspecto medidor. De acordo com Arad, ignorando-se complementos sentenciais, os casos acima abrangem todos os possíveis tipos de argumento. Assim, a informação relativa à telicidade é necessária para se garantir a interface correta, uma vez que indica o estado de ASPME, que é sempre projetado no caso de haver mais de um SN como argumento.

Arad explica que um modelo baseado em projeções aspectuais é importante por poder capturar a correlação entre determinadas propriedades semânticas e sintáticas, por exemplo, telicidade e não agentividade de inacusativos. De acordo com a autora, a associação entre a interpretação aspectual com posições sintáticas implica no fato de que os agentes (criadores de eventos) aparecem no tópico da posição sem postular uma hierarquia temática que coloca o

papel de agente acima de tudo. Desse modo, a autora assume que ASPOR está acima de ASPME, do mesmo modo que outras teorias assumem que a posição de sujeito está acima da posição de objeto. No entanto, ressalta que, em seu modelo, não há necessidade de uma nova estipulação para os argumentos. Arad ainda completa afirmando que a associação da posição de caso com posições em que a interpretação aspectual é atribuída pode explicar a correlação universal entre caso acusativo e interpretação télica.

Valendo-se dos postulados do Programa Minimalista de Chomsky (1995), Arad afirma que as projeções aspectuais podem verificar caso e, portanto, não haveria necessidade de projeções de concordância, uma vez que projeções aspectuais possuem conteúdo semântico e, ao contrário de projeções de concordância, os recursos para verificar se são interpretáveis podem ser também de conteúdo fonológico. A autora salienta que seu modelo apresenta uma forte correlação entre o sentido e a estrutura, mas, ao mesmo tempo, a projeção não é determinística, isto é, o argumento que passa a ser gerado em alguma projeção é atribuído a uma interpretação que está associada a essa projeção. Valendo-se dos postulados de Borer (1994) e Van Hout (1996), Arad explica que a projeção não determinística mais adequada seria a descritiva, uma vez que o significado lexical dos verbos está associado com as posições sintáticas e não com seus argumentos. De acordo com a autora, se tomarmos, por exemplo, o verbo **comer** e projetarmos seus dois argumentos, “a maçã” e “Maria”, para que “a maçã” esteja em ASPOR, e “Maria” esteja em ASPME, teremos a sentença: a maçã comeu Maria. O significado de **comer** implica que a maçã seja o comedor, em vez de ser o comida. Esta é a única interpretação que pode estar associada com a sentença, mesmo não parecendo muito plausível. Não há uma maneira em que esta frase possa ser interpretada como “Maria comeu a maçã” (o que parece mais compatível com o conhecimento do mundo extralingüístico).

A apresentação da abordagem de Arad, portanto, nos aponta para trabalhos que incluem a noção aspectual na árvore sintática e que teria papel importante na derivação sintática. Como já delineado em alguns pontos dessa dissertação, o nosso trabalho também sugere a introdução de nódulo aspectual na árvore sintática. Além disso, algo que a autora propõe que está relacionado à telicidade – em que o evento descrito especifica tanto um começo quanto um ponto de final do evento – e à atelicidade – em que tal ponto final não é expresso e somente o começo do evento é especificado – estaria ligado à posição de determinados argumentos SD’s. Relacionamos tal raciocínio a uma das nossas hipóteses: que aspecto lexical/semântico (se télico, se atélico) influencia o surgimento de aspecto gramatical

(se perfectivo/ se imperfectivo). Um evento télico, que tem o fim inerente, poderá, na maior parte das vezes, desencadear a forma gramatical perfectiva, já que a ideia é de finalização.

Este capítulo teve como objetivo apresentar as especificidades acerca das noções de tempo e de aspecto, em especial no modo como essas categorias funcionais se comportam na sentença. Nosso foco se voltou para a categoria aspecto uma vez que nossa principal hipótese se refere aos desencadeadores dessa categoria no período de aquisição da linguagem, a saber, os advérbios e locuções adverbiais. Desse modo, para dar continuidade em nossas discussões, o capítulo a seguir pretende apresentar as especificidades do Sintagma Adverbial.

4 ADVÉRBIOS

O objetivo deste capítulo é explicitar as especificidades acerca da classe dos advérbios, pois, em alguns testes usados para fins desta pesquisa, usamos alguns advérbios/expressões adverbiais para que as crianças selecionadas produzissem uma dada forma verbal com determinados tempos e aspectos verbais. Justificada a presença deste capítulo, faz-se necessário recolocar um dos nossos objetivos desta pesquisa: o de fazer um estudo exploratório a fim de verificar se os advérbios poderiam figurar entre os responsáveis pelo surgimento ou pela composição das categorias Tempo e Aspecto.

A Gramática Tradicional define advérbio como o vocábulo responsável pela mudança da ideia expressa pelo verbo, ou palavra responsável pela indicação das circunstâncias em que se dá o processo ao qual o verbo se refere. Essas circunstâncias podem se aplicar, ainda, numa abordagem tradicional, à própria enunciação, como em “O estudante saiu rapidamente”, em que o advérbio “rapidamente” marca o modo como o aluno saiu. Em exemplos como “Maria varre a casa todos os dias” podemos notar que a locução adverbial “todos os dias” é que marca a noção aspectual de habitualidade.

Nem sempre o tempo e o aspecto serão representados em formas verbais, sendo possível o uso de advérbios para marcar a temporalidade e a aspectualidade do enunciado, como vimos no exemplo anterior. O uso de advérbios de tempo, ou locuções adverbiais temporais, pode indicar ou reforçar as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade, como os advérbios “ontem”, “hoje”, “amanhã”, respectivamente. Em se tratando de uma noção aspectual, no exemplo anterior, não se verifica a noção de habitualidade marcada apenas no verbo “varrer”, o qual está flexionado no presente do indicativo. O que marca a aspectualidade da sentença é a locução verbal “todos os dias”, que denota a situação como habitual.

Muitos advérbios que veiculam informações aspectuais expressam, também, diferenças temporais, estabelecendo uma relação cronológica entre o processo referido na sentença em que ocorrem e outros processos ou momentos recuperáveis a partir do contexto próximo. Dessa forma, os advérbios podem marcar, também, noções de anterioridade, como em “Estavam lá antes de todos chegarem lá”; de simultaneidade, como em “Brincar de boneca agora já não é tão legal assim”; de posterioridade, como em “Depois do jantar você pode ver televisão”. Nesse sentido, os advérbios são elementos de expressiva importância no desenvolvimento das noções de tempo e de aspecto, uma vez que tal classe de palavra, muitas vezes, faz as vezes de tais categorias.

Na próxima seção, apresentaremos as características mais gerais acerca da classe dos advérbios. Em seguida, apresentaremos uma seção que tratará dos advérbios na expressão do tempo e do aspecto. Por fim, abordaremos, na última seção, discussões acerca do advérbio conforme os estudos de Cinque (1999).

4.1 A Classe dos advérbios

Esta seção pretende apresentar os traços morfológicos, sintáticos e semânticos que caracterizam a classe dos advérbios. De acordo com Bechara (2009, p. 287), o advérbio é uma expressão modificadora que denota uma circunstância, de lugar, de modo, de intensidade, de condição etc. Sintaticamente, o advérbio desempenha a função de adjunto adverbial na oração. Ainda de acordo com Bechara (*op. cit.*), a constituição morfológica do advérbio se dá por palavra de natureza nominal ou pronominal. O advérbio se refere, geralmente, ao verbo ou, ainda, pode se referir a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador) ou a uma declaração inteira. Conforme Bechara (2009, p. 288), os advérbios se distribuem naqueles que marcam a posição temporal (os de tempo), espacial (os de lugar) e de os de modo. De acordo com o autor, alguns advérbios podem se combinar com determinadas preposições e conjunções de modo a marcar melhor sua função, como podemos observar nos exemplos a seguir, retirados de Bechara (2009, p. 288-289):

- (1) *Por agora*, estão encerrados os trabalhos.
- (2) *Até então* os telefones não funcionavam.
- (3) O carro estaciona *em frente da casa*.

De acordo com o autor, o advérbio é uma classe de palavra muito heterogênea. Por isso, é difícil atribuir-lhe uma classificação uniforme e coerente, como acontece com outras categorias lexicais. Em geral, o papel do advérbio na oração se prende não apenas a um núcleo (verbo), mas se amplia na extensão em que se desenvolve o conteúdo manifestado no predicado¹⁸. Essa característica permite ao advérbio certa flexibilidade de posição, não apenas no espaço em que se prolonga o predicado, mas, também, nos domínios do sujeito, podendo antecedê-lo ou procedê-lo, como nos exemplos “*infelizmente*, não consegui dizer pra onde ia” ou “saiu *rapidamente* sem dizer pra onde ia”.

¹⁸ Ressalta-se aqui o uso do termo “predicado” em gramática tradicional, visto que, no arcabouço da Teoria Gerativa, esse termo indica a função do sintagma verbal, do sintagma nominal, do sintagma preposicional e do adjetivo. Aqui, porém, o termo se refere àquilo que se diz do sujeito.

Dessa forma, existem advérbios cujos papéis semânticos e sintáticos estão mais relacionados internamente ao núcleo do sintagma verbal e outros que estão relacionados externamente. Tal característica torna o advérbio uma classe em que se torna difícil uma classificação que aborde todos os possíveis casos (BECHARA, 2009, p. 290).

De acordo com Bechara (2009), o advérbio é classificado ora por valores semânticos, ora por critérios funcionais. Em se tratando dos valores semânticos, classificam-se os advérbios como denotadores de tempo (ontem, amanhã, hoje, agora, antes etc.), de lugar (ali, aqui, fora, lá etc.), de quantidade (muito, bastante, tanto etc.); de acordo com os critérios funcionais, classificam-se os demonstrativos (então, aqui, aí, agora etc.), os relativos (como, quando, onde etc.) e os interrogativos (quando, como, onde etc.).

Ilari *et al.* (1989, p. 66) propõem outra classificação para os advérbios a partir da modalidade falada do português brasileiro. Tal classificação nos parece importante, no sentido de que nossa pesquisa se pauta na modalidade falada do português brasileiro. Os autores subdividem os advérbios em três classes, a saber, (i) advérbios de constituinte, (ii) advérbios de sentença e (iii) advérbios de discurso. Tradicionalmente, o advérbio é representado como um constituinte, mas, conforme os autores demonstram, essa classe pode ser aplicada em toda a sentença, como nos exemplos a seguir:

- (4) *Basicamente*, eu posso interferir no processo global... mas eu queria entender esse processo.
- (5) O Brasil diz-se *basicamente* subdesenvolvido e diz-se também que ele está crescendo.

De acordo com os autores, em (6) o advérbio “basicamente” pode se referir ao núcleo verbal ou ao adjunto, enquanto o mesmo advérbio usado em (5) se refere a toda a sentença e não apenas a um constituinte específico. Nesse sentido, os autores introduzem a noção de advérbio sentencial, subdividindo-a em quatro tipos: (i) advérbios de circunscrição, cujo traço comum é limitar o ponto de vista sob o qual pode ser considerada certa a asserção, como em “praticamente todos compareceram à reunião”; (ii) advérbios quase modais, cujo papel lembra o dos operadores da lógica modal, embora os autores ressaltem que a modalização nos dados seja geralmente associada a crenças dos interlocutores, como em “realmente, deve ser bom trabalhar em uma grande empresa”; (iii) advérbios aspectualizadores, que expressam uma quantificação sobre eventos, de modo a impor restrições ao aspecto do verbo, como em “normalmente, quando começa a agir assim é porque está grávida”. De acordo com os autores, pela maneira como estes advérbios participam da interpretação durativa ou reiterativa da sentença, seria possível incluir entre os aspectualizadores o advérbio “ultimamente”, que

faz referência a um período próximo do momento da enunciação de duração de um estado ou um evento se reitera; (iv) Advérbios de atitude proposicional, que se referem a uma apreciação geralmente do falante, sobre o conteúdo da asserção, como em “Felizmente, ainda temos uma reserva para o fim do ano”.

A classificação proposta por Ilari *et al.* (1989) se apresenta importante no sentido de que lida com a classe dos advérbios de modo mais próximo de seu uso. A classificação tradicional é importante para se verificar os traços prototípicos dos advérbios, mas não dá conta de certos fenômenos recorrentes nos usos do português. Além disso, uma abordagem tradicional não nos forneceria subsídios para lidar com os advérbios.

É interessante notar o modo como a classe dos advérbios parece estar intimamente relacionada às noções temporais e aspectuais. Sendo assim, a seção a seguir pretende apresentar brevemente as questões relativas aos advérbios que atuam com noções temporais e aspectuais em Português Brasileiro.

4.2 Os advérbios e a expressão do tempo e do aspecto

As noções temporais relativas aos advérbios parecem bastante explícitas. Ao dizer algo como “Ontem comprei banana”, nota-se que o tempo passado é realçado pelo uso do advérbio de tempo “ontem”. Os advérbios também atuam com noções aspectuais, isto é, com noções de tempo interno ao tempo, como veremos mais adiante.

Ilari (1985) utilizou dados do projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta) para tratar dos advérbios aspectualizadores. Para sua análise, o autor utiliza duas extensões de advérbios aspectualizadores, a saber, as locuções adverbiais como “às vezes”, “vez por outra”, “sem parar” etc., e os advérbios e locuções que expressam tempo, como “antigamente”, “no meu tempo”, “recentemente” (ILARI, 1985, p. 141). A análise de Ilari é feita a partir das relações semânticas que os advérbios mantêm com o restante da sentença. Segundo o autor, tais relações se referem ao modo como a sentença é expressa, o que pode ser afetado pela escolha do predicado, pelo tempo verbal, pela quantificação dos sintagmas nominais ou pela natureza do advérbio. Segundo Ilari, há uma “estreita vinculação entre a escolha dos advérbios de tempo/aspecto e das formas verbais”. (ILARI, 1985, p. 143)¹⁹. Vejamos o seguinte exemplo:

¹⁹ A afirmação de Ilari (1985) concorda com os postulados de Cinque (1999), que também relaciona o advérbio a noções de tempo e aspecto.

- (1) *Normalmente*, ou pelo menos nos últimos anos, tem havido um acordo entre a classe patronal e a classe trabalhadora para que se evite o dissídio coletivo.

Para o autor, o uso do advérbio “normalmente” indica um entendimento genérico, durável, o que seria afetado com a mudança do tempo verbal de “tem havido” para “houve” ou “vem havendo”.

Ilari (1985) também apresenta uma discussão acerca da dêixis de tempo e da anáfora temporal. De acordo com o autor,

[...] muitos dos adjuntos²⁰ que veiculam informações aspectuais expressam também matizes temporais, estabelecendo uma relação cronológica entre o processo referido na sentença em que ocorrem e outros processos ou momentos recuperáveis a partir do contexto próximo. (ILARI, 1985, p. 145).

A diferença, portanto, entre a dêixis do tempo e a anáfora temporal, conforme explica o autor, reside no fato de que a primeira se localiza em momentos ou períodos por referência ao momento de fala, ao passo que a segunda não. Assim, podemos falar em dêixis apenas quando a referência ao momento da fala é caracterizada. O autor apresenta o quadro a seguir para demonstrar a dêixis e a anáfora nas expressões adverbiais de tempo:

Quadro 2 – Dêixis e Anáfora nas expressões adverbiais de tempo

	Dêixis	Anáfora
Anterioridade	Vinte anos atrás No meu tempo	Vinte anos antes No tempo de...
	Anteriormente, antes	
Simultaneidade	Agora Atualmente	Então
Posterioridade	No próximo Agora na Semana Santa Amanhã ou depois	No... seguinte
	Depois, logo, qualquer dia, cada vez mais	

Fonte: ILARI, 1985, p. 147

Ilari apresenta uma série de exemplos de sentenças que evidenciam os advérbios que localizam processos no tempo, enfatizando, especialmente, aqueles que tratam da duração interna, ou seja, dos que marcam a expressão do aspecto. Em se tratando de Português Brasileiro, o autor afirma que existem muitas formas de se expressar a duração interna de um

²⁰ Importante ressaltar que Ilari considera os advérbios como adjuntos, o que será refutado por Cinque (1999) ao lidar com os advérbios como elementos constituintes de projeções funcionais. Sabemos que a abordagem de Ilari está ancorada em uma corrente funcionalista e, portanto, diferentemente da corrente que fundamenta esta pesquisa. Entretanto, nos pareceu enriquecedor abordar a teoria proposta pelo autor, que traz importantes contribuições acerca dos advérbios na expressão do aspecto.

evento, sendo que a escolha por esta ou aquela forma estaria associada a uma noção de *aktionsart*²¹. Tal análise pode ser resumida no seguinte quadro:

Quadro 3 – Processos aspectuais nas Expressões Adverbiais

Processo	Definição	Expressões Adverbiais
Pontual	Todo processo que, ao ser expresso no perfeito do indicativo e ao sofrer a aplicação de adjuntos como “naquele instante”, continua sendo considerado em seu todo.	Naquele exato instante Em doze horas Há muitos anos Alguns dias Cinco minutos A semana toda
Durável que evoca tempo empregado	Respondem às perguntas “em quanto tempo?” ou “quanto tempo levou para...?”	Em dezoito horas Em dez minutos Em poucos instantes Em seis anos
Duráveis que evocam tempo escoado	Aplicam-se a predicados cujo esquema temporal subjacente envolve escoamento do tempo e respondem à pergunta “por quanto tempo?”.	Durante todo o tempo Os primeiros anos Passo mais de 48 horas Passava todo o dia assim

Fonte: ILARI, 1985

A respeito da noção aspecto em advérbios e locuções adverbiais, Travaglia afirma que os adjuntos adverbiais “têm muito a ver com o aspecto” (TRAVAGLIA, 2006, p. 230). De acordo com o autor, as expressões adverbiais indicam o aspecto iterativo, o habitual, o durativo, o inceptivo, o terminativo e o acabado, exercendo, portanto, três funções, a saber: (i) evitar ambiguidades; (ii) marcar o aspecto por si ou em combinação com outro elemento; (iii) reforçar um aspecto expresso por outro elemento, tornando-o mais patente. Essas funções podem ser demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Função das expressões adverbiais na expressão do aspecto

Função	Descrição	Exemplo ²²
Evitar ambiguidades	Evita a ambiguidade na expressão do habitual pelo pretérito imperfeito do indicativo.	<p>Ele falava às dez horas.</p> <p>A presentificação é feita por um adjunto adverbial, tornando a sentença ambígua em relação à interpretação aspectual, que pode ser durativa cursiva ou habitual. A ambiguidade pode ser eliminada com o uso de um advérbio de frequência, que torna a sentença apenas habitual: Ele sempre falava às dez horas.</p>

²¹ Verificar definição no Capítulo 2.

²² Exemplos retirados de Travaglia (2006).

(continuação)

Marcar o aspecto por si ou em combinação com outro elemento	Quando marca o acabado com o presente do indicativo ou quando marca o durativo, o iterativo ou o habitual com o pretérito perfeito do indicativo.	Roque não fala mais com você. (acabado) Antonio procurou você durante a tarde toda . (durativo) Ele falou comigo várias vezes . (iterativo) Aquele menino sempre desobedeceu aos pais. (habitual) Às vezes chovia forte.
Reforçar um aspecto expresso por outro elemento, tornando-o mais patente	Ocorre com os aspectos iterativo e habitual expressos pelo pretérito imperfeito do indicativo e o presente do indicativo.	

Fonte: TRAVAGLIA, 2006.

De acordo com Travaglia (2006), os advérbios que atuam na expressão do aspecto são quase sempre aqueles que indicam tempo ou frequência. O advérbio “já”, utilizado na aplicação dos nossos testes de eliciação²³, parece, segundo o autor, reforçar o perfectivo e o acabado quando é usado com formas que marcam esses aspectos, ao passo que o advérbio “ainda” parece fazer o mesmo com o imperfectivo e o não acabado. De acordo com o autor, é importante lembrar que as expressões adverbiais de frequência, como “sempre”, “todos os dias”, “às vezes”, “várias vezes”, “muitas vezes”, “aos domingos”, “normalmente”, “diariamente”, “raramente”, “de tempos em tempos”, combinados com o presente e com o pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo indicam, quase sempre, a expressão do aspecto habitual.

Outra relação a ser observada, segundo Travaglia, é a de que a noção aspectual condiciona a interpretação que se pode dar à expressão adverbial, como em “Ricardo **estudou há três dias**”, em que o aspecto é pontual e determinado, reforçado pelo perfectivo indicado pelo pretérito perfeito e pela expressão adverbial “há três dias”. Quando o aspecto no verbo passa para o imperfectivo, como em “Ricardo **estudava há três dias**”, a troca faz com que o adjunto adverbial seja condicionado a ter uma interpretação também incompleta.

De acordo com o autor, o adjunto adverbial também pode afetar o aspecto quanto à sua telicidade, fazendo com que um verbo atélico se torne télico. Travaglia chama a atenção para

²³ Testes aplicados nas crianças em processo de aquisição da linguagem, os quais serão descritos no capítulo de metodologia.

o fato de como determinados adjuntos adverbiais podem transformar um verbo télico em atélico.

Como já vimos, os verbos télicos designam situações pontuais, enquanto os atélicos indicam situações durativas. De acordo com Travaglia, isso é praticamente uma regra, mas não ocorre sempre, pois existem situações durativas expressas com verbos télicos, como em “emoldurar”, “ler um livro”, “andar 3 km”, “cantar uma música” ou “estudar a lição”. Assim, Travaglia conclui que não é comum, em português brasileiro, a existência de situações pontuais com verbos atélicos, mas que é bem possível a existência de situações durativas com verbos télicos. Nas palavras de Travaglia,

[...] Como explica Comrie (1976), quando combinados com os aspectos da oposição perfectivo/imperfectivo [...], as possibilidades semânticas dos verbos télicos são consideravelmente restritas, de modo que certas deduções lógicas podem ser feitas do aspecto de uma frase que se refere a uma situação télica, que não podem ser feitas do aspecto de uma frase que se refere a uma situação atélica. Assim, por exemplo, o perfectivo de uma situação télica implica que um ponto terminal da situação foi alcançado. (TRAVAGLIA, 2006, p. 58)

Em se tratando da influência dos advérbios/expressões adverbiais em tal mudança, uma sentença como “a menina estudou” não implica necessariamente que a menina não está mais estudando, mas, ao acrescentar-se uma expressão adverbial, obtendo-se “a menina estudou **durante a manhã toda**”, percebe-se que o verbo passa, de uma noção pontual para uma noção durativa.

Vimos nas seções anteriores um breve panorama acerca da classificação do advérbio e do modo como esta classe pode atuar na expressão do tempo e do aspecto, em especial, do aspecto, trazendo abordagens como as de Ilari e de Travaglia. Vimos que os advérbios constituem uma classe bastante heterogênea. De modo a afunilar nossas discussões para a hipótese de que esta classe pode atuar no surgimento e na composição de categorias funcionais, como tempo e aspecto, a seção a seguir pretende apresentar as especificidades do Sintagma Adverbial em uma abordagem gerativista, conforme os estudos empreendidos por Cinque (1999).

4.3 O Sintagma Adverbial

Tendo em vista a hipótese aqui sustentada, a de que os advérbios podem contribuir para a aquisição das categorias funcionais Tempo e Aspecto, a presente seção tem como intuito apresentar abordagens acerca da posição que o Sintagma Adverbial ocupa na sentença.

Para tanto, iremos recorrer às pesquisas que tratam da posição dos advérbios na sentença, fundamentando-nos no arcabouço da Teoria Gerativa, em especial no trabalho realizado por Cinque (1999). Os estudos iniciais acerca da posição dos advérbios foram feitos por Jackendoff (1972), nos quais o autor correlaciona a posição dos advérbios com as regras de interpretação semântica. Com isso, Cinque propõe uma classificação para os advérbios, a saber, advérbios relacionados ao verbo, advérbios orientados para o sujeito e advérbios orientados para o falante (modalizadores).

Os estudos empreendidos por Cinque (1999) apresentam dois objetivos principais. O primeiro é motivar uma análise acerca dos advérbios como especificadores únicos de projeções máximas distintas, em vez de tratá-los apenas como adjuntos. O segundo é defender a existência de uma hierarquia universal fixa na projeção da cláusula²⁴. De acordo com o autor, embora existam restrições sobre a estrutura da frase e movimentos, propostas por Kayne (1994) e Chomsky (1995), ainda há uma grande variação entre as línguas no número e no tipo de projeções funcionais que tais línguas admitem. Além disso, o autor ressalta que, em muitos casos, assume-se que, em um único idioma, os diferentes tipos de cláusulas podem indicar diferentes conjuntos de projeções funcionais. Por isso, Cinque (1999) pretende apresentar argumentos e evidências para a hipótese de que tal variação não é permitida na GU, e que o mesmo número, o mesmo tipo e a mesma ordem de hierarquia de projeções funcionais ocorrem em todas as línguas e em todos os tipos de cláusulas.

Inicialmente, Cinque tenta estabelecer uma ordem relativa dos principais SADVs nas sentenças, que, segundo o autor, parece ser mais geral nas línguas latinas. Cinque argumenta em favor de uma hierarquia ou ordem universal para o sintagma adverbial, recorrendo a dados linguísticos de diversas línguas românicas.

O autor apresenta importantes análises acerca do italiano e do francês. Cinque observou que a diferença entre o italiano e o francês está no deslocamento do particípio passado do italiano para uma posição superior à ocupada pelo particípio em francês. Dessa forma, o autor propõe uma hierarquia para as posições de ocorrência dos advérbios na sentença.

Quadro 5 – Hierarquia dos Advérbios por Cinque (1999)

Italiano	<i>mica>giá</i> (não>já)	<i>giá>più</i> (já>mais)	<i>mica>più</i> (não>mais>)
Francês	<i>pas>déjà</i> (não>já)	<i>déjà>plus</i> (já>mais)	<i>pas >plus</i> (não>mais)

Fonte: CINQUE, 1999

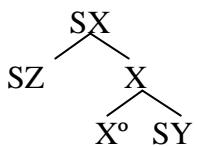
²⁴ Radford (2004) define a cláusula como a sentença com SC (Sintagma Complementizador) completo.

Uma segunda evidência dessa ordem elevada vem da sintaxe de infinitivos, propostas por Pollock (1989). Cinque (1999), parafraseando Pollock, explica que, para alguns falantes, um infinitivo lexical pode preceder, bem como acompanhar um advérbio: *ne dormir plus* (não dormir mais) e *ne plus dormir* (não mais dormir). No entanto, aparentemente, nenhum falante permite que um infinitivo lexical anteceda *pas*: de uma construção como *ne pas dormir* (não dormir), não seria possível trocar a ordem para **ne dormir pas...* (não dormir não). Nessa análise do movimento do verbo no infinitivo em francês, Cinque questiona se *pas* ocuparia posição mais alta do que *plus* ou se o infinitivo seria capaz de levantar para o núcleo mais alto.

O autor conclui que existem dois espaços diferentes para o SADV, um que está antes do SV e outro que está na posição final do SV. Esses espaços seriam determinados por algumas classes de advérbio em uma ordem fixa.

De acordo com Cinque, as diferentes posições assumidas pelo advérbio estariam relacionadas a classificações diversas, exceto em casos nos quais o advérbio tenha se deslocado como parte de outro constituinte. Assim, os SADVs externos ao SV ocupariam a posição de especificadores únicos de projeções funcionais. Para o autor, o fato de os advérbios preencherem a posição de especificadores dentro de sintagmas funcionais correspondentes a projeções de categorias flexionais explicaria a ordenação rígida, isto é, a posição fixa do SADV. Com isso, Cinque derruba a visão tradicional do adjunto. Para Cinque, a existência de uma ordem relativa rigidamente fixa de SADV representa problemas sob o ponto de vista da adjunção, mas não sob a hipótese de localização no especificador.

Cinque defende, então, a Hipótese do SADV no Especificador. Como evidência para tal visão, o autor se vale das sentenças italianas com vários advérbios, na ordem prevista por sua hierarquia. Assim, ele observa que, nessas frases, o verbo pode aparecer à esquerda ou à direita de qualquer um dos advérbios. Os argumentos que se seguem a este são: (a) todas as frases têm a seguinte estrutura:



(b) os advérbios ocupam os especificadores dos núcleos funcionais; e (c) os movimentos de núcleos existem, de acordo com Pollock (1989).

Para o autor, dois especificadores que estão maximamente próximos uns dos outros terão, no entanto, uma posição de núcleo entre eles. Como resultado, se o SADV estiver em posição de especificador, então dois nós adjacentes de SADVs serão separados por pelo menos uma posição de núcleo. Desse modo, se uma língua permite a movimentação evidente de V até certa altura, esse movimento deve ser capaz de atingir a posição de núcleo entre dois SADVs maximamente perto. Dessa forma, Cinque (1999) afirma que, ao contrário da Hipótese do SADV no Especificador, a Hipótese da Adjunção não abarca tais fatos, uma vez que, nessa hipótese, deve ser possível a existência, na frase, de advérbios contíguos ao mesmo lado. Se isso acontece, segundo o autor, não há uma posição de núcleo para que V possa se mover entre eles. Além disso, um sistema que permite especificadores e adjuntos é menos restritivo do que um sistema que acaba com um ou outro, completa o autor.

No que se refere à categoria Tempo, Cinque afirma que esta se manifesta entre os advérbios epistêmicos²⁵ e os não epistêmicos, mas ressalta que, quando em interação com auxiliares, os modalizadores epistêmicos, no inglês, estão posicionados após o aspecto perfectivo.

Após analisar as posições relativas dos advérbios, Cinque propõe que algumas não são básicas, mas sim consequências do movimento de alguns advérbios, os quais o autor denomina movimento de elementos leves, ou movimento-A dos advérbios. Além disso, afirma que parece ocorrer um movimento-A quando o advérbio *mica* se move para uma posição pré-verbal.

Desse modo, a proposta de Cinque sobre SADVs como especificadores de projeções máximas distintas se justifica pela correspondência que existe entre projeções funcionais, tais como o aspecto, o tempo, a negação e a modalidade. Assim, a hierarquia universal fixa, proposta pelo autor, direciona a análise dos SADVs também para uma ordenação rígida.

De acordo com Cinque, uma sentença que contenha vários advérbios deve estar minimamente conforme sua hierarquia proposta, ou seja, uma estrutura universal rica com núcleos funcionais preenchidos em cujos especificadores SADVs estão hospedados. Esses núcleos funcionais possuem conteúdo semântico específico, ou seja, eles normalmente contribuem para algum sentido temporal, aspectual ou modal. Assim, qualquer núcleo

²⁵ “Os advérbios modalizadores epistêmicos expressam uma avaliação que passa pelo conhecimento do falante. O que se avalia é o valor de verdade do que é dito no enunciado. Desse modo, o que os advérbios modalizadores epistêmicos fazem é asseverar, é marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas. [...] A asseveração pode ser positiva, negativa ou relativa” (NEVES, 1999, p.245). Exemplos: realmente, evidentemente, com certeza, reconhecidamente etc.

funcional dado está em uma estreita relação semântica com o SADV, de modo a abrigá-lo em seu especificador.

Cinque explica que é possível observar uma considerável correspondência entre advérbios e o núcleo de categorias funcionais. Tal afirmação pode nos ajudar a observar a nossa hipótese de que os advérbios atuariam no surgimento ou na constituição de categorias funcionais, como tempo e aspecto. Para o autor, essa correspondência ocorre devido à coincidência que existe na ordenação entre o SADV e os núcleos das categorias funcionais. O autor propõe, então, a seguinte hierarquia universal:

Mood (ato de fala) > Mood (avaliação) > Mood (evidencial) > Mod (epistêmico) > Tempo (passado) > Tempo (futuro) > Mood (irrealis) > Mod (necessidade) > Mod (possibilidade) > Aspecto (habitual) > Aspecto (repetitivo) > Aspecto (frequentativo) > Mod (volicional) > Aspecto (celerativo) > Aspecto (continuativo) > Aspecto (perfectivo) > Aspecto (retrospectivo) > Aspecto (aproximativo) > Aspecto (durativo) > Aspecto (genérico/progressivo) > Aspecto (prospectivo) > Aspecto (completivo I) > Aspecto (completivo) > Voz > Aspecto (celerativo) > Aspecto (repetitivo) > Aspecto (frequentativo) > Aspecto (completivo). (CINQUE, 1999, p. 106)

A ordenação proposta anteriormente, segundo Cinque, não representa a rica realização de diferentes classes de SADVs nas línguas naturais, por meio de afixos, partículas auxiliares etc., embora existam exceções. O autor explica que, na ordenação proposta, se cada classe de advérbios corresponesse, de fato, a um núcleo funcional diferente, teríamos provas de que toda a matriz de núcleos funcionais, e projeções, estariam disponíveis mesmo quando não existisse morfologia evidente correspondente aos núcleos, com os respectivos especificadores disponíveis. Cinque afirma haver diversas projeções funcionais na arquitetura das línguas naturais, sendo que tais projeções se interligam com os morfemas, os afixos, os auxiliares e as partículas funcionais verbais. Esses elementos se relacionam, segundo o autor, com as categorias Tempo, Aspecto e Modo, dentre outras. Para ele, todos os núcleos funcionais estão inter-relacionados a essas categorias verbais.

De acordo com Cinque, a consequência de se assumir a hierarquia apresentada anteriormente, é que menos é deixado para a criança adquirir, uma vez que ela vai precisar apenas reconhecer e localizar nos lugares estruturais adequados disponibilizados pela GU, o material morfológico e lexical de sua língua.

Cinque considera a possibilidade de que cada projeção funcional relacionada com o advérbio vem com dois valores, sendo um sem marca, ou *default*, e um marcado. De acordo com o autor, o valor marcado seria aquele com aplicação mais restrita, ou seja, menos frequente e mais complexo conceitualmente, expresso por uma morfologia explícita. O valor

não marcado, por sua vez, apresentaria aplicação mais ampla, mais frequente e, consequentemente, mais básica e expressa por um morfema zero.

Em se tratando das noções de tempo e de aspecto, Cinque afirma que, no caso em que os momentos de fala, de referência e de evento são coincidentes, o valor é não marcado, caracterizando o tempo presente. Já nos casos em que os momentos do tempo não são coincidentes, o valor seria marcado, podendo caracterizar o tempo passado ou futuro. No que diz respeito ao aspecto, Cinque considera a presença do traço relevante para indicar o valor marcado do núcleo aspectual e, para representar o valor não marcado, sua ausência. Hermont (2005) ressalta que tal afirmativa indica que haveria um arranjo, em todas as línguas naturais, com todas essas projeções funcionais disponíveis, uma vez que os núcleos funcionais estariam lá, com seus valores marcados e não marcados (HERMONT, 2005). Desse modo, uma sentença como “a menina brinca” se estruturaria da mesma forma que uma sentença mais complexa, como “a menina estava brincando ontem pela manhã”.

Cinque (1999) salienta que cada projeção apresentaria uma interpretação semântica específica. Para o autor, se os núcleos vêm necessariamente com os traços marcados e os traços não marcados, então é plausível acreditar que uma estrutura funcional completa seja exigida por todas as sentenças.

Este capítulo apresentou os argumentos em torno da hipótese de que o Sintagma Adverbial pode assumir posições rígidas na geração das sentenças. Tais argumentos se fazem necessários, uma vez que fornecem subsídios para se acreditar que tal classe atua no desencadeamento e na composição das categorias de tempo e de aspecto. Além disso, vimos o modo como a semântica de determinados advérbios pode desencadear noções aspectuais em toda a sentença. Desse modo, assumiremos a afirmação de Cinque (1999), de que os advérbios não são meros adjuntos, mas estão em posição de especificadores de projeções máximas. Em se tratando da aquisição de português brasileiro, podemos dizer que o uso de determinados advérbios parece desencadear tais noções aspectuais e temporais, o que veremos mais adiante na análise dos nossos dados. Por ora, apresentaremos, a seguir, a temática em torno do processo de Aquisição da Linguagem, em especial ao processo de aquisição das categorias funcionais.

5 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Os estudos direcionados à área da Aquisição da Linguagem têm como principal objetivo descobrir de que modo ocorre a aquisição de uma língua. Dessa forma, uma teoria de aquisição da linguagem deve, antes de tudo, dar conta de explicar o modo como as crianças desempenham a tarefa de adquirir uma língua natural. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar uma visão panorâmica acerca dos principais postulados relativos à aquisição de linguagem, baseados nos pressupostos da Teoria Gerativa, focando, especialmente, na aquisição das categorias funcionais, objeto de nosso trabalho.

Conforme vimos no capítulo 1, é a faculdade da linguagem que possibilita ao ser humano adquirir sua língua materna. Além disso, vimos que a linguagem é inata, mas precisa ser impulsionada de alguma forma. Isso ocorre no momento em que a criança entra em contato com a língua de sua comunidade de fala. Não se trata, portanto, de um treinamento, mas de um processo de aquisição que ocorre naturalmente. É importante ressaltar que o termo “aquisição” está relacionado a um processo que envolve a assimilação dos aparatos da faculdade da linguagem, a qual está presente em todos os seres humanos. Com aquisição, queremos dizer que os seres humanos necessitam fixar parâmetros específicos da língua em que estão inseridos, por meio de princípios universais já presentes em suas mentes. Esse processo ocorre com todas as crianças humanas e em todas as línguas naturais.

O processo de aquisição de uma língua ocorre de maneira muito natural. Tanto é que somos capazes de perceber como crianças tão pequenas desenvolvem, com tamanha rapidez, expressões cada vez mais complexas da língua, salvo casos que envolvam problemas severos relacionados à linguagem. A facilidade e a rapidez com que ocorre o processo de aquisição da linguagem são evidências de que os seres humanos nascem com um mecanismo inato responsável por conduzir a aquisição de uma língua natural. Antes de adentrarmos nas discussões acerca da aquisição de categorias funcionais, faremos um breve histórico acerca dos estudos empreendidos nesta área.

Os primeiros estudos sobre Aquisição da Linguagem surgiram no final do século XIX (1876-1926), momento em que muitos estudiosos se preocupavam com o surgimento e desenvolvimento da linguagem nas crianças. Tais estudos se basearam em diários escritos por linguistas e filólogos, em especial os trabalhos de G. Stanley Hall, nos Estados Unidos, e William Preyer, na Europa, que registravam a fala espontânea dos próprios filhos. Esses trabalhos, no entanto, eram apenas descritivos e, de certo modo, intuitivos, tendo em vista a falta de algo a se procurar. (Cf. INGRAM, 1989)

A partir de 1926, o número de pesquisas sobre Aquisição da Linguagem cresceu significativamente. No período de 1926 a 1957, foram registradas grandes amostras já baseadas em observações sistemáticas de vários sujeitos. Esses trabalhos já apresentavam objetivos mais claros quanto à descrição do que seria o comportamento típico em aquisição da linguagem.

Esses primeiros estudos se basearam em uma visão behaviorista, que entendia a aquisição da linguagem como algo promovido pela exposição ao meio em decorrência da imitação e do reforço. Esse aporte teórico, no entanto, não se sustentou, porque não explicava o fato de crianças pequenas formarem estruturas sintáticas as quais nunca teriam ouvido anteriormente. No final da década de 1950, os estudos de Chomsky estimularam as pesquisas em aquisição da linguagem, com base no postulado de que a linguagem é inata. Conforme já mencionado, de acordo com a teoria inatista, o ser humano possui uma Gramática Universal, a qual é ativada quando a criança é exposta ao *input*, que lhe permite a construção de hipóteses sobre a sua língua, de modo a escolher os parâmetros que serão fixados, gerando, assim, a gramática de sua língua nativa. A esse conhecimento internalizado, Chomsky chamou competência do falante, que seria comum a todos os falantes. O uso que se faz dessa competência está relacionado ao modo como cada falante utiliza a linguagem. Assim, o que é realmente dito ou compreendido em uma dada situação é denominado desempenho.

A gramática mental está relacionada à competência do falante e, embora os estudos acerca do desempenho sejam importantes e interessantes, a Teoria Gerativa não se ocupa de tal análise. Sendo assim, o estudo que se faz na presente pesquisa se ocupará da gramática mental do falante, isto é, do sistema computacional responsável por permitir a todo ser humano adquirir uma, ou mais de uma, língua natural. Em específico, nos atentaremos à aquisição das categorias funcionais do Português Brasileiro. Importante ressaltar que as categorias funcionais permitem a rápida aquisição da língua materna, visto que são elas as responsáveis pela derivação sintática. Conforme já explicado no capítulo 1, a Gramática Universal (GU) é o estágio inicial no processo de aquisição da linguagem, sendo que, nesse estágio, a linguagem é formada pelos princípios universais, comuns a todas as línguas, e os parâmetros particulares de cada língua, que serão formatados conforme a experiência da criança com sua língua materna. Assim, uma teoria de Aquisição da Linguagem deve ter como principal objetivo fornecer explicações acerca da rapidez com que as crianças adquirem uma língua natural. A seção a seguir discorrerá sobre o processo de Aquisição da Linguagem.

5.1 O processo de Aquisição da Linguagem

Esta seção tem como principal objetivo discutir o modo como as crianças adquirem uma língua. Conforme já dito, o processo de aquisição de uma língua natural se dá de maneira muito rápida, sem nenhuma espécie de treinamento e “sem um *input* linguístico sequenciado, ou seja, sem nenhuma preocupação com a ordem em que as sentenças são faladas às crianças” (GROLLA, 2006, p. 2). Desse modo, podemos afirmar que, embora haja uma diversidade muito grande de línguas, o processo para adquiri-las é o mesmo, o que confirma a existência de uma Gramática Universal.

De acordo com Grolla (2006), além do caráter universal, outra característica do processo de aquisição da linguagem é a uniformidade. De acordo com a autora, as crianças de uma mesma comunidade linguística recebem dados linguísticos primários diferentes e, mesmo assim, acabam adquirindo a mesma língua. Como vimos, além de universal e uniforme, o processo de aquisição de uma língua natural ocorre de maneira muito rápida. De acordo com Grolla, crianças por volta dos quatro anos de idade já dominam quase todos os tipos de estruturas de sua língua materna. A autora ainda ressalta que

[...] quase toda a complexidade de uma língua é adquirida por volta dos 4 anos de idade; ou seja, antes mesmo de as crianças começarem a frequentar a escola. O que elas levam mais tempo aprendendo são as palavras da língua - algo que continua para a vida toda, já que mesmo os adultos estão sempre aprendendo palavras novas. (GROLLA, 2006, p. 3)

A colocação da autora é importante no sentido de que a criança adquire, em um primeiro momento, as palavras pertencentes às categorias lexicais (nomes e verbos) e, em outro momento, as categorias ditas funcionais, ou gramaticais (determinantes, complementizadores, tempo, aspecto). No entanto, a aquisição do léxico não termina no momento em que a criança inicia a aquisição das categorias funcionais. A aquisição do léxico é infinita.

Nesse sentido, a aquisição da linguagem é um processo que ocorre por meio de estágios. Sobre isso, Grolla explica que as crianças aprendem uma língua por meio de um padrão quase idêntico, progredindo em estágios de aquisição mais ou menos na mesma ordem. A seguir, apresentamos um quadro resumo dos estágios da aquisição da linguagem.

Quadro 6 – Estágios da Aquisição da Linguagem

Estágio	Idade	Descrição do estágio	Principais estudos
Pré-balbucio	Primeiros meses de vida	Demonstração de impressionante sensibilidade às propriedades e estruturas da fonologia das línguas naturais.	Bosch e Sebastián-Gallés (1997); Christophe e Morton (1998); Mehler <i>et al</i> (1988; Moon, Cooper e Fifer (1993).
Balbucio – produção de sons	Por volta dos 6 meses de vida	Produção de várias sílabas diferentes, que são repetidas à exaustão, como ba, ba, ba, ba, bi, bi, bi. A partir desta idade, os bebês começam a separar as palavras no fluxo contínuo dos enunciados, discriminando, também, uma grande variedade de sons de sua língua ou de uma língua estrangeira.	Karnopp (1999); Newport e Meier (1986). Jusczyk (1997)
Primeiras palavras	Entre 10 e 12 meses de vida	Mapeamento de som e significado. Para extrair palavras do fluxo contínuo dos enunciados, os bebês se baseiam em várias fontes de informação específica de linguagem: a forma prosódica das palavras, regularidades distribucionais, informação fonética e restrições fonotáticas.	
Enunciados de uma palavra	Em torno dos 12 meses de vida	Produção das primeiras palavras. Uso de palavras que nomeiam objetos em seu ambiente, como “mamãe” e “papai”. Os enunciados são compostos por apenas uma palavra e, geralmente, têm o significado de uma sentença completa.	Elbers (1982); Vihman e Miller (1988)
Crescimento vocabular grande	Entre os 16 e 20 meses de vida	Combinação de palavras isoladas, como “auau... água”. Nesse estágio, o vocabulário aumenta rapidamente, pois as crianças aprendem várias palavras novas a cada dia. Antes mesmo de começarem a combinar palavras, as crianças podem detectar e usar a ordem de palavras para compreender enunciados.	Hirsh-Pasek e Golinkoff (1996)
Explosão vocabular	Entre os 24 e 30 meses de vida	Vocabulário de aproximadamente 400 palavras e produção de sentenças simples, com mais de duas palavras. Nesse estágio, algumas palavras gramaticais, como determinantes e complementadores ainda não são usados. Entre os 2 anos e meio e 3 anos, a criança apresenta vocabulário de 900 palavras e começa a usar palavras gramaticais. Nessa fase, são comuns ocorrências como “fazi” e “trazi”, que demonstram a aquisição da formação de passado em português.	Brown (1973)
Domínio das estruturas sintáticas e morfológicas	Entre os 3 anos e 3 anos e meio de vida	Vocabulário em torno de 1200 palavras. Preposições e outras palavras gramaticais continuam a ser adquiridas. Entre 3 anos e meio e 4 anos, começam a usar sentenças com mais de uma oração, como relativas e coordenadas. Após os 4 anos, já usam subordinadas e apresentam vocabulário de mais ou menos 1900 palavras.	

Fonte: GROLLA, 2006.

A exposição dos estágios anteriores demonstra o quanto rapidamente o processo de aquisição da linguagem ocorre na vida do ser humano. É importante ressaltar que, para a presente pesquisa, voltamos nosso olhar para crianças com idade entre 2 anos e 5 meses e 5 anos, tendo em vista o fato de que, nesse estágio, elas já apresentam domínio de certas

estruturas sintáticas e morfológicas. De modo a compreender melhor o que ocorre nesses estágios, apresentaremos a seguir a hipótese de *bootstrapping*²⁶.

5.2 A questão do *Bootstrapping*

Como mencionamos anteriormente, uma teoria de aquisição da linguagem deve explicar o modo como a criança adquire uma língua natural. Uma das formas de se explicar como ocorre a aquisição de uma língua natural está na questão do *bootstrapping*. Trata-se de uma noção proposta inicialmente por Pinker (1984), na qual a criança se vale de uma ancoragem para construir a gramática da língua em aquisição. Como vimos no capítulo 1, a linguagem, na perspectiva gerativa, é modular, sendo organizada em pelo menos três módulos, a saber, o fonológico, o semântico e o sintático. A proposta de *bootstrapping* trabalha com a noção de que a aquisição da linguagem se dá por meio do alavancamento desses módulos. Desse modo, temos o *bootstrapping* fonológico, o semântico e o sintático.

De acordo com Hermont (2014), muitos estudos foram feitos para se responder à questão sobre o que constitui uma pista para a criança perceber como são formados os enunciados da língua a que está exposta. A autora cita os estudos de Christophe e Dupoux (1996), que “propõem que pistas prosódicas devem ser usadas por crianças a fim de que elas segmentem a cadeia da fala em unidades prosódicas que devem ser maiores e menores que as sentenças” (HERMONT, 2014, p. 46). Essas pistas facilitariam a aquisição do léxico, pois atuariam como regularidades e dariam sugestões para a criança perceber a segmentação das palavras. Desse modo, a criança tem acesso inicial ao conhecimento linguístico por meio da prosódia, ou seja, o ritmo, a entonação, a velocidade, a duração, as pausas e os silêncios fornecem informações que ajudariam a criança a descobrir a existência de unidades linguísticas. Essa é, portanto, a hipótese do *bootstrapping* prosódico. De acordo com Lust (2006), o termo deve ser atualizado para *bootstrapping* fonológico, uma vez que, além das características ligadas à prosódia, a criança, nesse momento, também adquire os elementos fonéticos da língua em aquisição.

Em se tratando da hipótese do *bootstrapping* semântico, Lust (2006) afirma que essa se refere a uma aquisição baseada, inicialmente, na capacidade de as crianças observarem o mundo a sua volta e, com base nesse contexto, induzir o significado das palavras, bem como o

²⁶ “Não se encontrou, na literatura, uma tradução, em língua portuguesa, para a palavra *Bootstrapping*. Mantemos, então, tal termo em inglês. No contexto de aquisição da linguagem, quer dizer ‘alavancagem’, ‘início.’” (HERMONT, 2014, p. 47, nota de rodapé).

conhecimento gramatical. Assim, de acordo com essa hipótese, inicialmente, as crianças não teriam acesso à forma de linguagem, mas a formas extralingüísticas de significados. Na base desses significados, a criança alavancaria para o conhecimento formal da língua. (LUST, 2006, p. 43). As crianças, portanto, observariam primeiramente as situações de mundo e, em seguida, usariam essas observações para formular significados das palavras, bem como aspectos da estrutura gramatical da língua em aquisição.

De acordo com Hermont, a hipótese do *bootstrapping* semântico “indica que a criança pode adquirir o significado verbal a partir da observação de eventos que ocorrem no mundo real e na correspondência de tais eventos a um material fonológico desconhecido” (HERMONT, 2014, p. 48). A autora se vale dos estudos empreendidos por Pinker (1987), citado por Gleitman (1990). De acordo com tais estudos, as crianças teriam acesso à informação linguística por meio de um esquema inato, havendo uma sinalização de elementos de cada esquema sintático com algum traço na representação semântica de um enunciado. Nas palavras de Hermont,

Os “sinalizadores semânticos” serviriam simplesmente como partes do mecanismo de aprendizagem. Uma vez que uma fixação esteja *bootstrapped* dentro da gramática por esses significados semânticos, as regras fixadas poderiam ser usadas em conjunção com outros dados para fixar o resto dos parâmetros na gramática (HERMONT, 2014, p. 49).

Desse modo, segundo a autora, a criança seria capaz de assumir, por exemplo, que palavras usadas para designar objetos são nomes; para ações, verbos; e, para a especificidade dos objetos, são determinantes. De acordo com a autora, ao ouvir cada nome e verbo em conjunto com seu referente em isolamento, a criança, então, ouviria determinantes mais nomes em situações em que a especificidade já fosse familiar. Assim, “a categorização de cada palavra poderia ser deduzida e a sentença seria suficiente para fixar a ordem de cada regra na gramática” (HERMONT, 2014, p. 49). Estando essa ordem fixada, as crianças poderiam inferir outras categorizações de palavras mais abstratas.

A respeito da hipótese do *bootstrapping* sintático, Gleitman (1990) afirma que existe uma relação sistemática entre o significado do verbo e a estrutura sintática, e que tal relação constitui uma fonte sólida de informação para a criança. Desse modo, tal hipótese assume que a criança, ao ouvir uma sentença como “neném, qué dedela?”, inicia o processo de segmentação dos constituintes da sentença (HERMONT, 2014). No entanto, conforme afirma Hermont (2014), assume-se, nessa hipótese, o fato de que o contínuo da fala é, em certa medida, incompreensível em relação às unidades a serem descobertas. Desse modo, deve

existir algo que está subjacente à mente da criança, que a indique quais são os traços (características formais) necessários para compreender que determinado item lexical está no singular ou plural, por exemplo. Sobre isso, Hermont afirma que

É dentro desse contexto que se pode conceber que a criança começa a descobrir as unidades linguísticas para além de seu aspecto físico. Tais constituintes podem ser tomados como unidades cognitivas à medida que a hipótese é que haja uma computação linguística em vários níveis (HERMONT, 2014, p. 53).

A hipótese do *bootstrapping* sintático, portanto, diz respeito ao modo como a criança chega à sintaxe da língua que está adquirindo, partindo de informações pertencentes aos módulos fonológico e semântico, ou seja, aquilo que lhe é sensível ao sistema sensório-motor, a saber, os sons suprasegmentais ou prosódicos da fala, e aquilo que lhe é sensível ao sistema conceptual-intencional, a saber, a informação que provém do possível significado das sentenças. Nesse sentido, a hipótese do *bootstrapping* se faz importante em nossa pesquisa por confirmar a existência das interfaces entre os módulos da linguagem no processo de aquisição de uma língua natural. Assim, uma teoria de aquisição da linguagem necessita explicar o que ocorre nos estágios de aquisição da linguagem, bem como o modo como ocorrem essas interfaces no processo de aquisição de uma língua natural. Nesse sentido, a seção a seguir tem como principal objetivo apresentar as duas correntes que guiam os estudos em aquisição da linguagem dentro do arcabouço gerativista.

5.3 Teorias de Aquisição da Linguagem

Vimos que a Aquisição da Linguagem é um processo que ocorre nos primeiros anos de vida do falante. Nesse processo, temos que o falante inicialmente possui em sua mente uma Gramática Universal, que é comum a todos os falantes. A aquisição de uma língua natural ocorre quando a criança passa desse estágio inicial para um estágio final, no qual recebe as informações ambientais que serão responsáveis pela fixação dos parâmetros específicos da língua que se está adquirindo. Como vimos no capítulo 1, o modelo de Princípios e Parâmetros afirma que esse processo é simples e rápido. No entanto, não ocorre de maneira imediata.

Os estudos empreendidos por Borer (1984) impulsionaram o olhar da Aquisição da Linguagem para a relação dos parâmetros com as categorias funcionais, tais como as categorias de tempo, de concordância e os complementizadores. Sobre isso, Hermont (2012,

p. 75), afirma que “os elementos morfológicos, que em tese são as categorias funcionais, são aqueles responsáveis pela diferença de fixação de parâmetro”. Assim, como bem afirma a autora, são essas categorias, também chamadas de gramaticais, que permitem a fixação de parâmetros como, por exemplo, a ordem em que surge o verbo na sentença. Como mencionamos anteriormente, essas categorias pertencem a uma classe fechada, isto é, possuem um número finito de elementos. Esse fator explica a rapidez com que a criança adquire sua língua, tendo em vista o número pequeno de escolhas que deve fazer para a fixação dos parâmetros específicos da língua a que está exposta.

Nesse contexto, existem duas grandes correntes que lidam com a aquisição da linguagem por meio das categorias funcionais, a saber, a corrente maturacional e a corrente continuísta. A hipótese maturacional considera que as crianças adquirem as categorias funcionais respeitando um processo de amadurecimento, ao passo que a hipótese continuísta defende que as categorias funcionais já estariam disponíveis na gramática mental desde o nascimento do falante. Na seção a seguir, iremos detalhar melhor as discussões que se pautam na corrente continuísta, uma vez que nosso trabalho se afilia a ela.

5.4 A hipótese maturacional

Os estudos que se pautam na corrente maturacional sustentam a hipótese de que existe uma espécie de “calendário biológico” geneticamente determinado na gramática mental da criança (cf. RADFORD, 1990 e 1992; TSIMPLI, 1991; MEISEL, 1994; LEBEAUX, 1988; GUILFOYLE e NOONAN, 1988; FELIX, 1984; MEISEL, 1994, dentre outros). Isso quer dizer que o processo de aquisição de uma língua natural ocorre conforme um amadurecimento. Ou seja, os princípios linguísticos não estariam disponíveis para a criança desde o início do processo de aquisição de sua língua materna. De acordo com os estudos feitos com base nessa vertente, a estrutura linguística da criança seria, portanto, defeituosa nos primeiros estágios, uma vez que haveria a indisponibilidade de determinados princípios, os quais seriam madurados com o passar do tempo.

Radford (1990; 1992 *apud* HERMONT, 2010) afirma que, na fala de crianças em fase de aquisição de linguagem, há apenas projeções compostas por núcleos lexicais, tais como sintagmas verbais, nominais, adjetivais, adverbiais e preposicionais, além de redes de constituintes com suas relações temáticas. Assim, em uma fase pré-sintática, ou seja, nos primeiros anos da criança, uma sentença como “menino joga bola” constituiria uma estrutura lexical, em que haveria somente projeções de um sintagma nominal e de um sintagma verbal.

De acordo com Radford (1990 e 1992, *apud* HERMONT, 2010), após ter adquirido as categorias funcionais, a criança passaria a dispor das projeções funcionais, nas quais temos a concordância, o tempo e os elementos de perguntas-QU.

Um dos argumentos a respeito da corrente maturacional é proposto por Meisel (1994). O autor defende o amadurecimento sintático por meio de pesquisas nas quais se observa que certas categorias funcionais se desenvolvem antes de outras. Seus estudos focam-se na flexão verbal e indicam que a concordância ocorre antes de outras categorias. Além disso, de acordo com Meisel, “a ordem de desenvolvimento [das categorias funcionais] reflete a ordem hierárquica das respectivas categorias em estruturas frasais” (MEISEL, 1994, p. 90).

Ainda sobre essa vertente, as autoras Guilfoylle e Noonan (1988), parafraseadas por Hermont (2012), sugerem que as categorias funcionais surgiriam conforme os estágios no processo de aquisição da linguagem. Para as autoras, haveria dois estágios iniciais, sendo um em que somente as categorias lexicais estariam presentes e outro em que surgiriam as categorias funcionais, obedecendo a outros quatro estágios: (i) estágio 1, em que somente sintagmas verbais são projetados; (ii) estágio 2, em que sintagmas flexionais emergem e auxiliares são gerados sob flexão; (iii) estágio 3, em que a relação transformacional entre verbo e flexão é descoberta e há a marcação de concordância e verbos principais ocorrendo em segunda posição; (iv) estágio 4, em que surgem o sintagma de flexão e o sintagma complementizador. (GUILFOYLEE; NOONAM, 1988, p. 36 *apud* HERMONT, p. 76).

A proposta das autoras, segundo Hermont (2012), explicaria o fato de as crianças adquirirem primeiramente o léxico em todas as línguas, sendo que o mesmo não ocorreria para as categorias funcionais, visto que estas variam entre línguas e obedecem a determinada ordem de parâmetros de cada língua. É importante salientar que, ocorrendo a entrada de dados, conforme exposto nos estágios de aquisição das categorias funcionais, é preciso que haja o amadurecimento, ou maturação, da gramática mental. As ideias de Guilfoylle e Noonan explicam, por exemplo, a diferença entre a fala infantil e a fala adulta. É notório perceber o uso de categorias funcionais na fala do adulto, mas não é possível perceber o uso de tais categorias na fala de crianças em processo de aquisição da linguagem, especialmente nos primeiros anos de aquisição.

A concepção de Radford (1990 e 1992) e de Guilfoylle e Nonnan (1988) fazem parte de uma versão forte da corrente maturacional, na qual se afirma que, no início da aquisição da linguagem, não existem categorias funcionais, apenas lexicais. Outra versão, mais fraca dessa vertente, sugere que algumas categorias já fariam parte da GU desde cedo. (Cf. RIZZI, 1994). Para esse autor, a aquisição das categorias funcionais ocorreria em dois momentos, ou fases.

Na primeira fase, a flexão já estaria presente. Apenas na segunda fase é que os complementizadores seriam adquiridos. Para Hermont (2012), tal abordagem propõe que, se determinada categoria funcional não está presente na gramática mental da criança em período de aquisição da linguagem, então nenhuma categoria funcional que se situa acima dela estaria presente.

A corrente maturacional é alvo de muitas críticas, visto que tal abordagem não sustenta totalmente a teoria dos Princípios e Parâmetros. Para relembrarmos, a Teoria dos Princípios e Parâmetros endossa o ponto de vista de que todas as categorias funcionais já estariam disponíveis para o falante desde os primeiros anos de vida, antes mesmo da experiência linguística.

Conforme mencionado, a abordagem maturacional apresenta inconvenientes para sustentar a teoria dos Princípios e Parâmetros e, consequentemente, os postulados do Programa Minimalista, os quais sustentam nosso quadro teórico. Contudo, não obstante esse fato, vimos a necessidade de apresentá-la ao leitor, de modo a tornar possível o entendimento acerca dos postulados que virão a seguir sobre a corrente continuísta.

Tal vertente sugere que o falante já nasceria com todas as categorias funcionais. Dessa forma, a corrente continuísta está mais atrelada aos postulados gerativistas e, portanto, é a que está mais alinhada à presente pesquisa. A seguir, apresentaremos a linha de pensamento continuísta, bem como seus principais autores.

5.5 A hipótese continuísta

A hipótese continuísta contrapõe-se à ideia maturacional de que as crianças não possuem as categorias funcionais no início do processo de aquisição precisando, portanto, adquirir tais categorias posteriormente. Uma abordagem continuísta sugere, portanto, que tais categorias, bem como os princípios da GU, estão totalmente disponíveis desde o nascimento, ou seja, desde o início do processo de aquisição da língua em questão. Desse modo, a criança teria a estrutura linguística idêntica à do adulto, com todos os parâmetros disponíveis desde seu desenvolvimento linguístico. A diferença entre a fala da criança em processo de aquisição da linguagem e a fala do adulto seria explicada por dificuldades experienciais, como limitação de memória e pensamento, por exemplo, que impediriam a fixação correta dos parâmetros até certo estágio do desenvolvimento linguístico da criança. Isso explicaria, por exemplo, falas de crianças adquirindo português brasileiro como “eu fazi” ou “eu trazi”. Na tentativa de se valer de tais formas, a criança seguiria o paradigma dos verbos regulares terminados em –er, como

“vender”, que flexionado na primeira pessoa do singular no tempo pretérito perfeito é “eu vendi”.

Desse modo, é mister salientar que nossas análises serão guiadas e embasadas pelos estudos continuistas, por considerarem que o arcabouço proposto para a Faculdade da Linguagem é atuante e presente desde sempre na mente humana.

A hipótese continuista é abordada por autores que lidam com a aquisição de categorias funcionais (cf. PINKER, 1984, 1995 E 1999, HYAMS, 1986; KATO, 1995, CHLAHSEN, 1992; WEXLER, 1998; LUST, 1999, LOPES, 2000, YANG, 2002, BAKER, 2005, dentre outros). No presente capítulo, iremos nos valer, principalmente, das contribuições de Wexler e Hyams. Antes, porém, apresentaremos uma visão panorâmica dos estudos continuistas.

Os autores da corrente continuista assumem que os princípios da Gramática Universal se encontram totalmente disponíveis e ativos desde o início do processo de aquisição de uma língua. Concordam, portanto, que a gramática mental da criança é restringida pela GU, não violando seus princípios em momento algum. Pinker (1995 e 1999) e Yang (2002), nas palavras de Hermont (2012), afirmam que crianças em fase de aquisição da linguagem já teriam as categorias funcionais e, a cada entrada de dados novos, a gramática da criança passaria por reestruturações até obter a sintaxe do falante adulto, daí a noção de continuidade. A passagem de um estágio a outro, nessa reestruturação que ocorre na gramática da criança, seria motivada por desencadeadores, os quais estariam presentes no meio linguístico em que a criança está inserida.

Nesse sentido, Yang (2002), citado por Hermont (2012), endossa a ideia de que a criança teria duas gramáticas, sendo que a primeira é a gramática alvo, usada no meio linguístico, e a segunda é a gramática competidora, que corresponderia às hipóteses realizadas pelas crianças. Assim, por exemplo, na gramática alvo, a criança, teria contato com formas verbais como “comi” e “vendi”, provenientes dos verbos “comer” e “vender”, ambos com terminações –er. A gramática competidora seria a responsável por produções infantis como “fazi” para o verbo “fazer”, tendo em vista sua terminação, que também é –er. Ao longo do tempo, o peso dessa gramática competidora diminuiria de forma gradual, pois para alguns dados do *input* ela não seria compatível. Assim, quando o período de aquisição terminasse, a gramática competidora seria totalmente eliminada, restando apenas a gramática alvo. Dessa forma, “a aquisição da linguagem dar-se-ia em trocas ativas de possibilidades linguísticas, baseadas na associação peso/probabilidade” (YANG, 2002 *apud* HERMONT, 2010, p. 78).

Para Yang (2001), isso ocorre porque a competência gramatical é dissociada de outros sistemas cognitivos, isto é, a autonomia da sintaxe está mais diretamente acessível à

investigação. O autor chama atenção para que não se confunda a diferença existente entre a linguagem da criança e a linguagem adulta com a diferença existente entre linguagem infantil e Gramática Universal. Segundo o autor, a linguagem da criança está sujeita aos mesmos princípios e restrições que ocorrem na linguagem adulta, ressaltando também que cada sentença em linguagem infantil é potencialmente uma sentença na linguagem adulta. Para ele, o que difere a língua da criança da do adulto são as diferenças na organização de um sistema gramatical contínuo. (YANG, 2002).

Vimos que a criança adquire a sintaxe da língua a que está exposta por meio de categorias funcionais. Marcus *et al.* (1999), parafraseados por Augusto (2007), endossam a ideia de que as crianças obtêm os padrões da língua em aquisição por meio do *input*, manipulando tais padrões a partir da representação de variáveis. De acordo com Augusto, “a sensibilidade das crianças para padrões recorrentes pode favorecer justamente a identificação de elementos funcionais (classe fechada) no *input*, uma vez que esses são bastante frequentes”. (AUGUSTO, 2007, p.123).

Para enriquecer nossas discussões, apresentamos, a seguir, as contribuições de Wexler e Hyams.

5.5.1 As contribuições de Wexler

Em seus estudos, Wexler (1994, 1996 e 1998) defende a ideia continuista de que as categorias funcionais existem na gramática mental das crianças. Esses estudos apontam que as crianças já possuem, no início da aquisição, todas as categorias funcionais, embora tais categorias precisem, ainda, passar por uma maturação até atingirem a fala do adulto. Embora defenda a ideia de uma maturação de tais categorias, Wexler se difere dos defensores da hipótese maturacional, uma vez que não considera que tais categorias estejam ausentes na gramática mental das crianças. Para o autor, as crianças já possuem, desde muito cedo, a categoria funcional de tempo. Além disso, o autor ressalta a existência da relação de itens flexionais com traços morfológicos e sintáticos, bem como a possibilidade de movimento verbal, quando o verbo está em sua forma finita, e a proibição desse movimento, quando o verbo não está na forma finita.

No que se refere aos estudos de aquisição dos infinitivos, Wexler (1996) se vale dos estudos empreendidos por Pierce (1989, 1992) e dos de Poeppel e Wexler (1993). De acordo com Wexler (1996), as análises feitas por Pierce verificaram a ocorrência de verbos em sua forma finita ou não finita em sentenças proferidas por crianças adquirindo língua francesa.

Além disso, Pierce também observou se o verbo precederia ou seguiria a partícula de negação *pas*. Segundo Wexler (1998), Pierce verificou que as crianças francesas, de modo geral, produziam sentenças com verbos não finitos, quando estes se encontravam à direita de *pas* e finitos, quando estes se encontravam à esquerda de *pas*. Esse estudo permitiu observar que a relação de finitude produzida pela criança em processo de aquisição de língua francesa obedeceu exatamente à fala do adulto, tendo em vista que, no francês, os verbos no infinitivo aparecem posteriormente à partícula *pas*, ao contrário dos verbos flexionados, que aparecem antes dessa partícula. Nesse mesmo viés, Poeppel e Wexler (1993) analisaram uma criança de dois anos adquirindo língua alemã. Os autores observaram a produção de verbos finitos na segunda posição em sentenças principais e não finitos na posição final dessas sentenças. De acordo com Wexler (1998), o alemão é uma língua SOV/V2, ou seja, os constituintes subjacentes (na forma infinita) estão na ordem sujeito, objeto e verbo, e, na oração principal, o verbo finito move-se para a segunda posição (núcleo de SC), enquanto outro componente ocupa a primeira posição, isto é, a de especificador de SC. Desse modo, os dados de língua alemã também reafirmam a ideia de que a gramática mental da criança é idêntica à do adulto.

A análise anterior corrobora a afirmação de que haveria dois lugares de pouso para os verbos, sendo um anterior e outro posterior. Esse fenômeno se explica tendo-se por base a concordância que existiria entre o núcleo do sintagma verbal e o sintagma de tempo, a qual ocorre para a valoração dos traços categoriais do verbo. Desse modo, o verbo, quando flexionado, antecede *pas*, pois necessita de se movimentar para valorar seus traços de tempo e concordância, ao passo que, quando se encontra no infinitivo, o verbo se mantém na mesma posição.

As análises de Wexler (1998) demonstram que as crianças, ainda pequenas, produzem ora verbos finitos e ora verbos não finitos em orações principais. De acordo com o autor, embora a finitude seja obrigatoria na gramática de adultos, crianças pequenas fazem uso de formas não finitas, bem como formas finitas em contextos em que se fazem necessárias. Desse modo, Wexler (1996) nomeou essa etapa de aquisição da linguagem de “Estágio do Infinitivo Opcional”, tendo em vista o fato de que as crianças usam as formas finitas de maneira opcional em contextos finitos.

Em se tratando da aquisição das categorias funcionais, Wexler (1998, p. 26) apresenta duas hipóteses, a saber: (i) VEPS (*Very Early Parameter-Setting*), ou Hipótese de Fixação de Parâmetros Muito Cedo, na qual os parâmetros básicos são definidos corretamente nas primeiras fases observáveis, isto é, pelo menos a partir do momento em que as crianças entram no estágio de duas palavras, o que ocorre em torno dos dezoitos meses de idade; e (ii)

VEKI (*Very Early Knowledge of Inflection*), ou Hipótese de Conhecimento de Flexão Muito Cedo, na qual, no primeiro estágio observável, as crianças conhecem as propriedades gramaticais e fonológicas de muitos elementos flexionais importantes em sua língua.

Sobre tais hipóteses, Wexler (1998) ressalta o argumento de Borer (1984), que diz que os parâmetros sintáticos devem ser interpretados não como propriedades da gramática como um todo, mas como propriedades dos elementos morfológicos e flexionados do léxico.

Um dos argumentos para tais hipóteses, segundo o autor, é o de que “certos aspectos morfossintáticos do desenvolvimento flexional emergem um pouco tarde, embora não sejam aprendidos” (WEXLER, 1998, p. 26). De modo a ampliar a discussão acerca desse assunto, o autor observa que as crianças em fase de aquisição da linguagem não omitem apenas a categoria tempo, mas também a concordância verbal.

Wexler argumenta, ainda, que a gramática mental da criança se diferencia, muitas vezes, da do adulto, tendo-se em vista o fato de que a produção de tempo e concordância na fala infantil acontece de forma análoga à produção dos morfemas de tempo e concordância produzidos pelo falante adulto. No entanto, parece haver na fala da criança a omissão ora de tempo, ora de concordância, ora de ambos.

Baseando-se em Schutze e Wexler (1996), Wexler (1998, p. 27) apresenta a proposta de um Modelo de Omissão de Tempo e Concordância (*AGR/TNS Omission Model – ATOM*) na aquisição de língua inglesa. Esse modelo, segundo o autor, é baseado em análises de falas espontâneas de crianças²⁷ em fase de aquisição da linguagem, em que se verifica a relação entre finitude e caso estrutural designado a sujeitos de sentenças. A seguir, é apresentado o quadro que demonstra essa relação em percentuais.

Quadro 7 – Relação entre finitude e caso (em língua inglesa)

	Forma Finita	Forma Não Finita
“he” e “she”	95%	54%
“him” e “her”	5%	46%

FONTE: WEXLER, Kenneth (1998).

Os dados apresentados por Wexler demonstraram que as crianças distinguiram o caso nominativo (evidenciado pela presença dos sujeitos “he” e “she”) corretamente em 95% das vezes em que o verbo apareceu flexionado, mas produziram a forma acusativa (evidenciado pela presença dos pronomes “him” e “her”) para o sujeito em 5% das vezes em que o verbo

²⁷ Crianças dois anos de idade.

apareceu na forma finita. No caso do uso do infinitivo, as mesmas crianças produziram corretamente o sujeito no caso nominativo (evidenciado pelos pronomes sujeitos) em 54% das vezes em que o verbo apareceu flexionado, entretanto, produziram o sujeito na forma acusativa (evidenciado pelos pronomes oblíquos) em 46% das vezes em que o verbo apareceu na forma não finita.

Outro argumento utilizado por Wexler (1998) para legitimar o ATOM relaciona-se aos postulados de Halle e Marantz (1993 *apud* Wexler, 1998) sobre a Morfologia Distribuída, que diz que o processo de formação de palavras ocorre durante a derivação, ou seja, os traços categoriais são especificados para cada conjunto de morfemas para um determinado nódulo.

O caso estudado por Wexler (1998) foca nas categorias tempo e concordância, então cada nódulo seria a projeção dessas categorias. De acordo com o autor, os morfemas devem ser distribuídos sobre os nódulos relevantes, e isso seria feito conforme a especificação dos morfemas e a especificação dos nódulos. O autor ressalta que a especificação dos morfemas deve ser idêntica ou, quanto possível, semelhante à especificação do nódulo. Dessa forma, um morfema muito especificado teria prioridade em relação a um morfema menos especificado.

Wexler (1998) ainda faz uma análise a respeito da categoria concordância como designadora de caso nominativo ao sujeito da sentença. O autor também faz uso dos pressupostos da Morfologia Distribuída e conclui que as sentenças proferidas pelas crianças em fase de aquisição da linguagem com distinção de caso apropriado e tempo finito são gramaticais e representaram 95% dos casos. Com isso, Wexler confirma a hipótese de que na gramática mental da criança haveria a representação [+AGR, +T], ou seja, as categorias concordância e tempo estariam especificados.

Os estudos apresentados por Wexler (1998) sugerem que existe uma relação muito forte entre a morfologia flexional e a sintaxe, uma vez que, conforme o autor aponta, os morfemas flexionais atuam como desencadeadores dos movimentos responsáveis pela ordenação da sentença. Desse modo, ao se verificar que a criança tem conhecimento sobre a flexão verbal, esse fato torna-se um forte argumento para se afirmar a presença das categorias funcionais no processo de aquisição da linguagem. Como vimos, Wexler defende a ideia de que não existe diferença entre a gramática mental da criança e a gramática mental do adulto. Na realidade, ocorreria que na gramática infantil haveria uma limitação maturacional, a qual permitiria produções linguísticas infantis diferenciadas das produções linguísticas adultas.

A abordagem de Wexler nos parece interessante, em função de explicar, para o processo de Aquisição da Linguagem, a oscilação entre morfemas relativos a tempo e morfemas relativos a concordância. De forma interessante, em nossa pesquisa, verificamos

Tempo e Aspecto. Para aprofundarmos mais nessa discussão, apresentamos a seguir as contribuições de Hyams.

5.5.2 As contribuições de Hyams

Os estudos empreendidos por Hyams assumem a hipótese da continuidade, que diz respeito ao fato de as categorias funcionais já estarem disponibilizadas na gramática mental da criança desde o início do processo de aquisição de uma língua natural. Hyams (1994) explica que a ausência de elementos funcionais nos primeiros estágios da aquisição não significa a ausência dessas categorias funcionais, mas que haverá, ainda, uma aprendizagem lexical posterior. Desse modo, a aquisição das categorias funcionais se dá de forma contínua, uma vez que, segundo a autora, os elementos gramaticais são mais complexos de serem adquiridos, visto que não possuem conteúdo descritivo.

De acordo com Hyams, a evidência da existência de categorias funcionais na fase inicial de aquisição da linguagem está na observação de operações sintáticas que possuem as estruturas funcionais na sentença. De acordo com o arcabouço gerativista, em especial do Programa Minimalista, os valores dos traços das categorias funcionais são fixados conforme a exposição da criança aos dados linguísticos relevantes, ou seja, são fixados instantaneamente, uma vez que o registro das categorias gramaticais está completo desde o início. Assim, a gramática mental da criança não difere da gramática do adulto, mas a realização dos elementos da língua, sim.

Muitos trabalhos de Hyams, os quais se iniciam a partir de 1981, evidenciam, por meio de dados empíricos, a questão da continuidade no processo de aquisição da linguagem. Para a presente pesquisa, selecionamos os trabalhos de 2001, 2007 e 2008, por apresentarem uma discussão mais elaborada acerca da aquisição das categorias em estudo.

Hyams (2001) aborda a natureza da opcionalidade de flexão verbal na gramática das crianças em processo de aquisição da linguagem. De acordo com a autora, enquanto a fala do adulto pode exigir a realização evidente de elementos como sujeitos e seus determinantes ou elementos flexionais, como auxiliares, na fala das crianças, parece haver uma omissão livre desses elementos nas sentenças que elas produzem.

Para tratar da natureza da opcionalidade, Hyams discute o fenômeno do sujeito nulo, que a leva a confirmar a hipótese de Wexler (1994) sobre fase da opcionalidade do infinitivo, isto é, ora a criança produz verbos flexionados, ora não produz. Hyams (2001) explica que as crianças podem deixar os núcleos funcionais, como INFL e D, não especificados, resultando

em uma ausência de finitude no domínio verbal e de especificidade no domínio nominal. Entre os proponentes não especificados não haveria consenso sobre qual núcleo funcional poderia ser não especificado, como tempo (verbo) e número (nome), por exemplo. A ideia básica, porém, é a de que, se não existe uma especificação completa das características funcionais, então nenhuma ancoragem temporal poderia ser estabelecida na cláusula não finita.

Hyams (2001), baseando-se em Rizzi (1992), explica que as crianças têm a opção de não projetar uma estrutura SC completa, o que causaria um truncamento na sentença, resultando, então, em um truncamento na posição mais abaixo no ST, em uma sentença não finita. Hyams (2001) explica que esse fenômeno não consiste estritamente em uma análise morfológica ou semântica, mas sim na interface entre morfologia e sintaxe. Desse modo, a autora apresenta a Hipótese da Oposição Semântica, na qual as crianças mapeiam os significados para os elementos em INFL baseadas em uma hierarquia semântica. Nesse caso, o morfema de infinitivo em línguas como o francês, o alemão e o holandês marca o modo *irrealis* (que expressa desejo, necessidade ou possibilidade futura de um evento) e as formas finitas marcam o modo *realis* (que expressa o evento no momento presente ou passado) (HYAMS, 2001). Assim, conforme a Hipótese da Oposição Semântica, na gramática infantil, o modo *irrealis* excluiria uma especificação de tempo, visto que as expressões de modo e tempo estão, conforme a autora afirma, em distribuição complementar no desenvolvimento gramatical da criança.

Hyams (2001) argumenta que a aparente opcionalidade recorrente na gramática da criança é uma condição de interface que mapeia oposições semânticas sobre a morfologia de modo sistemático, de acordo com uma hierarquia particular de cada língua. Assim, infinitivos, que são temporalmente ancorados na gramática da criança, são bons candidatos para significados *irrealis*, e formas finitas são temporalmente ancoradas, expressando noções de tempo e aspecto, assim como ocorre na gramática do adulto.

Hyams (2007) afirma que as diferenças de flexão de tempo e de modo associadas às formas verbais no infinitivo, como no inglês, no russo, no grego e no holandês, devem-se ao fato de as diferenças entre as línguas poderem ser derivadas de princípios universais de interpretação aspectual e propriedades aspectuais particulares de cada língua. Para argumentar tais ideias, Hyams se guia pelos dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 – Compreensão de características de tempo e modo em orações não finitas por parte de crianças²⁸

	Presente	Passado	Modal / Futuro
Inglês	65%	25%	8% ns
Russo	26%	48%	26%
Grego	ns	ns	Aprox. 100%
Holandês	10-26%	1% -3% ns	73% - 86%

* Ns não significativo, <10% em todas as crianças.

Fonte: (HYAMS, 2007, p.3)

Conforme se pode observar na tabela, em se tratando da compreensão de sentenças com verbos flexionados, no inglês e no russo, a interpretação foi predominantemente de tempo, apresentando percentuais superiores aos relacionados a uma interpretação modal. Já no grego e no holandês, a interpretação foi predominantemente de modo.

De acordo com a autora, as crianças normalmente produzem eventos passados com verbos télicos, enquanto a compreensão de eventos no tempo presente é quase sempre expressa com verbos atélicos, conforme evidenciam os dados da tabela a seguir:

Tabela 3 – Referência temporal e (a)telicidade de verbos infinitos

Interpretação	Aspecto	
	Télico	Atélico
Passado	48 (94%)	9 (6%)
Presente	16 (15%)	88 (85%)

Fonte: (HYAMS, 2007, p. 6)

De acordo com a autora, os dados em inglês são semelhantes aos resultados obtidos por Brun *et al.* (1999) para verbos não finitos no russo. De acordo com a autora, em seu estudo, Brun *et al.* observaram que todos os verbos russos estão marcados para o aspecto gramatical, seja na forma perfectiva ou imperfectiva. Brun *et al.* (1999), citado por Hyams (2007), mostram que em formas verbais não finitas a perfectividade correlaciona-se com a referência temporal. Assim, verbos que ocorrem em contextos de pretérito são em sua maioria perfectivos, enquanto verbos que ocorrem em contextos atuais são imperfectivos, conforme se pode observar na tabela a seguir:

Tabela 4 – Relação entre a (im)perfectividade e referência temporal (de Brun *et al.* 1999)

Interpretação	Infinitivos Raiz	
	Perfectivo	Imperfeito
Passado	67 (94,6%)	4 (5,4%)
Presente	2 (1,7%)	36 (98,3%)
Futuro / Modal	40 (53%)	36 (47%)

Fonte: (HYAMS, 2007, p. 6)

²⁸ Crianças com idades entre dois e três anos.

A autora assume a proposta de Brun *et al.* (1999) de que, quando não há tempo, o aspecto gramatical fornece uma ancoragem temporal para a sentença, mas apresenta uma nova articulação da relação entre a estrutura do evento e da referência temporal dos verbos não finitos na linguagem infantil. Com isso, a autora fornece uma conta dos efeitos de telicidade em inglês, bem como as propriedades modais/temporais dos outros idiomas apresentados na tabela anterior.

De modo a apresentar uma discussão mais aprofundada acerca da aquisição da categoria aspecto, a seção a seguir traz as contribuições de Jakobson (1981); Bronckart e Sinclair (1973); Bloom, Lifter e Hafitz (1980); Kazanina e Philips (2003); Vinnitskaya e Wexler (2001) e Hyams (2008).

5.6 Aquisição da categoria aspecto

Esta seção tem como principal objetivo expor algumas das principais abordagens acerca da aquisição da categoria aspecto. O intuito é verificar em que medida tais abordagens podem contribuir com a nossa ideia de que o aspecto lexical desencadeia o aspecto gramatical.

No que se refere ao surgimento do aspecto gramatical desencadeado pelo aspecto lexical, iremos verificar se o uso de verbos télicos influencia o surgimento do aspecto perfectivo e se o uso de verbos atéticos influencia o surgimento do aspecto imperfectivo.

Os estudos empreendidos por Jakobson lançados em publicação de 1981, trabalho este no qual compila pesquisas realizadas desde 1931, apresentam importantes contribuições sobre o estudo do aspecto verbal e motivaram muitas das pesquisas que apresentaremos aqui, as quais se focam na ideia de que o aspecto é adquirido antes do tempo.

Os trabalhos de Bronckart e Sinclair (1973), assim como os de Bloom, Lifter e Hafitz (1980) argumentam que crianças mais novas seriam capazes de marcar apenas distinções aspectuais. Assim, a ocorrência de tempo somente ocorreria em um estágio mais avançado no processo de aquisição da linguagem. Por isso, é comum que crianças muito pequenas apresentem dificuldade na representação de relações temporais.

Em seus estudos, Bronckart e Sinclair (1973) analisaram a fala de crianças entre dois anos e onze meses e oito anos e sete meses que estavam em processo de aquisição da língua francesa. O experimento dos pesquisadores consistiu na apresentação e na manipulação de alguns brinquedos para essas crianças. Em seguida, os pesquisadores solicitavam que as

crianças relatassem o que tinham assistido. Segundo os autores, era esperado que todas as crianças fizessem construções pretéritas, uma vez que as ações já haviam se passado. No entanto, os pesquisadores observaram que as crianças com até 6 anos de idade se valeram de construções no presente para relatar as situações vistas. Os pesquisadores observaram que o uso de verbos télicos motivava a criança a utilizar o morfema de perfectividade, ao passo que o uso de verbos atéticos motivava a criança a utilizar o morfema de imperfectividade. Esses resultados levaram Bronckart e Sinclair (1973) a defender que a flexão verbal realizada pela criança, nesse período, seria uma codificação de aspecto, e não de tempo. Dessa forma, os autores defendem que a categoria aspecto seria adquirida antes da categoria tempo.

Em 1980, Bloom, Lifter e Hafitz realizaram pesquisa similar no campo da aquisição da categoria aspecto. Os autores coletaram fala espontânea de quatro crianças em fase de aquisição de língua inglesa, com idades entre três e quatros anos. Os resultados obtidos pelos autores indicaram que existe certa relação entre o traço semântico de duração do verbo e o afixo verbal empregado. Os autores observaram que, em situações em que apareciam verbos com traços aspectuais [+durativos], as crianças empregavam o afixo *-ing*, que marca, em inglês, o aspecto progressivo. Com verbos cujos traços eram [-durativos], os autores perceberam que as crianças empregavam o afixo *-ed*, morfema que marca o tempo pretérito e o aspecto perfectivo em inglês. Os autores realizaram essa investigação em dois níveis. Em primeiro lugar, examinaram todos os eventos de fala que incluíam verbos. Em segundo lugar, fizeram uma análise observando a distribuição das flexões e sua relação com as noções aspectuais inerentes aos próprios verbos. Segundo os autores, o uso seletivo de diferentes morfemas foi determinado em grande parte pelo significado aspectual inerente dos verbos.

Esses resultados são, para os autores, evidências de que as flexões verbais na gramática infantil ocorrem de acordo com o aspecto lexical/semântico. Ou seja, perfectivo surge em função de o verbo ser télico e o imperfectivo surge em função de o verbo ser de natureza atética, o que confirma a hipótese dos autores de que a marcação de aspecto se dá anteriormente à marcação de tempo na gramática mental das crianças.

Bloom *et al.* (1980) recorrem às observações de Jakobson (1957) sobre os dados das crianças russas, em que as formas dêiticas de tempo operariam em conjunto com a raiz verbal. Tais observações sugerem que há um direcionamento da aquisição das flexões verbais a partir do significado aspectual inerente ao verbo.

Os estudos empreendidos por Nina Kazanina e Colin Phillips (2003) sobre aquisição da língua russa também contribuem para a hipótese de que o aspecto surge na fala das crianças antes de tempo. De acordo com os autores, uma motivação para isso se daria pelo

fato de a categoria aspecto, em russo, ser morfologicamente independente da categoria Tempo. Os autores ressaltam que diversos estudos sobre aquisição de categorias funcionais, como os de Brun *et al.* (1999), Bar-Shalom e Snyder (2001) e Bar-Shalom (2003) sugerem que crianças em processo de aquisição da linguagem produzem formas aspectuais a partir de uma idade bem precoce.

Kazanina e Phllips realizaram dois experimentos em 34 crianças adquirindo a língua russa com idades entre três e cinco anos. O primeiro experimento consistia na apresentação de algumas histórias. Em seguida, os pesquisadores pediam às crianças que elaborassem uma série de perguntas que incluíam o perfectivo e o imperfectivo. O experimento mostrou que as crianças apresentaram um padrão de respostas adultas em 38% dos casos; e em 47% dos casos as crianças falharam em associar uma sentença imperfectiva com um evento incompleto. Em todos esses casos, porém, as crianças rejeitaram corretamente o perfectivo com eventos incompletos, e 8% das crianças associaram incorretamente o perfectivo com um evento incompleto.

Na comparação entre a fala do adulto e a fala da criança, os resultados de Kazanina e Philips sugeriram que as crianças russas compreendem que existe uma diferença entre o aspecto perfectivo e imperfectivo, mas que isso é, de algum modo, mascarado em situações de eventos incompletos. Para distinguir essas alternativas, os pesquisadores realizaram o segundo experimento, em que foram utilizados os valores de verdade em sentenças nas quais se diferenciavam o aspecto lexical do verbo principal. Para tanto, os autores compararam as respostas das crianças conforme a fala do adulto, na qual apenas as sentenças imperfectivas são verdadeiras em situações que ainda estão em curso, enquanto no perfectivo são falsas.

Os resultados indicaram que as crianças aceitaram o imperfectivo em grande parte dos casos em que a situação estava em curso, mas aceitaram o perfectivo em poucos casos na mesma situação. Esse contraste reforçaria, segundo os autores, a afirmação de que as crianças em processo de aquisição da linguagem reconhecem a diferença entre perfectivo e imperfectivo.

Os experimentos realizados por Vinnitskaya e Wexler (2001) analisavam a compreensão e a produção de aspecto. Os autores analisaram a fala de crianças com idade entre três anos e seis anos e cinco meses. Os resultados relativos ao fator compreensão revelaram que as crianças apresentavam um bom conhecimento de aspecto, com resultado similar ao do adulto. No entanto, os testes de produção revelaram diferença entre o desempenho da criança em relação ao desempenho do adulto. De acordo com os autores, isso se dá devido ao fato de que as crianças em aquisição de língua russa se valem de formas

imperfectivas em situações em que os adultos utilizariam formas perfectivas. Tais resultados estariam relacionados, segundo os autores, à forma equivocada com que crianças pequenas lidam com declarações novas. Para os autores, o grande uso da forma imperfectiva por parte das crianças ocorre porque elas entendem declarações novas como informações antigas. Os autores ressaltam que a dificuldade de produção não estaria relacionada à aquisição da morfologia de aspecto, mas na avaliação do que seria novo ou antigo no enunciado. Dessa forma, os autores explicam que a informação conhecida poderia ser marcada por um morfema de imperfectividade.

Em Português Brasileiro, podemos perceber que existe a diferenciação na marcação de tempo e de aspecto, tanto em morfemas que marcam tempo simultaneamente à marcação de aspecto, quanto no uso dos auxiliares, como em sentenças como “ela está andando”, em que “está” marcaria tempo e “andar”, no gerúndio, indicaria uma noção de progressividade. Já em sentenças como “Ele comprava”, o morfema – va – indicaria o tempo pretérito e, ao mesmo tempo, marcaria o aspecto imperfectivo. Desse modo, em Português Brasileiro, é notório observar que há uma variação na marcação de aspecto para formas únicas verbais e perífrases.

Os estudos empreendidos por Morato (2013) lidam com a aquisição das categorias tempo e aspecto em português brasileiro. Segundo o autor, tempo e aspecto são dissociados e parece haver a aquisição de aspecto antes de tempo. Em relação às noções aspectuais, o autor afirma que alguns tipos de aspecto lexical relacionam de forma natural com determinados tipos de aspecto gramatical. Verbos que carregam traço [+télico], como os *achievements* e *accomplishments*, indicam situações em que se verifica claramente o ponto de culminação, como, por exemplo, “o homem construiu uma casa”. Desse modo, esses verbos apresentam uma relação muito próxima e natural com o aspecto gramatical perfectivo, que marca o evento por inteiro, completo. Já os verbos que carregam o traço [–télico], como os de atividade e de estado, relacionariam de modo natural com o aspecto imperfectivo, uma vez que indicam situações em progresso, como, por exemplo, em “o homem caminha” (MORATO, 2013).

Em se tratando da aquisição de aspecto, Hyams (2008) apresenta uma importante contribuição para nossas discussões. Segundo a autora, a aquisição da flexão verbal envolve o desenvolvimento de diferentes domínios que se interagem de maneiras muito sutis. Por exemplo, Hyams explica que há uma diferença óbvia entre o inglês e línguas latinas, como o português. No inglês, o radical verbal pode vir à tona sem um afixo evidente. Desse modo, algo como “to Love” em “I Love” ou “we love” parece ser bem formado para o inglês. Em contraste, no português, a raiz verbal requer um afixo evidente para pessoas diferentes, como “amar” em “eu amo” e “nós amamos”. Hyams explica que podemos expressar os diferentes

requisitos morfológicos das duas línguas com o Parâmetro de Haste, em que a haste verbal não constitui uma palavra bem formada. De acordo com Hyams, esse parâmetro é fixado pela criança pela experiência. Vejamos os seguintes exemplos dados pela autora, citando Bloom, Lightbown e I-Iood (1975).

- (1) *Mommy throw it away* (mamãe jogar ele fora)
- (2) *Man sit down* (Homem se sentar)

De acordo com Hyams, essas sentenças contrariam a regra de que o verbo deve concordar com o sujeito na terceira pessoa do singular. No entanto, de acordo com o Parâmetro de Haste, essas produções são bem formadas no nível morfológico, porque a haste verbal constitui palavra bem formada em Inglês. Em italiano ou em português, no entanto, o verbo deve estar na superfície sempre com um afixo evidente. Segundo Hyams (2008), as crianças que adquirem línguas latinas, como italiano, raramente ou nunca, produzem verbos não declinados.

De acordo com a autora, “esses fatos sugerem que condições linguísticas específicas sobre a estrutura da palavra são aprendidas em uma idade muito precoce”, ou “que o parâmetro de haste é ajustado muito cedo” (HYAMS, 2008, 198).

No que se refere à aprendizagem de afixos particulares, Hyams supõe que a aquisição desses componentes depende em parte da escolha da criança. Depois que uma criança italiana determina a exigência de afixos em sua língua, ela terá de conhecer a manifestação fonológica correspondente a cada fixação de parâmetro de afixos, a fim de satisfazer esse requisito. Assim, a aprendizagem de afixos particulares é desencadeada por um parâmetro particular. A criança inglesa define o parâmetro de haste no valor oposto, de modo que um radical verbal constitui uma palavra bem formada. Dessa forma, ela não precisaria aprender qualquer morfema flexional para satisfazer a condição de boa formação em sua língua.

De acordo com a autora, essas diferenças indicam que, no processo de aquisição da linguagem, a flexão seria uma propriedade periférica na língua inglesa já que a criança não precisaria aprender qual é o afixo correspondente ao parâmetro fixado. Já em línguas latinas, como italiano ou português, a flexão seria uma propriedade do núcleo, porque, de forma oposta, a criança precisa aprender qual é o afixo correspondente, em se tratando de sujeito.

No que diz respeito à relação entre aspecto lexical e aspecto gramatical, Hyams faz importante contribuições para nossa pesquisa. Inicialmente, a autora assume que o perfectivo indica um evento fechado, ao passo que o imperfectivo indica um evento em curso, ou aberto. Assim, um encerramento por perfectividade (ou telicidade) representaria um fechamento

direto do evento, sendo, normalmente, indicado com uma morfologia perfectiva. Já o encerramento por telicidade (ou atelicidade) envolveria a introdução de uma segunda variável no evento.

Assim, a telicidade envolve a introdução de uma segunda variável de evento, representando o ponto final, como acontece com o predicado realizado em uma sentença como “chegar ao topo”. Para demonstrar três possibilidades aspectuais, a autora se vale dos seguintes exemplos em italiano:

- (3) *Gianni ha raggiunto/raggiunse/raggiungeva la vetta*
 (**e la sta raggiungendo tutt'ora*).

Gianni alcançou/alcançado/alcançou o cume (e ainda está chegando).

- (4) (*Alle tre*) *Gianni ha mangiato/mangiò una mela* (**e la sta mangiando tutt'ora*)
 (em três) Gianni comeu/comer uma maçã (e ainda está comendo).

- (5) (*Alle tre*) *Gianni mangiava una mela* (*e la sta mangiando tutt'ora*).
 (em três) Gianni comia uma maçã (e ainda está comendo).

Os eventos indicados em (3) e (4) são acabados. Em (3), pela natureza télica dos verbos *ha*, *mangiato*, *mangiò*, pelo morfema que indica perfectividade e, portanto, não pode haver continuação até o presente. A autora afirma que, em (3), o evento télico demonstra finalização mesmo quando o verbo estiver na forma imperfeita, demonstrando que é a propriedade de telicidade, e não perfectividade, a responsável pelo fechamento do evento. Na sentença em (5), o morfema de imperfectividade –*va-* denota um evento aberto, que pode, portanto, continuar até o presente.

A Hipótese de Evento Fechado indica que, no início da aquisição da gramática, haveria uma atribuição de referência temporal a uma sentença não finita, conforme sua propriedade tipológica de encerramento (télico/atélico e perfectividade/imperfectividade). Desse modo, Hyams assume que os eventos devem ser interpretados temporalmente, em que o momento do evento coincide com o tempo da expressão. Assim, a autora conclui que o que determina a referência temporal nas sentenças não finitas das crianças é o fechamento do evento. Nesse caso, passado, presente, modal de raízes infinitas de verbos não finitos e outras formas de infinitivos de raiz resultam de princípios gerais de interpretação aspectual, em combinação com as propriedades aspectuais específicas da língua alvo.

Nesse sentido, podemos afirmar que os estudos de Hyams colaboraram com a presente pesquisa no sentido de que os efeitos aspectuais encontrados em sentenças não finitas têm implicações para a análise do efeito do primeiro aspecto em cláusulas finitas, ou seja, no

mapeamento da morfologia perfectiva para predicados télicos e no mapeamento da morfologia imperfectiva para predicados atélicos, conforme explica a autora.

Tendo em vista as pesquisas mencionadas nesta seção, podemos verificar que, de forma clara ou implícita, tempo e aspecto são considerados categorias distintas, as quais se apresentam em momentos diferentes no processo de aquisição da linguagem.

Há também, nas abordagens apresentadas, indicações de que os traços de telicidade parecem determinar o surgimento do morfema de perfectividade e os traços de atelicidade determinariam o surgimento de imperfectividade. Nesse sentido, e cumprindo os objetivos desta dissertação, o capítulo a seguir tratará de explicitar a metodologia usada e, nos capítulos seguintes, apresentaremos os resultados obtidos, bem como as análises desses resultados.

6 METODOLOGIA

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar a metodologia empregada nesta pesquisa, bem como expor os procedimentos que foram utilizados para coleta e análise dos dados aqui apresentados. Entendemos a metodologia como um conjunto de métodos utilizados para se conseguir informações que possam ser analisadas e, assim, se chegar a conclusões enriquecedoras para o campo de estudo em questão. Desse modo, pretendemos demonstrar as especificidades metodológicas que contribuíram para nossas análises e conclusões.

6.1 O método

Nossa pesquisa está fundamentada no arcabouço da Teoria Gerativa e, por essa razão, iremos nos valer do método hipotético-dedutivo. As pesquisas com base teórica gerativista se valem desse método, uma vez que observam o desempenho do falante para construir as conclusões acerca da competência. Isso quer dizer que os gerativistas verificam os princípios universais da Gramática Universal a partir de informações empíricas coletadas de falantes de diversas línguas naturais. Desse modo, as pesquisas em Teoria Gerativa lidam com hipóteses e deduções a partir do que é produzido pelos usuários das línguas.

Em oposição, as pesquisas que se pautam em um método indutivo são empíricas. Assim, tais investigações partem de informações individuais, como experimentos, para chegar a conclusões universais e generalizações. Esse método, porém, apresenta um problema, apontado por Gewandsznajder (1989). Segundo o autor, generalizações também são importantes e necessárias à ciência, mas ressalta que “não podemos dizer que uma experiência com resultado positivo prove que uma hipótese é verdadeira” (GEWNDSZANAJDER, 1989, p. 42). Gewandsznajder (1989) cita como exemplo a seguinte pergunta: “O Sol vai nascer amanhã?”. De acordo com o autor, a resposta para essa pergunta parece óbvia, tendo em vista o fato de o Sol vir nascendo todos os dias, o que daria certeza de que o Sol nascerá amanhã. No entanto, para Gewandsznajder, essa observação mostra o que acontece no passado e não o que pode acontecer no futuro. Segundo autor, isso demonstra um “salto” de raciocínio que caracteriza um problema no método da indução, pois previsões são feitas em decorrência apenas de eventos passados. Assim, em termos de lógica, Gewandsznajder argumenta que:

[...] Obviamente, ela não é um argumento dedutivo, como são os argumentos lógicos. A lógica nos mostra que a partir do enunciado “todos os cisnes são brancos” podemos deduzir que alguns cisnes são brancos. Essa dedução é logicamente válida. Mas a indução faz o raciocínio oposto, inferindo do enunciado “alguns A (cisnes) são B (brancos)” o enunciado “todos os A são B”. Este raciocínio não pode ser justificado pela lógica. Aliás, em termos lógicos, ele não é válido. Assim, enquanto a lógica apenas faz ver uma conclusão que já estava “embutida” nas premissas, a indução vai além das premissas, não sendo, portanto, um argumento dedutivo. Em outras palavras, as conclusões dos argumentos indutivos trazem mais informações do que as contidas nas premissas. (GEWANDSZNAJDER, 1989, p.44)

Do ponto de vista lógico, o método indutivo não parece, portanto, satisfazer o conhecimento científico, no sentido de que não há “justificativa no inferir enunciados universais de enunciados singulares independentemente de quão numerosos sejam estes; com efeito, qualquer conclusão colhida desse modo sempre pode revelar-se falsa” (POPPER, 2001, p. 27-28).

Para Popper (2001), o problema da indução também está relacionado aos questionamentos no tocante à validade ou à verdade desses enunciados universais que se fundamentam na experiência. No entanto, Popper ressalta que a descrição de uma experiência se constitui apenas como um enunciado individual e não universal.

Tendo em vista os problemas que o método indutivo apresenta, nosso raciocínio se guiará pelo método hipotético-dedutivo.

O método hipotético-dedutivo, por sua vez, parte de um problema, isto é, de um conjunto de fatos para o qual não se tem uma explicação aceitável, ou se tem uma explicação ainda não consolidada. Em seguida, algumas hipóteses são enumeradas como possíveis explicações ou soluções provisórias para o problema formulado. As hipóteses criadas inicialmente impulsionam o pesquisador a buscar por fatos adicionais, o que faz com que novas hipóteses sejam levantadas, e estas podem levar a outros fatos adicionais e assim por diante. Das hipóteses enumeradas, o pesquisador opta por aquela que parece ser a mais provável e a submete a testes e experiências. Dessa hipótese, deduzem-se as consequências que devem ser testadas pela observação ou por teorias já consolidadas ou, ainda, por ambas, como é o caso da presente pesquisa.

Assim, o método hipotético-dedutivo parte de generalizações aceitas para casos concretos. Segundo Popper (2001), uma teoria se mantém como verdadeira até que seja refutada, ou seja, até que sejam mostrados os resultados que comprovem sua falsidade, suas brechas e seus limites. No entendimento de Popper (2001), nenhuma teoria científica pode ser meramente verificada com base no empirismo. Para o autor, só existe uma maneira de garantir a validade de uma série de explicações lógicas, que é a de colocar essa série de explicações na

forma que a torne mais facilmente suscetível de testes. Para tanto, conforme explica Popper (2001), essa cadeia de explicações deve ser quebrada em muitas porções, cada uma passível de fácil verificação por qualquer pessoa que domine a lógica. Se, depois disso, ainda houver dúvidas, é preciso apontar os erros que ocorreram na fase de demonstração. Essa dinâmica do método hipotético-dedutivo é responsável pelo movimento que ocorre nas ciências em geral, ou seja, hipóteses são testadas e, em seguida, dúvidas são relatadas e apontamentos são registrados em forma de outras pesquisas que, por sua vez, acabam levantando outras hipóteses.

Sobre o método dedutivo, Santos (2008) explica que este se fundamenta em pensadores racionalistas, como Descartes, Spinoza e Leibniz, que afirmam que a razão é a única forma de se alcançar o conhecimento verdadeiro. Desse modo, o método dedutivo parte de princípios tidos como verdadeiros para estabelecer relações com proposições particulares e, por meio do raciocínio lógico, chegar à verdade que se propõe. De acordo com Galliano, “a dedução consiste em tirar uma verdade particular de uma verdade geral na qual ela está implícita” (GALLIANO, 1979, p. 39). Para o autor, esse raciocínio se faz importante, uma vez que parte daquilo que é conhecido para aquilo que é desconhecido e, dessa forma, a margem de erro é pequena, desde que se cumpram os critérios de coerência e de não contradição.

Araújo (2000) reforça essa ideia ao afirmar que a dedução é uma teia de raciocínio com relação lógica descendente, isto é, parte-se do geral para o particular. Assim, guiando-se por teorias e leis gerais, é possível se chegar à previsão de fenômenos ou fatos singulares.

O método dedutivo guia, portanto, o pesquisador ao desconhecido por meio daquilo que é conhecido com uma margem de erro ínfima. No entanto, esse alcance é limitado, tendo em vista o fato de que a conclusão não pode ultrapassar as premissas. Do ponto de vista metodológico, portanto, é importante compreender que a necessidade de explicação não está nas premissas, mas na sua relação com a conclusão.

Diante do exposto, assumimos, para a presente pesquisa, a ideia de que a faculdade da linguagem é inata e que abarca um sistema de princípios universais, conforme os postulados mais gerais da Teoria Gerativa.

Estando nossa pesquisa imersa nesse arcabouço teórico, o método que nos permitirá observar o fenômeno da aquisição da linguagem é o hipotético-dedutivo, pois parte do universal para o particular. Para tanto, apresentaremos, na seção a seguir, os dados com os quais trabalhamos ao longo desta pesquisa.

6.2 Dados da Pesquisa

O principal objetivo da presente pesquisa foi verificar a aquisição das categorias funcionais Tempo e Aspecto no Português Brasileiro. Para tanto, a coleta dos dados se deu de duas formas: aplicação de testes e coleta de fala espontânea. Os testes estão divididos em duas partes, sendo uma referente aos testes de compreensão, e outra referente aos testes de eliciação. Em ambos os testes, apresentamos a descrição do modo como foram aplicados, bem como os objetivos que pretendíamos alcançar com tais aplicações. Além disso, trazemos alguns exemplos das sentenças utilizadas em cada teste e ilustrações das animações utilizadas nas aplicações. Para os testes de compreensão, observamos a diferença entre nome e evento, entre tempo e aspecto e relação entre aspecto lexical e aspecto gramatical. Para os testes de eliciação, observamos a produção de aspecto lexical e gramatical nas formas verbais.

Em se tratando de fala espontânea, utilizamos transcrições de gravações das interações das crianças com adultos. Essas transcrições foram tabuladas de modo a indicar as ocorrências verbais proferidas pelas crianças. As especificidades de cada forma de coleta de dados e suas respectivas amostragens serão detalhadas nas seções a seguir.

Iniciaremos explicitando os testes, descrevendo, primeiramente, a amostragem de crianças utilizada na aplicação de tais testes e, em seguida, a natureza de cada teste e a forma como foram lidos e analisados os resultados obtidos com as aplicações.

6.2.1 Testes – Amostragem

Para compor os dados referentes aos testes de compreensão e eliciação, contamos com a participação de cinco crianças com idades entre três anos e quatro meses e quatro anos e nove meses. De modo a preservar a identidade das crianças, utilizamos nomes ficcionais e, nas descrições e análises dos resultados, indicamos tais crianças por meio de uma numeração de 1 a 5. Obtivemos o consentimento dos pais das crianças participantes por meio de termo livre de consentimento (ANEXO 1). O quadro a seguir apresenta as informações básicas de cada criança participante dos testes, como idade, sexo, se frequentam ou não a escola infantil e o nível de escolaridade dos pais. Tais informações são importantes para que possamos identificar o perfil geral das crianças participantes da aplicação dos testes.

Quadro 8 – Participantes/Testes

Nome Fictício	Idade	Sexo	Frequenta escola infantil	Nível de escolaridade dos pais
Raquel	3;7	Feminino	Sim	Ensino Médio Completo
Isabela	3;9	Feminino	Sim	Ensino Superior Completo
Tom	4;0	Masculino	Sim	Ensino Superior Completo
Erick	4;4	Masculino	Sim	Ensino Superior Completo
Duda	4;9	Feminino	Sim	Ensino Médio Completo

Fonte: Dados da Pesquisa

6.2.2 Testes - Descrição

Testes são recorrentemente utilizados em pesquisas científicas para se verificar a veracidade de algo ou a comprovação (ou não) de hipóteses levantadas. Os testes que utilizamos na presente pesquisa foram realizados dentro da concepção do projeto “Traços formais na gramática mental de indivíduos com e sem déficit de linguagem e a leitura e a escrita por parte de pessoas com déficit gramatical”²⁹. Nossa pesquisa se insere nesse trabalho com a verificação das categorias tempo e aspecto na gramática mental de indivíduos em processo de aquisição de português brasileiro.

Os testes estão divididos em dois tipos, a saber, testes que verificam a compreensão e testes que eliciam a produção das categorias tempo e aspecto. Para tanto, animações em *flash* foram criadas, de modo a demonstrar o decorrer dos eventos. Os testes foram concebidos no formato de animação em *flash*, com a ajuda de um profissional de designer gráfico. Com o intuito de cativar os participantes durante a aplicação, as animações foram feitas no estilo de desenho animado, com o uso do Programa Adobe Flash cs5.

A escolha pelo uso de animações em *flash* contribui para transpor alguns desafios em relação a testes dessa natureza. O primeiro foi o de se elaborar testes que pudessem ser aplicados tanto em crianças quanto em adultos, visto que, para os testes, as tarefas de identificar ou produzir algo não poderiam ser árduas e nem contar com a capacidade metalingüística do falante. O segundo desafio estava em manter o caráter lúdico das animações, que atrairia e desafiaria tanto crianças quanto adultos. Por fim, as animações em *flash* foram importantes na elaboração de testes que se aproximasse ao máximo da realidade. Desse modo, os testes foram elaborados com situações do cotidiano, com o intuito de verificar a compreensão e promover a produção das categorias em estudo, conforme imagem a seguir:

²⁹ Desenvolvido pela Professora Doutora Arabie Bezri Hermont e financiado pela FAPEMIG.

Figura 12 – Exemplo de teste de Compreensão Nome/Evento – “cola/colar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

A figura 12 é um exemplo de um dos testes aplicados. Trata-se de uma das animações feitas para os testes de compreensão de nome e evento. Nela podemos ver a imagem de uma cola e, ao lado, a imagem em que aparece uma menina passando a cola em uma folha. Nos testes, essa imagem aparece com o movimento da menina colando a folha.

A partir de agora, iremos explicitar os testes, primeiramente os de compreensão e, em seguida, os de elicição.

6.4.1 Testes de Compreensão

Os testes de compreensão foram aplicados da seguinte forma: a pesquisadora falava uma sentença simultaneamente à apresentação de uma cena com duas animações. Uma das animações era correspondente à sentença, a outra não. A criança, então, deveria escolher e apontar para a animação correspondente à sentença ouvida.

Foram aplicados testes de compreensão em que se verificou, portanto, a habilidade de a criança saber a diferença entre: (a) nome e evento; (b) eventos situados no presente e no passado com verbos télicos e atélicos; (b1) eventos télicos, no presente e no passado – tanto no pretérito perfeito quanto no pretérito imperfeito; (b2) eventos atélicos, no presente e no passado – tanto no pretérito perfeito quanto no pretérito imperfeito.

Para verificar tais habilidades, foram usados os verbos descritos no quadro a seguir:

Quadro 9 – Verbos utilizados nos Testes de Compreensão

Verbos	Aspecto Semântico	Aspecto Gramatical / Tempo	
		Formas Simples	Formas Perifrásicas
1. Beber	Télicos*	Aspecto Perfectivo / Pretérito Perfeito (<i>Danilo construiu a casa</i>)	Aspecto Imperfectivo Está + gerúndio (<i>Danilo está construindo a casa</i>)
2. Colar		Aspecto Imperfectivo / Presente (<i>Danilo constrói a casa</i>)	Estava + gerúndio (<i>Danilo estava construindo a casa</i>)
3. Comer			
4. Construir			
5. Ler			
6. Fazer			
7. Desenhar			
8. Pintar			
9. Escrever			
10. Decolar			
1. Caminhar	Atélicos*	Aspecto Perfectivo / Pretérito Perfeito (<i>Danilo estudou a lição</i>)	Aspecto Imperfectivo Está + gerúndio (<i>Danilo está estudando a lição</i>)
2. Cantar		Aspecto Imperfectivo / Presente (<i>Danilo estuda a lição</i>)	Estava + gerúndio (<i>Danilo estava estudando a lição</i>)
3. Dançar			
4. Falar			
5. Nadar			
6. Andar			
7. Repousar			
8. Dirigir			
9. Estudar			
10. Correr			

Fonte: Elaborado pela autora.

* Para classificarmos os verbos em télicos e atélicos, consideramos seus complementos.

Explicitaremos, a seguir, cada um dos testes de compreensão aplicados nas crianças participantes da pesquisa.

▪ **Teste de Compreensão - Nome/Evento**

A primeira bateria de testes teve como objetivo verificar a habilidade de distinguir substantivos de verbos, ou seja, reconhecer um evento e diferenciá-lo de um não evento. Desse modo, objetivamos verificar se os participantes reconheceriam pistas morfológicas presentes em palavras e palavras inventadas. Foram apresentadas oito animações com verbos existentes e substantivos existentes e oito com verbos não existentes e substantivos não existentes. A seguir, apresentamos dois exemplos dos testes de compreensão de nome e evento.

(Exemplo 1) Com verbo e substantivo existentes: **ESCOVA**/ A Clarisse **escovou** o cabelo.

(Exemplo 2) Com verbo e substantivo não existentes: **JULA**/ Ele está **julando**.

Esse teste serviu de triagem para a continuação dos testes seguintes, ou seja, ao responder o esperado, nesse primeiro momento, o participante foi considerado apto a continuar com o restante dos testes.

- **Teste de Compreensão – Eventos situados no presente e no pretérito perfeito com verbos télicos**

O objetivo desse teste foi verificar se a criança sabia distinguir tempo presente de tempo passado. Com um só tipo de verbo, no caso télico, verificamos se a criança era capaz de distinguir tempo presente de pretérito perfeito. Para tanto, foram aplicadas dez sequências de verbos télicos. A seguir, apresentamos um exemplo em que se verificou a capacidade de diferenciar um evento no presente e um no pretérito perfeito, com verbo télico “construir”.

Exemplo: Construir uma casa

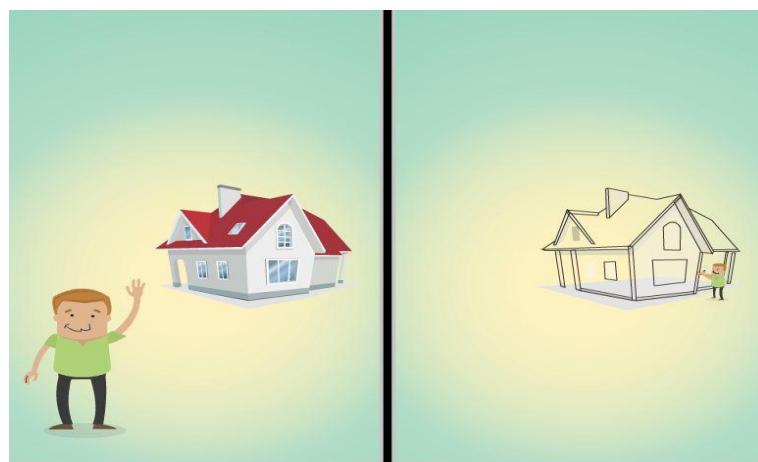
Primeiro quadro: Danilo construiu uma casa. A cena deve mostrar ele construindo e a casa pronta.

Segundo quadro: Danilo está construindo uma casa e, sem que ela esteja pronta, a cena é congelada.

Pesquisadora dizia: mostre-me onde o Danilo construiu a casa. (Era uma referência à primeira animação).

Pesquisadora dizia: mostre-me onde o Danilo constrói a casa. (Era uma referência à segunda animação).

Figura 13 – Exemplo de teste de Compreensão de Eventos – Verbo Télico “construir”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Para compor os dados da presente pesquisa, verificamos, nesse teste, o número de respostas esperadas para o presente e o número de respostas esperadas para o pretérito perfeito, conforme descrição a ser apresentada no capítulo 7.

- **Teste de Compreensão – Eventos situados no presente e no pretérito imperfeito com verbos télicos**

O objetivo desse teste foi verificar se a criança sabia distinguir tempo presente de tempo passado. Com um só tipo de verbo, no caso télico, verificamos se a criança era capaz de distinguir tempo presente de pretérito imperfeito. Para tanto, foram aplicadas dez sequências de verbos télicos. A seguir, apresentamos um exemplo em que se verificou a capacidade de diferenciar um evento no presente e um no pretérito imperfeito com verbo télico “comer”.

Exemplo: Comer a carne

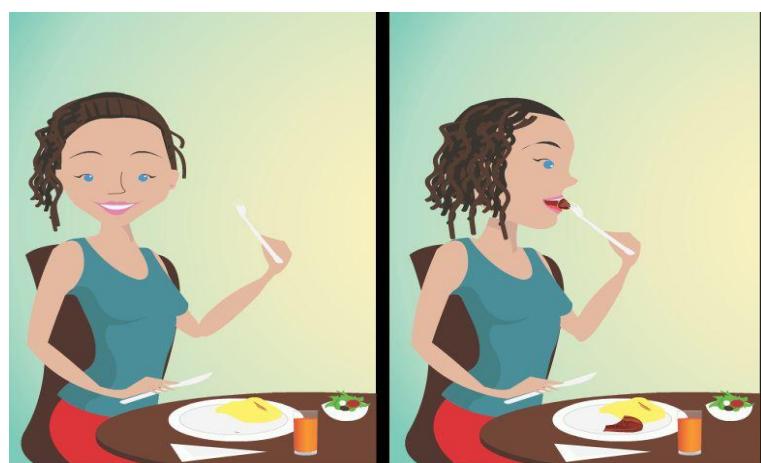
Primeiro quadro: Clarisse comeu a carne.

Segundo quadro: Clarisse está comendo a carne e a cena é congelada, mostrando o ato de comer.

Pesquisadora: mostre-me onde a Clarisse estava comendo a carne. (Era uma referência à primeira animação).

Pesquisadora: mostre-me onde a Clarisse está comendo a carne. (Era uma referência à segunda animação).

Figura 14 – Exemplo de teste de Compreensão de Eventos – Verbo Télico “comer”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Para compor os dados da presente pesquisa, verificamos, nesse teste, o número de respostas esperadas para o presente e o número de respostas esperadas para o pretérito imperfeito, conforme descrição a ser apresentada no capítulo 7.

- **Teste de Compreensão – Eventos situados no presente e no pretérito perfeito com verbos atéticos**

O objetivo desse teste foi verificar se a criança sabia distinguir tempo presente de tempo passado. Com um só tipo de verbo, no caso atético, verificamos se a criança era capaz de distinguir tempo presente de pretérito perfeito. Para tanto, foram aplicadas dez sequências de verbos atéticos. A seguir, apresentamos um exemplo em que se verificou a capacidade de diferenciar um evento no presente e um no pretérito imperfeito, com verbo atético “estudar”.

Exemplo: Estudou

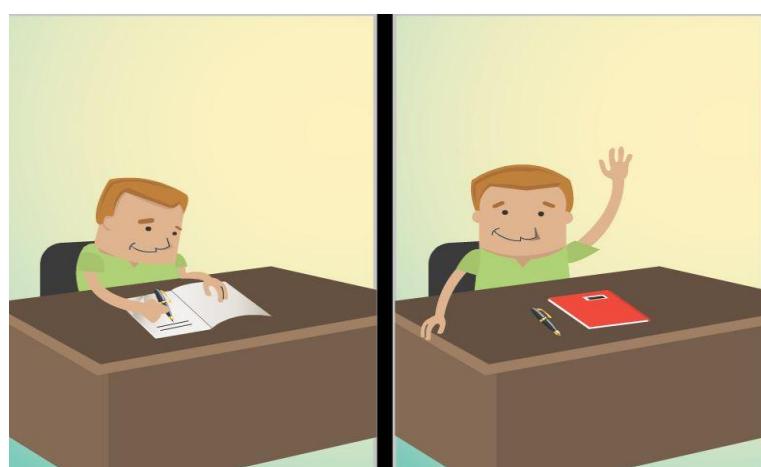
Primeiro quadro: O homem está parado e começa a escrever. A imagem é congelada com o homem ainda escrevendo.

Segundo quadro: O homem começa a escrever e a imagem termina quando ele termina de escrever e fecha o caderno.

Pesquisadora dizia: mostre-me onde o Danilo estuda. (Era uma referência à primeira animação).

Pesquisadora dizia: mostre-me onde o Danilo estudou. (Era uma referência à segunda animação).

Figura 15 – Exemplo de teste de Compreensão de Evento – Verbo Atético “estudar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Para compor os dados da presente pesquisa, verificamos, nesse teste, o número de respostas esperadas para o presente e o número de respostas esperadas para o pretérito perfeito, conforme descrição a ser apresentada no capítulo 7.

- **Teste de Compreensão – Eventos situados no presente e no pretérito imperfeito com verbos atéticos**

O objetivo desse teste foi verificar se a criança sabia distinguir tempo presente de tempo passado. Com um só tipo de verbo, no caso atético, verificou-se se a criança era capaz de distinguir tempo presente de pretérito imperfeito. Para tanto, foram aplicados dez sequências de verbos atéticos. A seguir, apresentamos um exemplo em que se verificou a capacidade de diferenciar um evento no presente e um no pretérito imperfeito, com verbo atético “nadar”.

Exemplo: Nadar

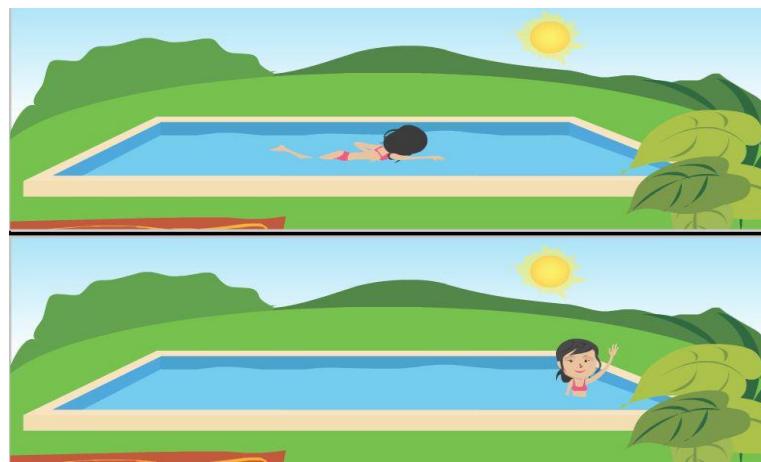
Primeiro quadro: A moça está parada e começa a nadar. No meio do caminho, a imagem é congelada, e a moça continua batendo pernas e os braços.

Segundo quadro: A moça começa a nadar e a imagem termina quando ele chega à outra extremidade da piscina e fica parado.

Pesquisadora dizia: mostre-me onde a Aline está nadando. (Era uma referência à primeira animação).

Pesquisadora dizia: mostre-me onde a Aline estava nadando. (Era uma referência à segunda animação).

Figura 16 – Exemplo de teste de Compreensão de Evento – Verbo Atético “nadar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Para compor os dados da presente pesquisa, verificamos, nesse teste, o número de respostas esperadas para o presente e o número de respostas esperadas para o pretérito imperfeito, conforme descrição a ser apresentada no capítulo 7.

6.4.2 Testes de Eliciação

A eliciação consiste em um tipo de teste que tem por objetivo induzir o surgimento de uma dada expressão linguística. Tal estratégia é usada quando se precisa investigar aquilo que ocorre com baixa frequência na fala espontânea (CRAIN; THORNTON, 2000). Desse modo, esse tipo de estratégia³⁰ foi usado para a elaboração dos testes aqui descritos porque elimina algumas das dificuldades que podem surgir ao interpretarem-se dados da fala da criança, advindos da fala espontânea. Isso porque, em determinadas análises, há a possibilidade de se levantar hipóteses nem sempre possíveis de serem comprovadas, em relação ao significado possível dado pela criança.

Grolla (2009) explica que a vantagem em se usar um método de eliciação está no controle acerca do significado que se quer que seja associado à sentença alvo. Desse modo, a autora explica que a técnica de produção eliciada pode auxiliar na compreensão e na descoberta de toda a extensão do conhecimento gramatical das crianças, uma vez que possibilita a produção de determinadas ocorrências que demorariam na coleta de fala espontânea. Outra vantagem presente nos testes de eliciação tem a ver com o fato de que a tarefa para a criança acaba sendo bem simples. Segundo Grolla (2006), além de poder ser usado em crianças bem novas, com três anos de idade ou menos, esse método permite testar estruturas complexas que podem não aparecer facilmente na fala espontânea.

Desse modo, foram elaborados testes de eliciação em que se verificou a habilidade de a criança diferenciar: (a) aspecto lexical télico: com morfologia de perfectivo; (b) aspecto lexical télico: com morfologia de imperfectivo; e (c) aspecto lexical atélico: como morfologia de perfectivo; (d) aspecto lexical: como morfologia de imperfectivo; (e) perfectividade e imperfectividade em verbos inventados.

Para verificar tais habilidades, uma série de sentenças com advérbios e locuções adverbiais, conforme demonstrado no quadro a seguir:

³⁰ Os testes de eliciação foram pensados, também, para provocar a produção de ocorrências verbais por parte de crianças DEL e de afásicos, visto que esses dois grupos não costumam apresentar material linguístico significativo para análise. Não é o caso da presente pesquisa, mas os testes foram pensados não apenas para dados de aquisição em situações típicas, conforme já mencionado.

Quadro 11 – Verbos existentes utilizados nos Testes de Eliciação Aspecto Gramatical/Aspecto Semântico

Verbo	Aspecto Semântico	Aspecto Gramatical	Advérbios ou Locuções Adverbiais/Tempo	
			Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Brigar	Télicos*	Perfectivo Imperfectivo	Semana passada	Na semana passada
Escrever			Só ontem/Ontem	Quando era pequeno (a)
Pintar			Hoje	Quando era mais jovem
Colar			Neste final de semana	Antigamente
Construir			Neste domingo	
Ler			Ontem, no almoço	
Derrerter				
Cozinhar				
Fazer				
Espremrer				
Jantar				
Estudar	Atélicos*	Perfectivo Imperfectivo	Ontem, que foi domingo	Quando era pequeno (a)
Brincar			Na semana passada	Até pouco tempo atrás
Tocar			Ontem	
Dançar			Sexta-feira passada	
Nadar			Na semana passada	
Caminhar			Ontem foi sexta-feira	
Cantar			Nestas férias	
Dirigir				
Reposuar				
Pilotar				

Fonte: Elaborado pela autora.

* Para classificarmos os verbos em télicos e atélicos, consideramos seus complementos.

Explicitaremos, a seguir, cada um dos testes de eliciação aplicados nas crianças participantes da pesquisa.

▪ Teste de Eliciação – Aspecto télico: com morfologia de perfectivo

Esse teste teve como objetivo eliciar a produção de um verbo télico em sua forma perfectiva. Para tanto, foram aplicadas dez sequências com verbos télicos. Vejamos, a seguir, um exemplo das sentenças utilizadas para a eliciação do aspecto télico com morfologia de perfectivo:

Exemplo:

Ana escreve bastante. **Só ontem** ela _____ (escreveu 5 folhas ou um livro).

Para eliciar a produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo para o verbo “escrever”, apresentamos duas cenas animadas. Na primeira, a personagem Ana aparece escrevendo em uma folha de papel, enquanto outras folhas sobre a mesa estão em branco. Na

segunda, a personagem aparece escrevendo em uma folha de papel, mas, ao contrário da primeira cena, nesta as outras folhas aparecem já escritas. Em seguida, solicitamos que a criança completasse a sentença descrita no exemplo anterior. Desse modo, esperou-se que a criança produzisse a forma verbal “escreveu”.

Figura 17 – Exemplo de teste de Eliciação – Verbo Télico “escrever”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esse tipo de teste permitiu verificar, portanto, a produção de aspecto perfectivo para as formas télicas.

- **Teste de Eliciação – Aspecto télico: com morfologia de imperfectivo**

Esse teste teve como objetivo eliciar a produção de um verbo télico em sua forma imperfectiva. Foram aplicadas, para esse teste, dez sequências com verbos télicos. Vejamos, a seguir, um exemplo das sentenças utilizadas para a eliciação do aspecto télico com morfologia de imperfectivo:

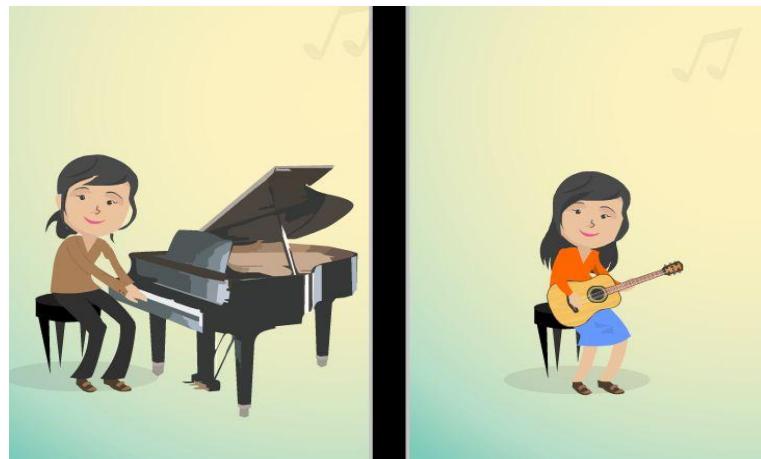
Exemplo:

Isabela sempre tocou piano todas as noites. **Quando era pequena, ela _____ (tocava) violão.**

Para eliciar a produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo para o verbo “tocar”, apresentamos para as crianças duas cenas. Na primeira, a personagem Isabela aparece

tocando violão. Nessa cena, a personagem aparece adulta. Na segunda cena, a personagem aparece menor, tocando violão. Em seguida, solicitamos que a criança completasse a sentença descrita no exemplo anterior. Desse modo, esperava-se que a criança produzisse a forma verbal “tocava”.

Figura 18 – Exemplo de teste de Eliciação Tempo/Aspecto – Verbo Télico “tocar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esse tipo de teste permitiu verificar, portanto, a produção de aspecto imperfectivo para as formas verbais télicas.

- **Teste de Eliciação – Aspecto atélico: com morfologia de perfectivo**

Esse teste teve como objetivo eliciar a produção de um verbo atélico em sua forma perfectiva. Foram aplicadas, para esse teste, dez sequências com verbosa atélicos. Vejamos, a seguir, um exemplo das sentenças utilizadas para a elicição do aspecto atélico com morfologia de perfectivo:

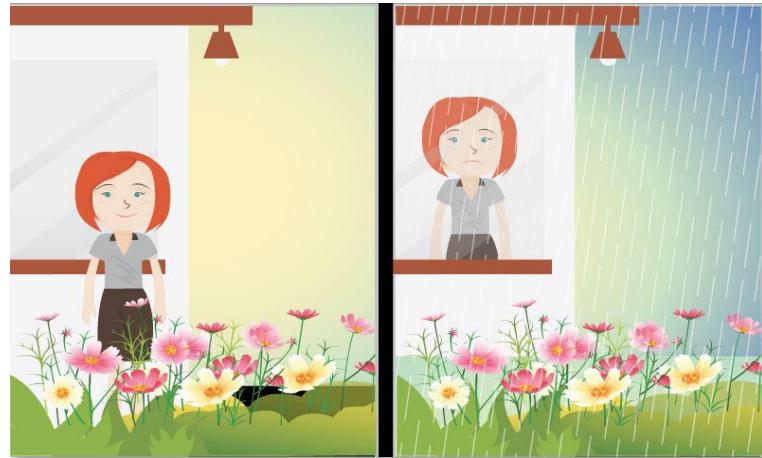
Exemplo:

Clarisso caminha todos os dias no jardim. Mas, **ontem**, choveu. Então Clarisse _____ (não caminhou).

Para eliciar a produção de aspecto atélico com morfologia de perfectivo para o verbo “caminhar”, apresentamos para as crianças duas cenas. Na primeira, a personagem Clarisse aparece caminhando no jardim. Na segunda, a personagem aparece dentro de casa olhando para chuva, o que leva à conclusão de que ela não caminhou. Em seguida, solicitamos que a

criança completasse a sentença descrita no exemplo anterior. Desse modo, esperava-se que a criança utilizasse a forma verbal “caminhou”

Figura 19 – Exemplo de teste de Eliciação – Verbo Atélico “Caminhar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esse tipo de teste permitiu verificar, portanto, a produção de aspecto perfectivo para as formas verbais atélicas.

- **Teste de Eliciação – Aspecto atélico: com morfologia de imperfectivo**

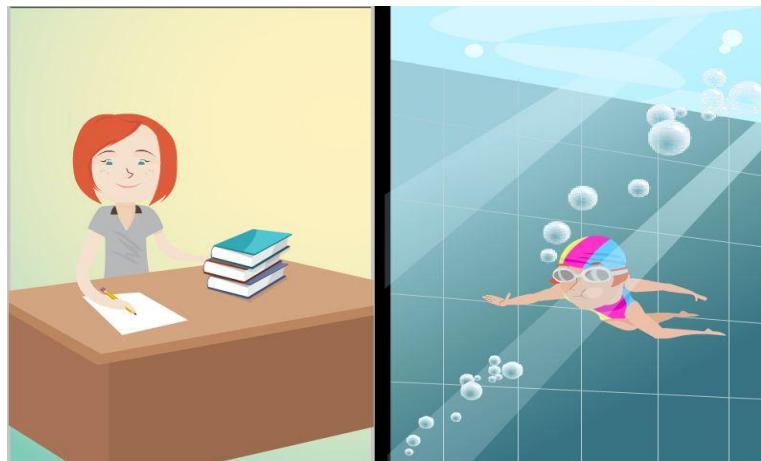
Esse teste teve como objetivo eliciar a produção de um verbo atélico em sua forma imperfectiva. Foram aplicadas, para esse teste, dez sequências com verbos atélicos. Vejamos, a seguir, um exemplo das sentenças utilizadas para a eliciação do aspecto atélico com morfologia de imperfectivo:

Exemplo:

Clarisso estuda de segunda a sexta. Sempre foi estudiosa. **Quando era pequena**, ela não _____ (estudava). [Mostrar Clarisse pequena, nadando].

Para eliciar a produção de um verbo atélico com morfologia de perfectivo para o verbo “nadar”, apresentamos, para as crianças, duas cenas. Na primeira, a personagem Clarisse aparece adulta e estudando com alguns livros em cima da mesa. Na segunda, a personagem aparece criança e nadando. Em seguida, solicitamos que a criança completasse a sentença descrita no exemplo anterior. Desse modo, esperava-se que a criança utilizasse a forma verbal “estudava”.

Figura 20 – Exemplo de teste de Eliciação Tempo/Aspecto – Verbo Atélico “estudar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esse tipo de teste permitiu verificar, portanto, a produção de aspecto imperfectivo para as formas verbais atélicas.

Em se tratando da produção eliciada, também foram aplicados testes com verbos inexistentes, cujo objetivo foi o de verificar a habilidade do indivíduo pesquisado produzir verbos com morfologia perfectiva e imperfectiva sem apoio no que se denomina aspecto lexical/semântico. Os verbos inventados estão dispostos no quadro a seguir:

Quadro 12 – Verbos inventados utilizados nos Testes de Eliciação – Aspecto Perfectivo/Aspecto Imperfectivo

Verbos Inventados	Advérbios e Locuções Adverbiais associadas	
	Perfectivo	Imperfectivo
Colomitar		
Pululucar		
Lujar	Ontem	Quando era pequeno (a)
Rapotar	Na semana passada	
Meler	Nesta manhã	
Xalalar		
Jujugar		
Fanir		
Sogar		
Surunir		

Fonte: Elaborada pela autora.

Portanto, a estratégia de se utilizar formas verbais inventadas se deu em decorrência da natureza télica/atélica do verbo poder influenciar no surgimento da forma perfectiva/imperfectiva, respectivamente. A ideia era verificar se a frequência de surgimento de formas perfectivas e imperfectivas diferenciaram ou não do último teste. Sabemos que os seres humanos são, por si só, produtores de sentido e, por isso, ao ouvirem um verbo

inexistente, teriam a tendência a atribuir determinado significado ao verbo. No entanto, essa foi uma forma de verificar o modo como se dá o surgimento das formas morfológicas aspectuais: perfectivas e imperfectivas. A seguir, passamos a descrevê-los.

- **Testes de Eliciação – perfectivo com verbos inexistentes**

O objetivo desse teste foi verificar se, mesmo não conhecendo o verbo, a criança era capaz de produzir a forma verbal no perfectivo. Para tanto, foram aplicadas dez sequências de verbos inexistentes na forma perfectiva.

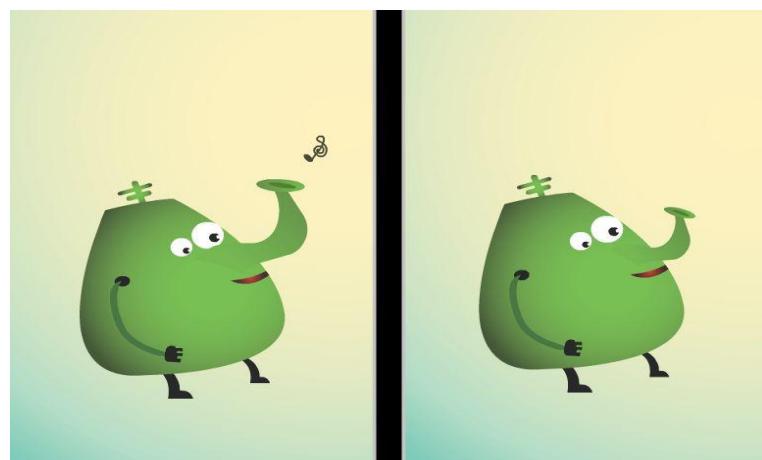
Exemplo:

Com uma espécie de tromba de elefante → a tromba faz um movimento como se estivesse emitindo um som. A esse movimento, nós denominaríamos “xalalar”.

Dodô xalala todos os dias. **Ontem**, ele _____ (xalalou).

Para eliciar a produção de perfectivo com o verbo “xalalar”, apresentamos para as crianças duas cenas. Na primeira, o personagem Dodô realiza a ação expressa pelo verbo. Na segunda, ele não executa. Em seguida, solicitamos que a criança completasse a sentença descrita no exemplo anterior. Desse modo, esperava-se que a criança utilizasse a forma verbal “xalalou”.

Figura 21 – Exemplo de teste de Eliciação – perfectivo com verbo “xalalar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esses testes serviram para demonstrar a frequência de produção de formas perfectivas.

- **Testes de Eliciação - imperfectivo com verbos inexistentes**

O objetivo desse teste foi verificar se, mesmo não conhecendo o verbo, a criança era capaz de produzir a forma verbal no imperfectivo. Para tanto, foram aplicadas dez sequências de verbos inexistentes na forma imperfectiva.

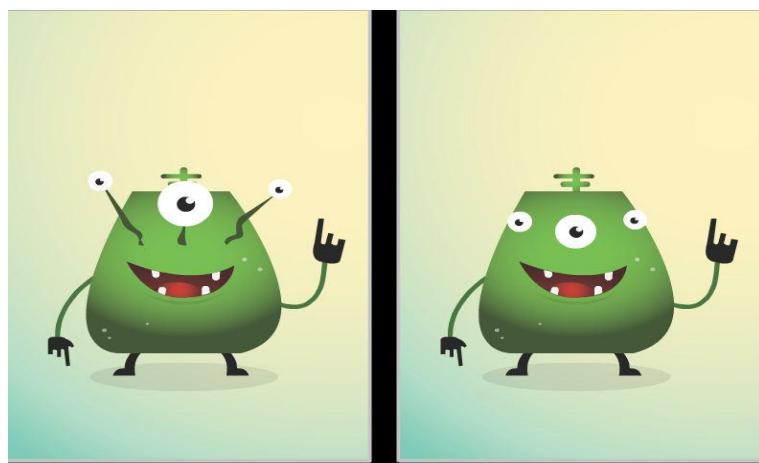
Exemplo:

Personagens com 3 olhos saindo de antenas → os olhos sairiam da antena e, a este movimento, nós denominaríamos “colomitar”.

Gagá colomita toda hora. Mas, quando era pequena, ela não _____ (colomitava).

Para eliciar a produção de imperfectivo com o verbo “colomitar”, apresentamos para as crianças duas cenas. Na primeira, o personagem Gagá realizava a ação expressa pelo verbo. Na segunda, ele ficava parado. Em seguida, por meio do uso da locução adverbial “quando era pequena”, esperou-se que a criança produzisse a forma “não colomitava”.

Figura 22 – Exemplo de teste de Eliciação – imperfectivo com verbo “colomitar”



Fonte: Projeto Fapemig (HERMONT, 2014)

Esses testes serviram para demonstrar a frequência de produção de formas imperfectivas.

Finalizamos, aqui, a descrição dos testes de eliciação aplicados para a coleta dos nossos dados. Vale ressaltar que, em cada bloco de testes, as sentenças e as cenas foram apresentadas de forma aleatória, de modo a não criar condicionamentos nas respostas.

Passemos, agora, à descrição dos dados referentes à coleta de fala espontânea.

6.2.3 Fala espontânea

Os dados de fala espontânea aqui apresentados são de caráter transversal³¹, uma vez que foram coletados de diferentes informantes. Para tanto, utilizamos dados coletados de dez crianças. Desses dez crianças, cinco participaram da aplicação dos testes de compreensão e eliciação, portanto, já definimos o perfil de tais crianças. Além dos resultados dos testes, também foram coletadas falas espontâneas dessas cinco crianças. A fala dos outros cinco participantes faz parte do banco de dados de coletas de fala espontânea, elaborado pela equipe do grupo Linguagem e Subjetividade³², da PUC-SP. É importante ressaltar que a identidade das crianças foi preservada e, para tanto, usamos nomes ficticionais para tratar de tais participantes.

Quadro 13 – Participantes/Banco de Dados PUC-SP

Nome Fictício	Idade	Sexo	Tempo de duração da gravação
Dae. C.M	2;10	Masculino	00:30
Raa. A. R. F	3;04	Feminino	00:42
C.B	3;07	Feminino	00:30
Eaa.M.B.P.F	3;10	Feminino	00:17
J.C.S.M	4;10	Masculino	00:30

Fonte: PUC-SP

É importante salientar que um dos principais objetivos do Banco de Dados de Fala e Escrita é o de disponibilizar *corpora* extraídos da interação entre a criança e o adulto, em situação lúdica ou clínica. Tendo em vista o caráter da nossa pesquisa, optamos por utilizar os dados coletados por meio lúdico. Além da aplicação dos testes, a presente pesquisa analisa a fala espontânea das crianças participantes da aplicação dos testes e dos dados de fala espontânea que estão no Banco de Dados de Fala e Escrita da PUC-SP. Foram utilizados dados de coletas transversais de cinco crianças com idades entre 2 anos e 10 meses e 4 anos e 10 meses.

O objetivo dos dados de fala espontânea é analisar o surgimento de todas as formas verbais que há nas falas espontâneas das crianças. Para tanto, verificamos em que tempo a forma verbal se encontrava. Além disso, foi analisada a produção de aspecto lexical (se télico

³¹ As coletas transversais são aquelas em que o *corpus* foi coletado em uma única situação interacional. Nesse caso, existem coletas de mais de uma criança. Já as coletas longitudinais referem-se a situações interacionais de um mesmo sujeito coletadas ao longo do tempo. Em nossa pesquisa, usamos as coletas transversais.

³² Banco de Fala e Escrita – Linguagem e Subjetividade/PUC-SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/linguagemesubjetividade/banco_de_dados_de_fala_e_escrita/index.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

e atético) e de aspecto gramatical (se perfectivo ou imperfectivo). Aliada a essa análise, verificamos a quantidade de advérbios e locuções adverbiais produzidos espontaneamente acompanhando a forma verbal.

Vale ainda dizer que, tendo em vista o fato de que nossa pesquisa se ancora na aquisição de categorias funcionais, optamos por coletar dados de aquisição transversais. Tal escolha se fez devido ao fato de abranger mais crianças. Optamos pela faixa etária entre 2 anos e 10 meses e 4 anos e 10 meses. Tal escolha se deu em vista de que, nesse estágio, a criança já domina um número maior de estruturas sintáticas, o que nos permitiu verificar a aquisição das categorias funcionais em estudo.

Para a coleta de fala espontânea das crianças participantes dos testes, utilizamos um gravador. A coleta foi feita em momentos distintos aos de aplicação dos testes. Após as gravações, fizemos a transcrição e a tabulação das ocorrências verbais proferidas por essas crianças. Para a coleta de fala espontânea do Banco de dados da PUC-SP, selecionamos, dentro do acervo, transcrições transversais em que se verificou uma quantidade considerável de ocorrências verbais.

Após a descrição da metodologia utilizada em nossa pesquisa, passemos, agora, à descrição e à análise de nossos resultados.

7 DESCRIÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a descrição dos resultados obtidos com a aplicação dos testes de compreensão e eliciação, bem como a descrição dos dados de fala espontânea. A descrição desses dados se dará em duas partes. Na primeira, apresentaremos os resultados obtidos dos testes de compreensão e de eliciação de tempo e aspecto. Na segunda, apresentaremos os dados de fala espontânea.

7.1 Resultados dos Testes

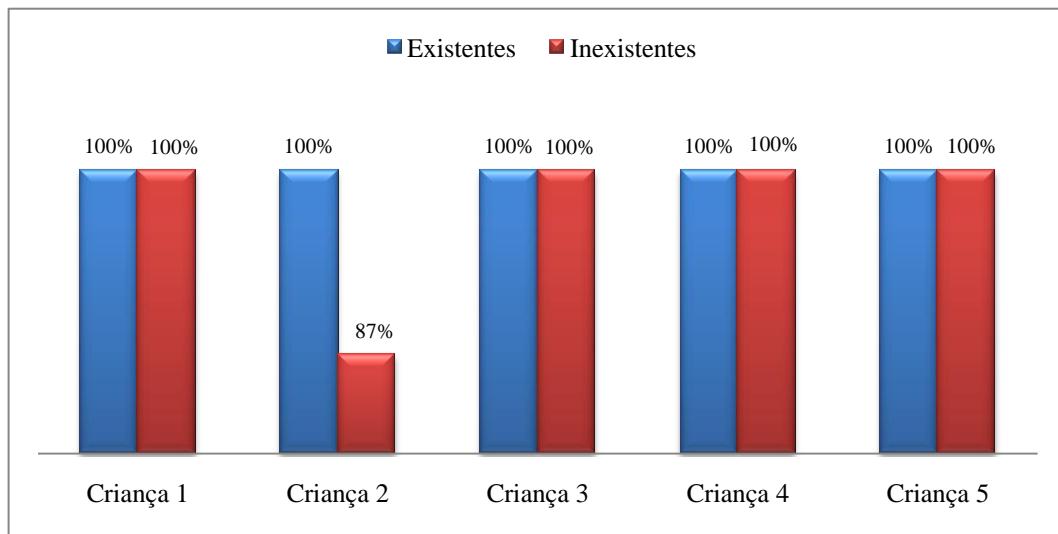
Como já mencionamos, nossa pesquisa se guia por três objetivos. O primeiro é verificar se a categoria Tempo se dissocia em duas outras, tempo e aspecto; o segundo é compreender melhor a interface entre aspecto lexical e aspecto gramatical; e o terceiro diz respeito a um estudo exploratório acerca da influencia dos advérbios no surgimento e na composição das categorias em estudo. A seguir, passemos à descrição dos resultados que nos permitiram contemplar tais objetivos.

7.1.1 *Testes de Compreensão*

Para nossa pesquisa, utilizamos testes de compreensão aplicados em cinco crianças com idades entre três anos e sete meses e quatro anos e nove meses de idade. Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos com a aplicação desses testes.

A) Nome/Evento

A primeira bateria de testes serviu de triagem para verificar se a criança poderia dar continuidade ao restante dos testes, uma vez que, nesse primeiro momento, observou-se se as crianças eram capazes de distinguir nomes de eventos.

Gráfico 1 – Compreensão Nome/Evento – Palavras existentes e inexistentes

Fonte: Dados da Pesquisa

De acordo com o gráfico 1, em se tratando da diferenciação entre nomes e eventos com verbos existentes, a média geral de respostas esperadas foi de 100%.

Em se tratando da diferenciação entre nomes e eventos com nomes e verbos inexistentes, ou seja, inventados, a média geral de respostas esperadas foi de 95%.

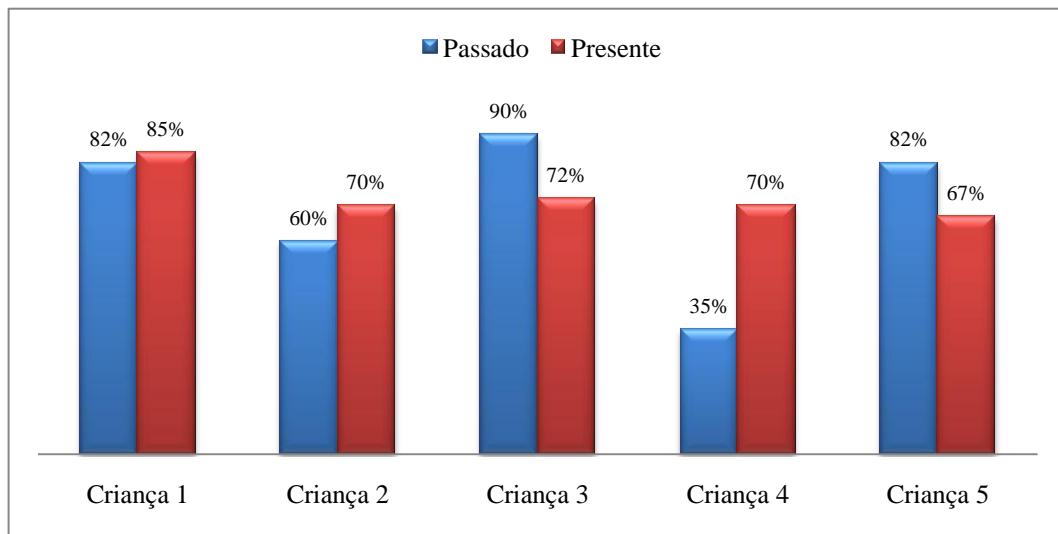
Os percentuais de respostas esperadas, tanto para nomes e eventos existentes, quanto para os nomes e eventos inventados, permitiram a continuidade na aplicação dos testes, visto que as cinco crianças compreenderam satisfatoriamente a diferença entre nome e evento.

B) Tempo/Aspecto

Após a triagem feita com os testes de compreensão de nome e evento, as crianças foram submetidas aos testes de compreensão de Tempo e Aspecto.

É importante ressaltar que, nos testes de compreensão, as crianças apenas apontaram para as animações correspondentes. Desse modo, não houve produção linguística por parte da criança na aplicação dos testes de compreensão.

O gráfico a seguir apresenta os resultados da aplicação dos testes de compreensão, em que foram observados os percentuais de respostas esperadas para formas verbais no presente e no passado:

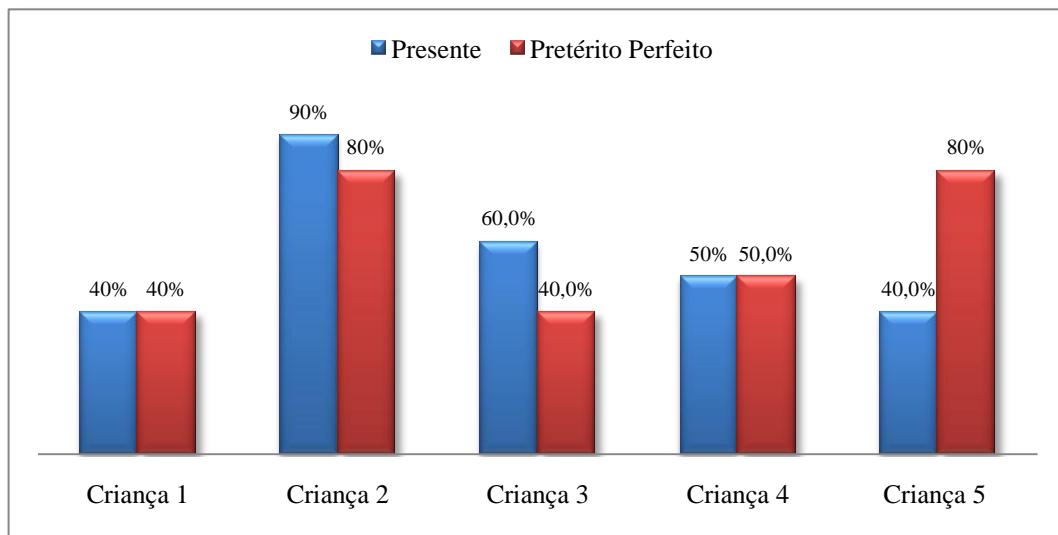
Gráfico 2 – Compreensão de Tempo – Passado/Presente

Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 2 nos mostra os percentuais de respostas esperadas para todos os verbos de forma geral. Nesse caso, não se diferenciou, ainda, as noções de perfectividade/imperfectividade e telicidade/atelicidade.

Esse gráfico mostra que, com exceção das crianças 3 e 5, as crianças compreenderam mais as sentenças com verbos flexionados no presente. A média geral foi de 73% de respostas esperadas para o presente, contra uma média de 70% de respostas esperadas para o passado.

No gráfico a seguir, apresentamos os resultados da aplicação dos testes de compreensão, em que foram observados os percentuais de respostas esperadas no presente e no pretérito perfeito com os verbos télicos.

Gráfico 3 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Perfeito com verbo télico

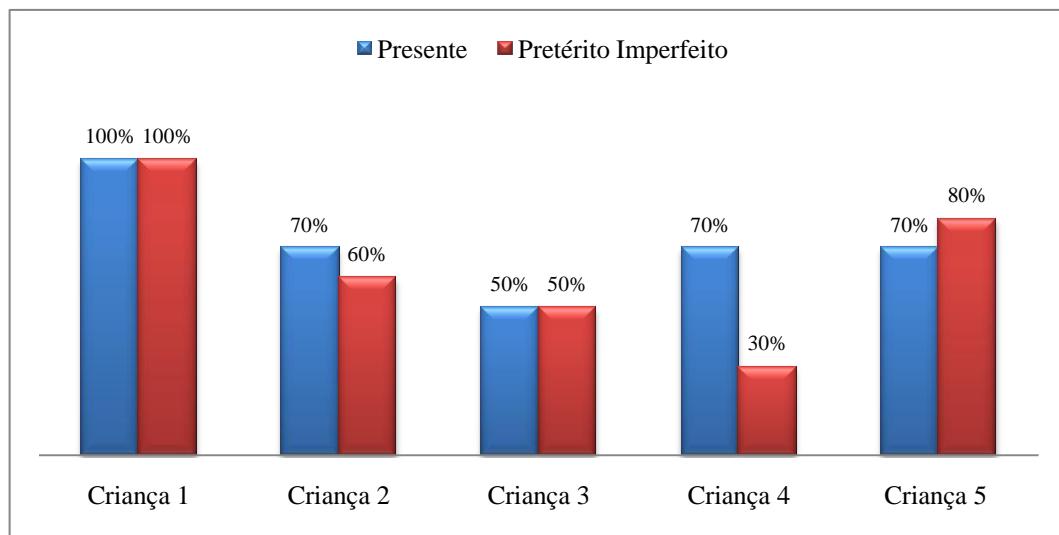
Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 3 nos mostra os percentuais de respostas para o presente e o pretérito perfeito com os verbos télicos. No gráfico, podemos observar que, com exceção da criança 5, que apresentou um percentual de resposta esperada maior para o pretérito perfeito, as demais crianças apresentaram uma pequena diferença na compreensão de evento no presente e no pretérito perfeito.

A média geral foi de 56% de respostas esperadas para o presente e de 58% de respostas esperadas para o pretérito perfeito.

No gráfico a seguir, apresentamos os resultados da aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de respostas esperadas no presente e no pretérito imperfeito com os verbos télicos.

Gráfico 4 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito com verbo télico



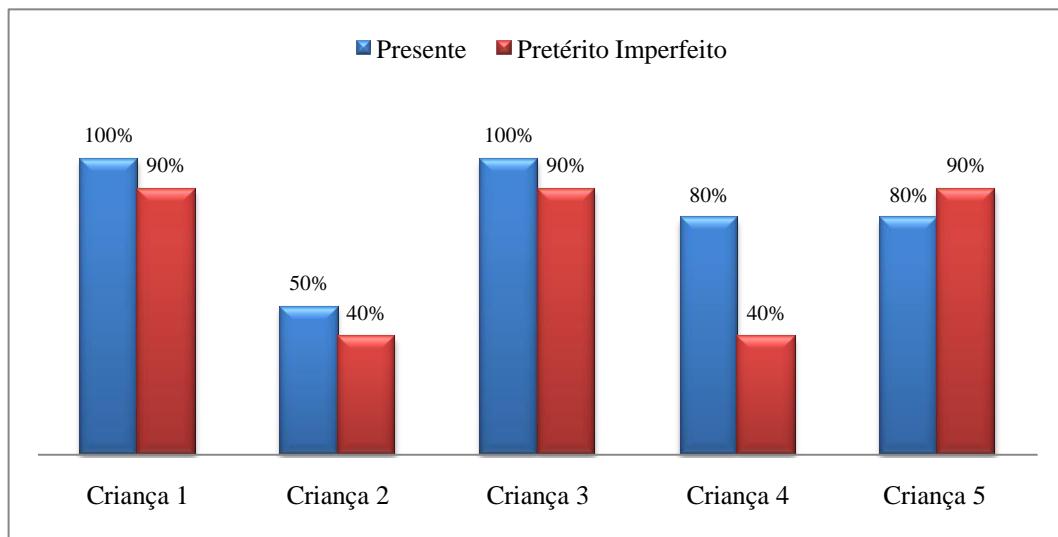
Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 4 nos mostra os percentuais de respostas para o presente e o pretérito imperfeito com os verbos télicos. No gráfico, podemos observar que as crianças 1 e 3 não apresentaram diferença nos percentuais de respostas esperadas para os dois tempos. As crianças 2 e 4 obtiveram mais sucesso com as sentenças cujo evento estava situado no presente, ao passo que a criança 5 obteve mais sucesso com as sentenças situadas no pretérito imperfeito.

A média geral foi de 72% de respostas esperadas para o presente, contra uma média de 64% de respostas esperadas para o pretérito imperfeito.

No gráfico a seguir, apresentamos os resultados da aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de respostas esperadas no presente e no pretérito perfeito com os verbos atéticos.

Gráfico 5 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Perfeito com verbo atético

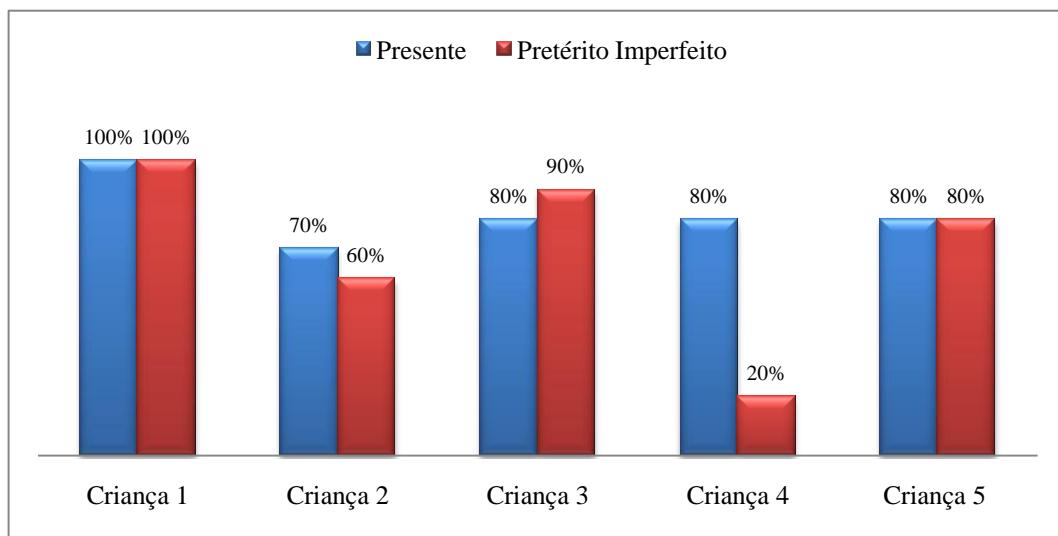


Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 5 nos mostra os percentuais de respostas para o presente e o pretérito perfeito com os verbos atéticos. No gráfico, podemos observar que apenas a criança 5 apresentou um percentual de respostas esperadas maior para o pretérito perfeito. As demais crianças obtiveram mais sucesso nas sentenças com o verbo no presente.

A média geral foi de 82% de respostas esperadas para o presente, contra uma média de 70% de respostas esperadas para o pretérito perfeito.

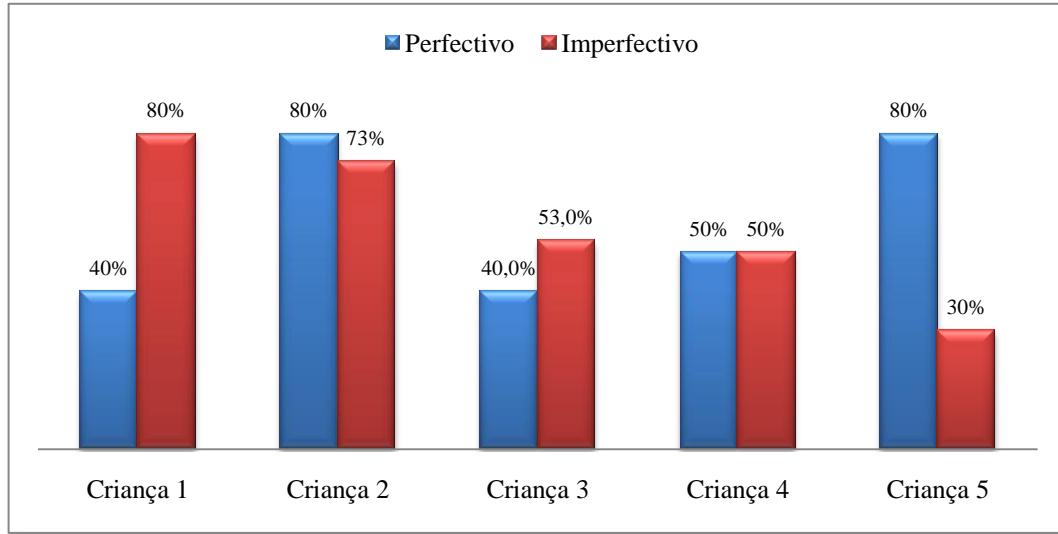
No gráfico a seguir, apresentamos os resultados da aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de respostas esperadas no presente e no pretérito imperfeito com os verbos atéticos.

Gráfico 6 – Compreensão de Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito com verbo atélico

Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 6 nos mostra os percentuais de respostas para o presente e o pretérito imperfeito com os verbos atéticos. No gráfico, podemos observar que as crianças 1 e 5 não apresentaram diferença nos percentuais de respostas esperadas. A criança 2 obteve mais sucesso com as sentenças no presente, ao passo que a criança 3 obteve mais sucesso com as sentenças no pretérito imperfeito. A criança 4 apresentou baixo percentual de respostas esperadas para o pretérito imperfeito. A média geral foi de 82% de respostas esperadas para o presente, contra uma média de 70% de respostas esperadas para o pretérito imperfeito.

O gráfico a seguir apresenta os resultados da aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de compreensão de aspecto télico com morfologia de perfectivo e imperfectivo.

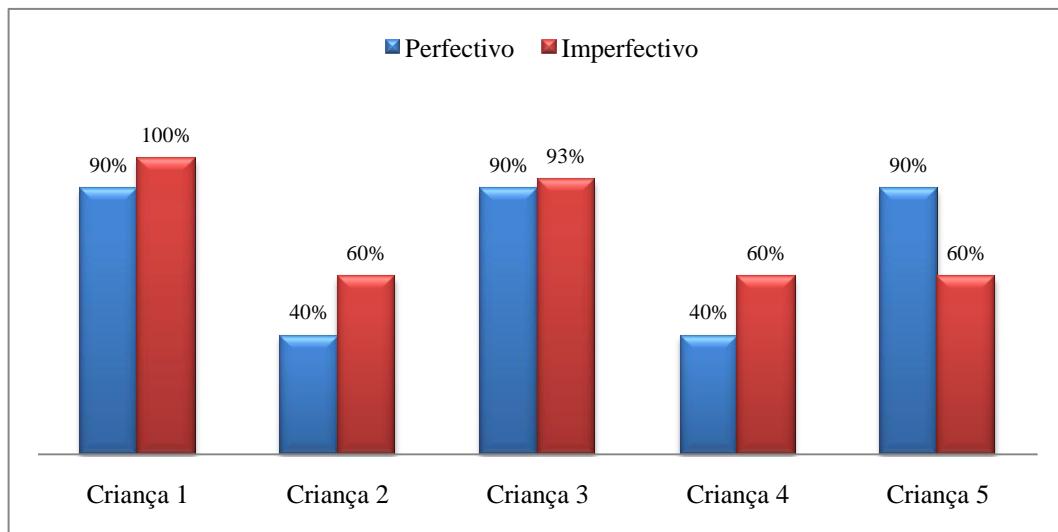
Gráfico 7 – Compreensão – Aspecto Télico/Aspecto Gramatical

Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 7 nos mostra os percentuais de respostas esperadas para o aspecto perfectivo e aspecto imperfectivo com verbos télicos. No gráfico, podemos observar que, com os verbos télicos, as crianças 2 e 5 compreenderam mais o perfectivo do que o imperfectivo. As crianças 1 e 3 compreenderam mais o imperfectivo, e a criança 4 não apresentou diferença nos percentuais de respostas esperadas. A média geral, para os verbos télicos, foi de 58% de respostas esperadas para o aspecto perfectivo e de 57% de respostas esperadas para o aspecto imperfectivo. Notamos que, para os verbos télicos, os percentuais de compreensão de perfectividade e imperfectividade estão muito próximos.

O gráfico a seguir apresenta os resultados da aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de compreensão de aspecto atélico com morfologia de perfectivo e imperfectivo.

Gráfico 8 – Compreensão – Aspecto Atélico/Aspecto Gramatical



Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 8 nos mostra os percentuais de respostas esperadas para o aspecto perfectivo e aspecto imperfectivo com verbos atéticos. No gráfico, podemos observar que, com os verbos atéticos, a maioria das crianças obteve mais sucesso nas sentenças com os verbos no imperfectivo. Apenas a criança 5 apresentou um percentual de respostas esperadas maior em relação ao aspecto perfectivo.

A média geral, para os verbos atéticos, foi de 70% de respostas esperadas para o aspecto perfectivo e de 75% de respostas esperadas para o aspecto imperfectivo.

Após a descrição dos resultados da aplicação dos testes de compreensão, passemos, agora, para a descrição dos resultados da aplicação dos testes de eliciação.

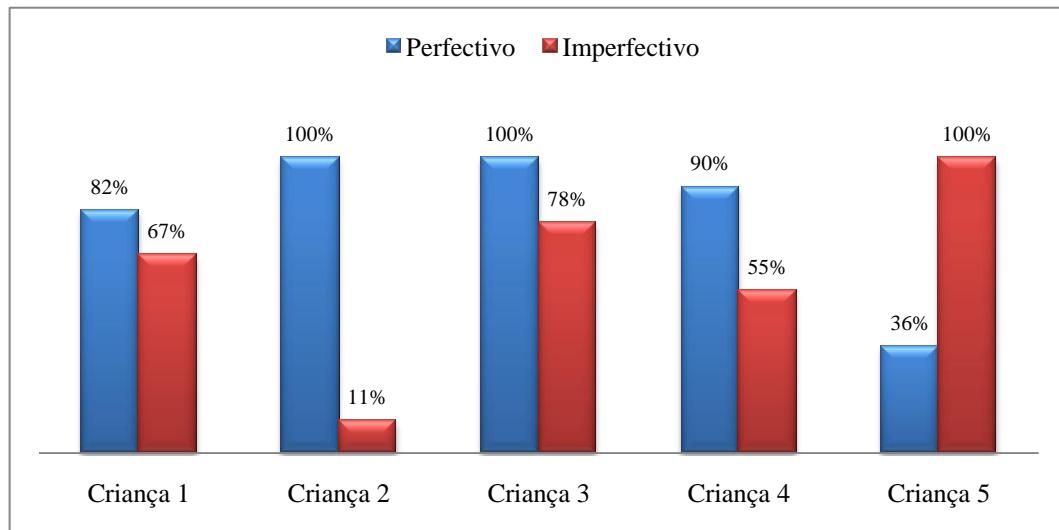
7.1.2 Testes de Eliciação

A segunda etapa de aplicação dos testes consistiu na produção eliciada de verbos télicos e atélicos com morfologia de perfectivo e imperfectivo. Para tanto, utilizamos testes de eliciação aplicados em cinco crianças com idades entre três anos e sete meses e quatro anos e nove meses.

Os testes de eliciação serviram para verificarmos a produção de formas verbais pelas crianças participantes dos testes. Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos com a aplicação desses testes.

O gráfico a seguir apresenta os resultados de aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo.

Gráfico 9 – Eliciação de Aspecto Télico – Perfectivo/Imperfectivo

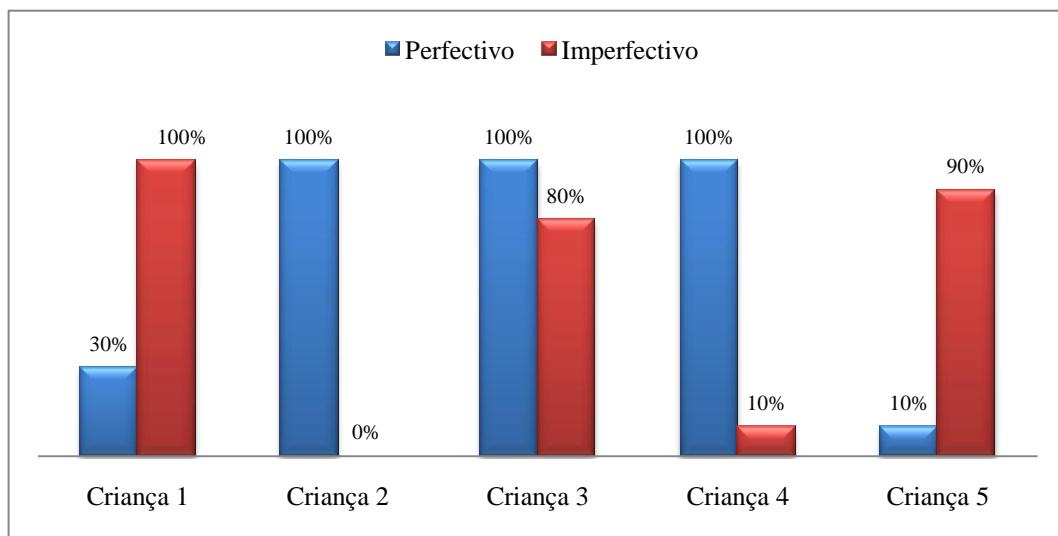


Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico 9 nos mostra os percentuais de produção eliciada de aspecto télico com morfologia de perfectivo e de imperfectivo. No gráfico, podemos observar que, com exceção da criança 5, que obteve mais sucesso na produção de aspecto télico com morfologia de imperfectivo, as demais crianças apresentaram percentuais maiores de produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo. A média geral foi de 82% de respostas esperadas para o aspecto perfectivo contra apenas 62% de respostas esperadas para o aspecto imperfectivo.

O gráfico a seguir apresenta os resultados de aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de produção de aspecto atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo.

Gráfico 10 – Eliciação de Aspecto Atélico – Perfectivo/Imperfectivo

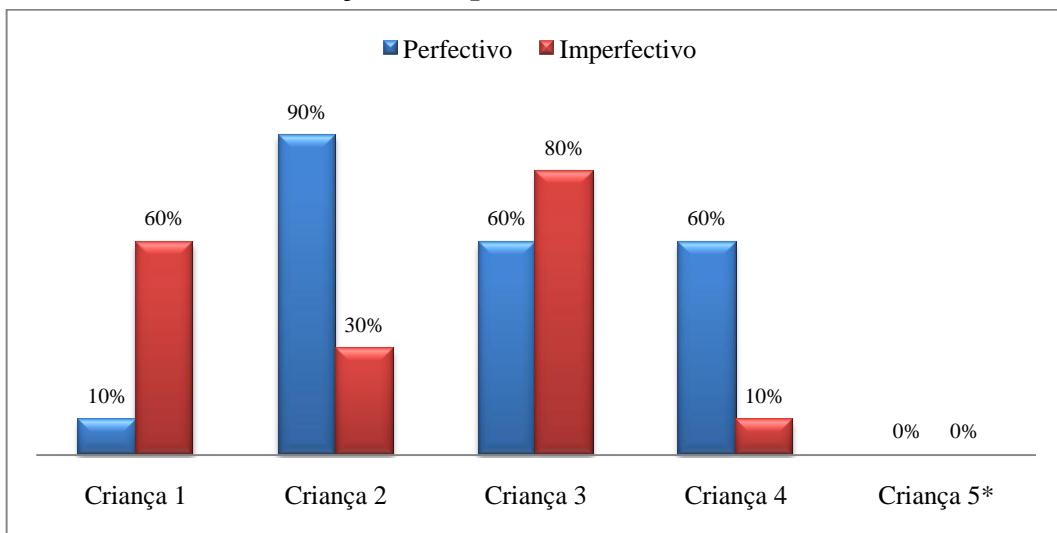


Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 10 nos mostra os percentuais de produção eliciada de aspecto atélico com morfologia de perfectivo e de imperfectivo. No gráfico, podemos observar que as crianças 2, 3 e 4 apresentaram percentuais de produção de aspecto atélico com morfologia de perfectivo maiores do que os de aspecto atélico com morfologia de imperfectivo. Já as crianças entre 1 e 5 apresentaram grandes percentuais de produção de aspecto atélico com morfologia de imperfectivo.

A média geral foi de 68% de respostas esperadas para o aspecto atélico com morfologia de perfectivo contra apenas 56% de respostas esperadas para o aspecto atélico com morfologia de imperfectivo.

O gráfico a seguir apresenta os resultados de aplicação dos testes em que foram observados os percentuais de produção de aspecto perfectivo e imperfectivo com o uso de verbos inexistentes.

Gráfico 11 – Eliciação de Aspecto Gramatical – verbos inexistentes

Fonte: Dados da Pesquisa.

* A criança 5 não respondeu a esses testes.

O gráfico 11 nos mostra os percentuais de produção eliciada de aspecto gramatical, perfectivo e imperfectivo, com o uso de verbos inexistentes ou, em outras palavras, verbos inventados. No gráfico, podemos observar que as crianças 1 e 3 obtiveram mais sucesso na produção de aspecto imperfectivo, ao passo que as crianças 2 e 4 obtiveram mais sucesso na produção de aspecto perfectivo. A criança 5 não respondeu a esse teste. A média geral foi de 55% de respostas esperadas para o aspecto perfectivo, e 36% para o aspecto imperfectivo.

A tabela a seguir apresenta os resultados da aplicação dos testes de eliciação de tempo e aspecto, em percentuais de produção com os advérbios de tempo utilizados.

Tabela 5 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo – Verbos Téticos

Advérbios de Tempo	Para eliciar Perfectivo		Para eliciar Imperfectivo	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Criança 1	82%	0%	23%	67%
Criança 2	100%	0%	78%	11%
Criança 3	100%	0%	0%	78%
Criança 4	90%	0%	22%	55%
Criança 5	36%	36%	0%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 5 nos apresenta os percentuais de respostas esperadas para a eliciação de aspecto télico com morfologia de perfectivo e de imperfectivo. Quando usávamos o advérbio de tempo e eliciávamos a forma perfectiva, as crianças obtiveram grande sucesso na produção

de formas verbais no perfectivo, com exceção da criança 5, que apresentou percentuais de produção equivalentes para as formas perfectivas e imperfectivas.

Quando usávamos o advérbio de tempo e eliciávamos a forma imperfectiva, as crianças obtiveram grande sucesso na produção de formas verbais no imperfectivo, com exceção da criança 2, que apresentou um percentual de produção superior para as formas perfectivas, nesse caso.

A média geral de produção de formas verbais perfectivas com advérbios de tempo e eliciação de perfectividade foi de 82%, ao passo que, a produção de formas verbais imperfectivas com advérbios de tempo e eliciação de imperfectividade foi de 62%, com os verbos télicos.

Tabela 6 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo – Verbos Atéticos

Advérbios de tempo	Para eliciar Perfectivo		Para eliciar Imperfectivo	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Criança 1	30%	70%	0%	100%
Criança 2	100%	0%	100%	0%
Criança 3	100%	0%	10%	80%
Criança 4	100%	0%	50%	10%
Criança 5	10%	60%	0%	80%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 6 nos apresenta os percentuais de respostas esperadas para a eliciação de aspecto atético com morfologia de perfectivo e de imperfectivo. Quando usávamos o advérbio de tempo e eliciávamos a forma perfectiva, as crianças obtiveram sucesso na produção de formas verbais perfectivas, com exceção das crianças 1 e 5, que apresentaram percentuais de produção maiores para as formas imperfectivas nesse caso.

Quando usávamos o advérbio de tempo e eliciávamos a forma imperfectiva, as crianças obtiveram sucesso na produção de formas verbais imperfectivas, com exceção das crianças 2 e 4, que apresentaram percentuais de produção maiores para as formas perfectivas nesse caso.

A média geral de produção de formas verbais perfectivas com advérbios de tempo eliciando perfectividade foi de 68%, ao passo que, a produção de formas verbais imperfectivas com advérbios de tempo eliciendo imperfectividade foi de 54%, com os verbos atéticos.

Tabela 7 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo – Verbos inventados

Advérbios de tempo	Para eliciar Perfectivo		Para eliciar Imperfectivo	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Criança 1	10%	80%	0%	60%
Criança 2	90%	0%	40%	30%
Criança 3	40%	30%	10%	80%
Criança 4	50%	0%	30%	10%
Criança 5*	0%	0%	0%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

*A criança 5 não respondeu a esses testes.

A tabela 7 nos apresenta os percentuais de respostas esperadas para a elicição de aspecto gramatical com o uso de verbos inventados.

Quando o advérbio de tempo eliciava a forma perfectiva, as crianças obtiveram sucesso na produção de formas verbais perfectivas, com exceção da criança 1, que apresentou um percentual maior de produção para a forma imperfectiva nesse caso. Quando o advérbio de tempo eliciava a forma imperfectiva, as crianças obtiveram sucesso na produção de formas verbais imperfectivas, com exceção das crianças 2 e 4, que apresentaram percentuais maiores de produção da forma perfectiva.

A média geral de produção de formas verbais perfectivas com advérbios de tempo eliciendo perfectividade foi de 48%, ao passo que, a produção de formas verbais imperfectivas com advérbios de tempo eliciendo imperfectividade foi de 45%, com os verbos inventados.

Após a exposição dos resultados acerca da aplicação dos testes de compreensão e elicição, passemos, agora, para a exposição dos dados de fala espontânea.

7.2 Dados de Fala Espontânea

Para compor os dados de fala espontânea da presente pesquisa, utilizamos gravações das cinco crianças participantes dos testes anteriormente descritos. Além dessas gravações, valemo-nos, conforme já mencionado, de transcrições coletadas no Banco de Dados da PUC-SP. Desse modo, os percentuais totais apresentados a seguir se referem às produções espontâneas das dez crianças já mencionadas.

Foram coletadas, ao todo, 698 formas verbais produzidas espontaneamente pelas dez crianças. Optamos por agrupar as ocorrências verbais das dez crianças para visualizar em termos de quantidade a produção dessas formas verbais.

Observando a produção de morfemas de tempo por parte das dez crianças pesquisadas, obtivemos a tabela a seguir:

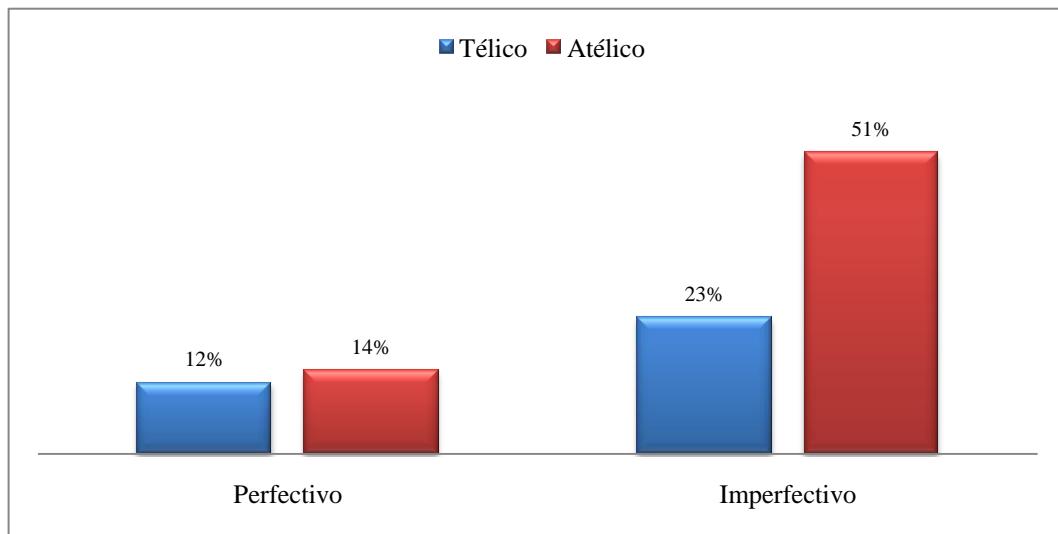
Tabela 8 – Percentuais totais – Flexão de Tempo

Futuro	108
Imperativo	15
Infinitivo	03
Particípio	00
Gerúndio	04
Pretérito Perfeito	113
Pretérito Perfeito com infinitivo	00
Pretérito Perfeito com gerúndio	00
Presente	312
Presente com gerúndio	43
Presente com infinitivo	71
Presente com particípio	03
Pretérito Imperfeito	21
Pretérito Imperfeito com gerúndio	01
Pretérito Imperfeito com infinitivo	04
Total de ocorrências verbais	698

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com os dados da tabela 8, as crianças produziram em maior quantidade as formas verbais flexionadas no presente simples, correspondendo a 44% das ocorrências verbais. Em seguida, pretérito perfeito, correspondendo a 16% das ocorrências verbais; futuro, correspondendo a 15%; presente com infinitivo, 10%; presente com gerúndio 6%; e pretérito imperfeito, 3%. Atentaremos, aqui, aos valores relativos à produção das formas flexionadas no presente, no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito.

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de produção espontânea de aspecto. Para tanto, analisamos o aspecto perfectivo e o imperfectivo com verbos télicos e atéticos.

Gráfico 12 – Percentuais totais/Fala espontânea – Aspecto Lexical/Gramatical

Fonte: Dados da Pesquisa

O gráfico 12 apresenta os percentuais de produção espontânea de aspecto lexical em contraste com o aspecto gramatical. De acordo com os dados apresentados, em se tratando de verbos télicos, houve uma produção de 23% das ocorrências no imperfectivo, contra 12% no perfectivo. Para os verbos atélicos, a quantidade de ocorrências no imperfectivo, 51%, foi significativamente superior à quantidade de ocorrências no perfectivo, correspondendo a 14% das ocorrências.

A tabela a seguir mostra os percentuais de produção de tempo associado aos advérbios e expressões adverbiais.

Tabela 9 – Produção espontânea Advérbios/Tempo

	Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
Tempo	59%	25%	6%
Aspecto	50%	8%	16%
Negação	76%	13%	3%
Modo	80%	3%	0%
Lugar	65%	13%	6%
Intensidade	83%	17%	0%
Inclusão	90%	10%	0%
Exclusão	60%	20%	0%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 9 apresenta os percentuais de produção espontânea de tempo associado aos advérbios. De acordo com o gráfico, as crianças produziram uma quantidade maior de formas verbais flexionadas no presente com advérbios de tempo, de negação e de lugar. A produção

de morfema de pretérito perfeito foi maior quando associada aos advérbios de tempo e a produção de morfemas de pretérito imperfeito foi maior quando seguidos de advérbios de aspecto.

A tabela a seguir mostra os percentuais de produção de aspecto lexical e gramatical associados aos advérbios e expressões adverbiais.

Tabela 10 – Produção espontânea Advérbios/Aspecto Lexical e Gramatical

	Télico		Atélico	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Tempo	11%	22%	33%	33%
Aspecto	0%	50%	8%	42%
Negação	6%	22%	10%	61%
Modo	3%	16%	10%	71%
Lugar	10%	31%	9%	3%
Intensidade	0%	33%	17%	50%
Inclusão	10%	20%	0%	70%
Exclusão	20%	20%	0%	60%

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela 10 apresenta a relação entre os aspectos lexical e gramatical e os advérbios. De modo geral, podemos dizer que os advérbios de tempo e de aspecto apresentaram percentuais de produção relevantes. A produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo associada aos advérbios de tempo foi de 11%, enquanto a de imperfectivo associada aos advérbios de tempo foi de 22%; a produção de aspecto télico com morfologia de perfectivo associada a advérbios de aspecto foi de 0%, enquanto a de imperfectivo foi de 50%.

A produção de aspecto atélico com morfologia de perfectivo associada aos advérbios de tempo foi de 33%, e a de imperfectivo associada aos advérbios de tempo também foi de 33%; a produção de aspecto atélico com morfologia de perfectivo associada aos advérbios de aspecto foi de 8%, enquanto a de imperfectivo foi de 42%. Devido ao fato de nossa pesquisa se pautar nas categorias tempo e aspecto, não iremos descrever os percentuais relativos aos outros advérbios.

Após a descrição dos dados aqui apresentados, passemos, agora, para as análises dos resultados obtidos à luz das teorias que embasaram nossos estudos.

8 ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos, neste capítulo, uma proposta de discussão acerca da aquisição das categorias tempo e aspecto a partir dos dados descritos anteriormente.

Vimos que, de acordo com Wexler (1996) e Hyams (2001), as crianças conhecem os parâmetros da língua desde cedo, conforme postulam as teorias que se fundamentam no Modelo de Princípios e Parâmetros. Nesse sentido, o alto percentual de respostas esperadas para a compreensão de nome e evento, apresentado anteriormente no Gráfico 1, é um forte indício de que as crianças possuem esse conhecimento.

Desse modo, com esta pesquisa, buscamos verificar se existe a divisão da camada flexional em Tempo e Aspecto; averiguar se há relação entre aspecto lexical/semântico e aspecto gramatical; e realizar um estudo exploratório, verificando se os advérbios atuam no surgimento e na composição das categorias em estudo.

Apresentaremos, nas seções a seguir, cada um desses objetivos com base nos dados descritos anteriormente.

8.1 Dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto

As produções de fala espontânea revelaram uma variação entre tempo e aspecto. Nelas, observamos que, nos casos em que a criança produzia algo como “fazendo um castelo”, não havia marca de tempo, mas havia marca de aspecto imperfectivo. Em outros casos, observamos algo como “ele brigou com a estrela”, em que havia a marca morfológica de tempo e também de aspecto perfectivo. Vejamos, a seguir, evidências de produções espontâneas que nos demonstraram tal variação:

Quadro 14 – Evidências da dissociação de Tempo (Tempo/Aspecto)

Apenas tempo	Apenas Aspecto
	“cantandu, né?”
	“fazendu castelu”
	“correndu”
	“nossa, derramandu”
Tempo e Aspecto	Ausência de Tempo e Aspecto
“cachorrinhu tá latindu lá no fundo”	“só usá”
“eu tô guspindu”	“aqui i falá”
“ela tá adolandu”	
“tá quase acabandu”	
“fica saindu lá do iscapamentu”	

Fonte: Dados da pesquisa

Comparando-se a produção de eventos situados no presente e no passado, vimos que as crianças produziram em maior número as formas verbais no presente (44%), e, em menor número, as formas verbais no pretérito perfeito (16%) e no pretérito imperfeito (3%). Esses dados parecem apontar para uma dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto, visto que as crianças produzem em maior quantidade as formas verbais no presente, em que o aspecto gramatical não é marcado, já que verificamos, de fato, o contraste perfectivo/imperfectivo na língua portuguesa nas formas verbais no pretérito.

Nesse caso, os testes de compreensão e eliciação corroboram nossa análise, visto que as crianças apresentaram variações de compreensão e de produção de tais categorias. De modo a facilitar nossa discussão, apresentamos, no quadro a seguir, novamente os percentuais gerais de compreensão de tempo/aspecto:

Quadro 15 – Compreensão Tempo/Aspecto - Resumo

Geral	Gráfico 2 => 73% (Presente)	70% Passado Geral
Télicos	Gráfico 3 => 56% (Presente)	58% Pretérito Perfeito
	Gráfico 4 => 72% (Presente)	64% Pretérito Imperfeito
Atélicos	Gráfico 5 => 82% (Presente)	70% Pretérito Perfeito
	Gráfico 6 => 82% (Presente)	70% Pretérito Imperfeito

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à compreensão de eventos situados no presente e no passado, as crianças parecem compreender ligeiramente melhor os eventos situados no presente do que aqueles situados no passado.

Em relação à compreensão de eventos no presente, de um lado, e de pretérito perfeito e pretérito imperfeito, de outro lado, podemos fazer três colocações.

Primeiramente, nos tempos presente e pretérito perfeito, temos o mesmo morfema que acumula noções de modo, tempo e aspecto. Vejamos:

Presente				Pretérito Perfeito				Pretérito Imperfeito			
Eu am -	-a-	Ø	-o-	Eu am-	-e-	Ø	-i-	Eu am-	-a-	-va-	Ø
VT	DMTA	DNP		VT	DMTA	DNP		VT	DMTA	DNP	

Em que: VT = Vogal Temática; DMTA = Desinência de Modo, Tempo e Aspecto; DNP = Desinência de Nome e Pessoa.

No presente e no pretérito perfeito, o morfema é foneticamente nulo e, no pretérito imperfeito temos o -va-. Todos os morfemas acumulam noções de tempo e de aspecto, de

maneira que não conseguimos verificar, com certeza, a presença da categoria de tempo ou de aspecto nas tarefas das crianças em testes de compreensão e de produção.

Em segundo lugar, é no tempo passado que verificamos, de forma mais clara, a diferença aspectual gramatical em nossa língua. Então, é razoável compararmos a forma no presente, de um lado, e as formas no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito, de outro lado, de modo a verificar a diferença de compreensão de formas em que a perfectividade/imperfectividade são salientes (no caso de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito) com as formas em que tais noções não são salientes (no caso de presente).

Verificamos que as crianças comprehendem melhor as formas verbais no presente, em que o aspecto gramatical não é marcado, do que as formas verbais no pretérito, em que aspecto gramatical é marcado. Portanto, uma primeira análise parece nos sugerir para a dissociação de tempo em tempo e aspecto. No entanto, poderíamos nos questionar quanto ao fato de o morfema de tempo presente ter agregado a ele uma noção aspectual caracterizada pelo imperfectivo, já que o evento não é finalizado. Temos, então, que olhar para as formas perifrásicas, em que podemos dizer que o tempo está no auxiliar e o aspecto imperfectivo está no verbo principal, por exemplo:

Está nadando = presente + imperfectivo

Estava nadando = pretérito + imperfectivo

Ao verificarmos a porcentagem de respostas esperadas para o presente e para as formas no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, verificamos que o aspecto se mantém nas duas situações, materializado pela forma verbal no gerúndio. O que diferencia é a forma do auxiliar no presente para o primeiro caso (está) e no pretérito no segundo caso (estava). Se há um número distinto de respostas esperadas para os dois casos, há indicação de compreensão de tempo passado em menor número em relação à compreensão do tempo quando este está no presente. Mas o aspecto gramatical se mantém. Esta é uma pista forte para indicarmos a dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto.

Desse modo, Tempo pode ser representado na gramática mental do falante em duas projeções distintas, sendo uma específica de tempo e outra de aspecto, o que corrobora a afirmação de Chomsky sobre Tempo ser uma projeção única, expressando tempo e estrutura de evento (CHOMSKY, 1998). Sugerimos, portanto, que tempo e aspecto são categorias funcionais dissociadas, estando, possivelmente, representadas nas gramáticas dos falantes em duas projeções distintas, sendo uma para tempo e outra para aspecto.

Os estudos de Wexler (1998) sugerem uma relação muito forte entre a morfologia flexional e a sintaxe, de modo que os morfemas flexionais atuam como desencadeadores dos movimentos responsáveis pela ordenação da sentença. Assim, se a criança tem conhecimento sobre flexão verbal, esse fato torna-se uma forte evidência para se afirmar a presença das categorias funcionais tempo e aspecto no período de aquisição da linguagem. Para o autor, as crianças já possuem, desde muito cedo, a categoria Tempo, havendo a existência de uma relação de itens flexionais com traços morfológicos e sintáticos, bem como a possibilidade de movimento verbal, quando o verbo está em sua forma finita, e a proibição desse movimento quando o verbo está em sua forma não finita.

De acordo com Wexler, no estágio de Infinitivo Opcional (OI), a criança não seria capaz, ainda, de produzir verbos flexionados (tempo e concordância). Desse modo, ela produziria ora verbos flexionados com tempo, ora flexionados com concordância, ora com ambos. Ainda segundo o autor, haveria dois lugares de pouso para os verbos, sendo um anterior e outro posterior, tendo-se por base a concordância com o núcleo do sintagma verbal de tempo.

A omissão, ora de tempo, ora de concordância, é explicada por Wexler conforme o Modelo de Omissão de Tempo e Concordância (ATOM) no qual existe uma variação de compreensão e de produção, de modo que cada nódulo seria uma projeção dessas categorias. Dessa forma, os morfemas devem ser distribuídos sobre os nódulos relevantes, e isso seria feito conforme a especificação dos morfemas e a especificação dos nódulos.

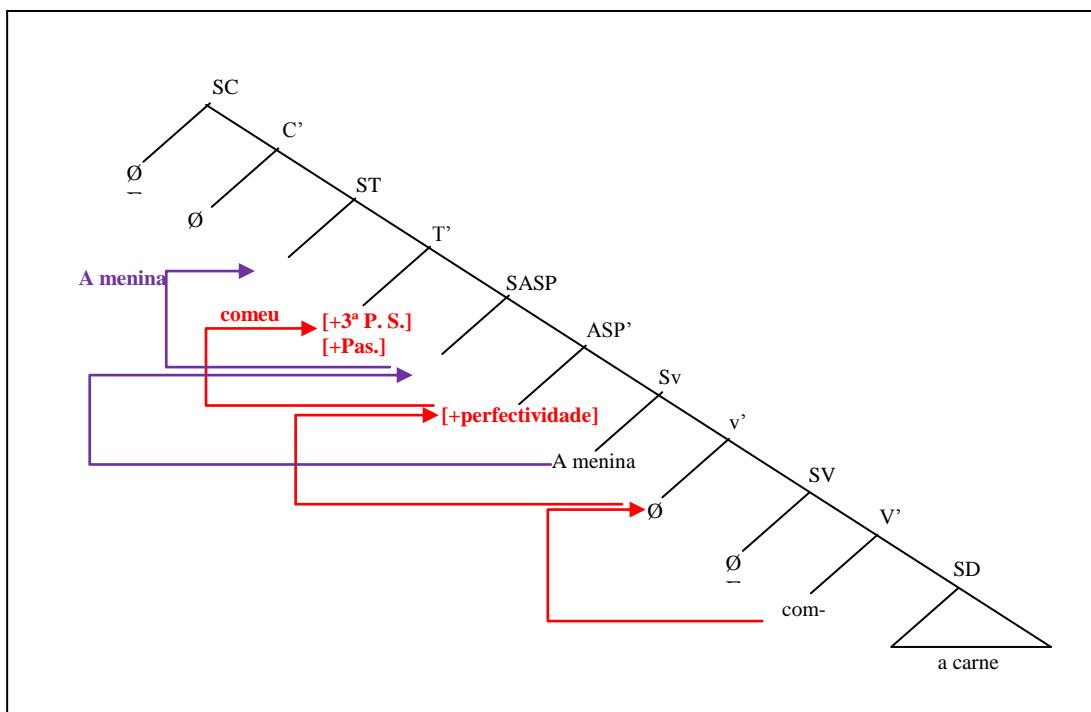
As análises de Wexler confirmam a hipótese de que na gramática mental da criança haveria a representação [+AGR, +T]. Em se tratando de Tempo e Aspecto, nossos testes parecem confirmar a hipótese de haver, na gramática mental da criança, [+T, +ASP], visto que os índices de respostas esperadas para a compreensão e produção dessas categorias se apresentaram com certa variação.

Hyams (2001) também apresenta argumentos acerca dessa opcionalidade de flexão, afirmando, com base em seus dados, que ora a criança produz verbos flexionados, ora não produz. Sobre isso, a autora explica que não se trataria estritamente de uma análise semântica, mas uma interface morfologia/sintaxe. Assim, corroborando os estudos de Wexler, Hyams afirma que essas diferenças na produção de flexão devem-se ao fato de as diferenças entre as línguas poderem ser derivadas de princípios universais de interpretação aspectual e propriedades aspectuais particulares de cada língua. Assim, a autora apresenta dados que confirmam uma variação na compreensão e na produção de tempo e aspecto, o que reafirma a hipótese de dissociação dessas categorias.

Em termos gerais, na nossa pesquisa, tanto os resultados de compreensão quanto os de elicição apresentaram percentual esperado em mais de 50% dos casos. Desse modo, é possível afirmar que as crianças possuem em suas gramáticas mentais as categorias tempo e aspecto. No entanto, tais categorias se manifestam em variações, ou seja, ora tempo, ora aspecto, ora ambos. Essa variação indica que tais categorias assumem posições diferentes, portanto, dissociadas.

Desse modo, Tempo e Aspecto estariam representados da seguinte forma:

Figura 23 – Derivação da sentença com Tempo dissociado em Tempo e Aspecto – Aspecto Perfectivo

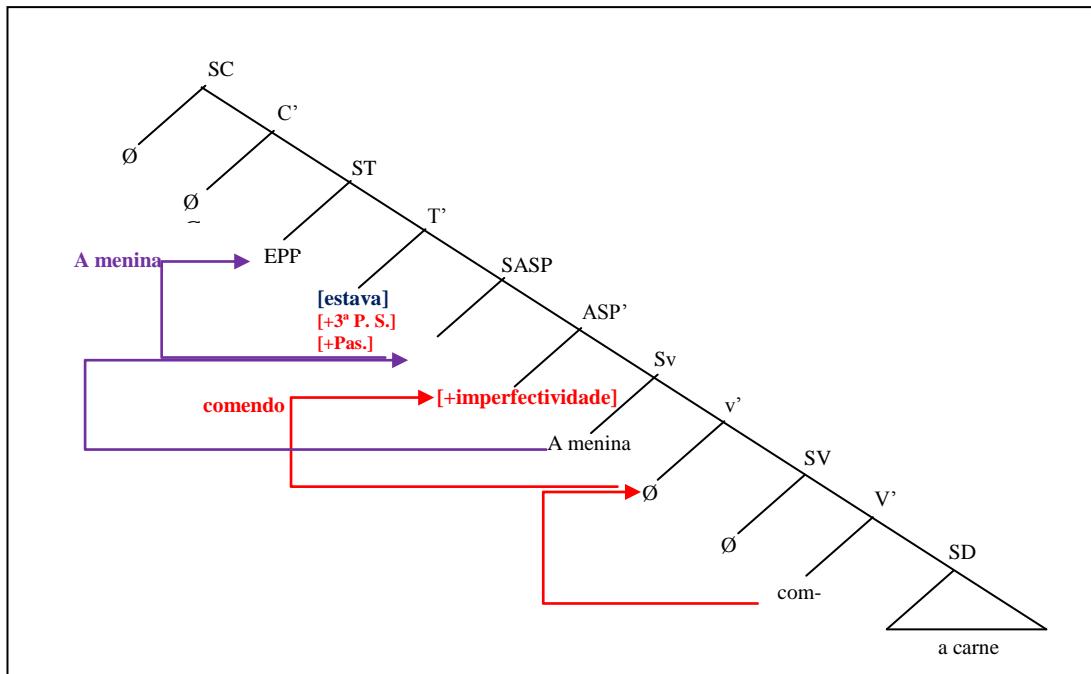


Fonte: Elaborado pela autora.

Para uma forma verbal única, teríamos o verbo “comer” nascendo no núcleo de SV, passando pelo núcleo de Sv e, em seguida, pelo núcleo de SAsp, onde pegaria a noção de perfectividade, chegando ao núcleo de ST, onde ganharia as noções de tempo, número e pessoa. O sujeito “a menina”, por sua vez, nasceria no especificador de Sv, passaria pelo especificador de SAsp e, depois, iria para o especificador de ST conforme o Princípio da Projeção Estendida.

Vejamos, agora, a representação arbórea para uma sentença com perífrase verbal:

Figura 24 – Derivação da sentença com Tempo dissociado em Tempo e Aspecto – Aspecto Imperfectivo



Fonte: Elaborado pela autora.

Em uma sentença com perífrase verbal, o verbo principal “comer” nasceria no núcleo de SV, passaria pelo núcleo de Sv e, em seguida, pelo núcleo de SAsp, onde ganharia os traços de imperfectividade. Já o auxiliar “estava”, nasceria e permaneceria no núcleo de ST. O sujeito “a menina”, por sua vez, por sua vez, nasceria no especificador de Sv, passaria pelo especificador de SAsp e, depois, iria para o especificador de ST conforme o Princípio da Projeção Estendida.

Tendo exposto nossa análise a respeito da dissociação da categoria Tempo em Tempo e Aspecto, apresentamos a seguir nossa análise acerca da relação entre o aspecto lexical e o aspecto gramatical.

8.2 Interface entre aspecto lexical e aspecto grammatical

Outro objetivo de nossa pesquisa diz respeito à ideia de que o aspecto lexical estabelece interface com o aspecto grammatical, isto é, eventos télicos tendem desencadear o aspecto perfectivo, e eventos atéticos tendem a desencadear o aspecto imperfectivo. Para facilitar nossa discussão, apresentamos novamente os percentuais gerais de compreensão e produção de aspecto lexical/grammatical.

Quadro 16 – Compreensão Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo

Aspecto	Perfectivo	Imperfectivo
Télico	58%	57%
Atélico	70%	75%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados dos testes de compreensão de tempo com verbos télicos e atélicos confirmam, em parte, tal hipótese. Nesses testes, observamos que as crianças foram capazes de compreender um percentual maior de eventos fechados com verbos télicos (58%), e um percentual maior de eventos abertos com os verbos atélicos (75%). Esses percentuais de compreensão parecem indicar uma relação de telicidade/perfectividade e atelicidade/imperfectividade.

Desse modo, tomemos como exemplo o verbo “construir”, utilizado em nossos testes. Trata-se de um verbo com aspecto lexical télico, ou seja, o verbo apresenta em sua raiz uma noção semântica de um fim inerente, especialmente se observamos todo SV (construir a casa). Na sentença “Danilo construiu a casa” o verbo “construir” está com morfologia de perfectivo, isto é, com morfologia de aspecto acabado, ao passo que na sentença “Danilo está construindo a casa” o verbo “construir” está com morfologia de imperfectivo, isto é, com morfologia de aspecto não acabado. Nesse caso, as crianças obtiveram mais sucesso em compreender a perfectividade com os verbos télicos.

Outro exemplo, agora com o verbo “estudar”, também utilizado em nossos testes. Trata-se de verbo com aspecto lexical atélico, ou seja, o verbo apresenta em sua raiz uma noção semântica de término arbitrário. Na sentença “Danilo caminhou”, o verbo “caminhar” está com morfologia de perfectivo, ao passo que na sentença “Danilo está caminhando”, o verbo “caminhar” está com morfologia de imperfectivo. Nesse caso, as crianças obtiveram mais sucesso em compreender a imperfectividade com os verbos atélicos.

Nos testes de eliciação, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 17 – Eliciação de Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo

Aspecto	Perfectivo	Imperfectivo
Télico	82%	62%
Atélico	68%	56%
Verbos inexistentes	55%	36%

Fonte: Dados da pesquisa

Nos testes de eliciação, observou-se uma forte relação entre telicidade/perfectividade. No entanto, essa relação não foi observada entre atelicidade/imperfectividade. Em relação aos verbos inexistentes, foi observada uma produção maior de aspecto perfectivo. Esses dados parecem sugerir que há uma predominância do aspecto perfectivo, visto que, os percentuais de produção de perfectivo foram maiores para os verbos télicos, atélicos e inexistentes.

Os dados de fala espontânea, porém, corroboram a relação entre atelicidade e imperfectividade, visto que as crianças produziram um percentual maior de aspecto atélico com morfologia de imperfectivo (51%), mas um baixo percentual de aspecto télico com morfologia de perfectivo (12%), conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 18 – Produção Espontânea de Aspecto Lexical/Gramatical – Resumo

Aspecto	Perfectivo	Imperfectivo
Télico	12%	14%
Atélico	23%	51%

Fonte: Dados da pesquisa

Parece haver, então, uma diferença entre a produção eliciada de aspecto grammatical e a produção espontânea de aspecto grammatical. As crianças produziram, espontaneamente, um percentual maior de aspecto imperfectivo, mas, na forma eliciada, produziram um percentual maior de aspecto perfectivo. Talvez o uso dos advérbios para eliciar perfectividade e imperfectividade tenha tido alguma relevância nesses casos, como veremos adiante.

Em se tratando da produção de morfologia perfectiva, aplicamos testes de eliciação com o uso de verbos inventados. O objetivo era verificar a habilidade das crianças em produzir aspecto grammatical sem a interferência semântica de telicidade e atelicidade. Os resultados indicaram uma predisposição maior para o aspecto perfectivo (55%), e menor para o aspecto imperfectivo (36%). Ou seja, as crianças apresentaram maior desenvoltura em produzir sentenças com formas verbais perfectivas, como “ela xalalou” ou “ela colomitou”, e menos desenvoltura para produzir formas verbais imperfectivas, como “ela xalalava” ou “ela colomitava”.

Retomando a discussão de Arad (1996), uma forte correlação entre o sentido e estrutura explicaria a rapidez com que ocorre a aquisição de uma língua natural – vimos, em nossos dados, que as crianças novas já produzem tempo e aspecto. A autora explica que as propriedades aspectuais dos verbos determinam o mapeamento do argumento para a sintaxe. Assim, propriedades aspectuais seriam argumentos que passam por alguma mudança de

estado ou movimento, que servem, portanto, de escala em que o evento pode ser considerado como processo. Valendo-se de Borer (1994), Arad explica que os argumentos não possuem rótulos temáticos ou outras especificações dentro do SV, mas são interpretados semanticamente em especificadores de projeções aspectuais. Nessa pesquisa, adotando as noções de telicidade e atelicidade e levando-se em conta a semântica do verbo e a natureza dos seus complementos, aliamo-nos à ideia Arad no que diz respeito ao exposto neste parágrafo. Além disso, verificamos uma relação entre aspecto semântico e aspecto gramatical. Para tanto, nos associamos, também, aos estudos empreendidos por Hyams.

De acordo com Hyams (2007), a noção de tempo dos verbos flexionados depende de princípios universais de interpretação aspectual e de propriedades particulares aspectuais da língua alvo. Os dados analisados por Hyams (2007) demonstraram que a referência temporal do verbo flexionado é fortemente dependente da telicidade do predicado. Desse modo, as crianças normalmente descreveriam eventos passados com verbos télicos, enquanto a interpretação do tempo presente seria quase sempre expressa com verbos atéticos.

Em se tratando da relação do aspecto como desencadeador de noções temporais, Hyams (2007) assume que o aspecto perfectivo indica um evento fechado, ao passo que o imperfectivo indica um evento em curso ou aberto, conforme já explicitamos anteriormente em nossa fundamentação teórica. Desse modo, um encerramento por perfectividade representaria, segundo a autora, um fechamento direto do evento e, normalmente, indicado com uma morfologia perfectiva. Já o encerramento por imperfectividade envolveria a introdução de uma segunda variável no evento, ou seja, de uma energia para que esse evento fosse fechado. A isso a autora denomina Hipótese de Evento Fechado. De acordo com essa hipótese, no início da aquisição da gramática, a criança atribuiria referência temporal a uma sentença não finita conforme sua propriedade tipológica de encerramento (télico/atético e perfectivo/imperfectivo).

Percebemos aqui que a telicidade, que diz respeito a uma ação com um limite temporal bem definido, pode influenciar o surgimento do aspecto perfectivo, que se trata de uma situação acabada, e a atelicidade, que diz respeito a uma ação com um limite temporal não muito bem definido, pode influenciar o surgimento do aspecto imperfectivo, que se trata de uma situação inacabada. Esse fato indica uma possibilidade de que o sistema computacional estaria sensível a todo o sintagma no momento em que recebe os itens do léxico. Isso quer dizer que a sintaxe não interpreta apenas o verbo, mas todo SV – o verbo e a estrutura argumental.

Apresentamos a seguir um estudo exploratório acerca dos advérbios como desencadeadores das noções aqui abordadas.

8.3 Atuação dos advérbios no surgimento de Tempo e Aspecto

O terceiro objetivo da presente pesquisa consistiu num estudo, ainda exploratório, acerca da ideia de que os advérbios e expressões adverbiais poderiam atuar no surgimento e na composição das categorias tempo e aspecto.

Vimos, em nosso estudo, que advérbios/expressões adverbiais como “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “semana passada”, “antigamente”, “quando era pequena” podem marcar o tempo da sentença proferida e, também, realçar a noção de tempo pretendida. Advérbios e expressões adverbiais como “de novo”, “vez ou outra”, “de vez em quando”, “sempre”, “nunca” e “todos os dias” também reforçam ou marcam a noção aspectual da sentença.

Em relação à fala espontânea das crianças, verificamos a recorrência dos seguintes advérbios e expressões adverbiais:

Quadro 19 – Advérbios e Expressões Adverbiais recorrentes na fala infantil

Advérbios e expressões adverbiais de tempo	Advérbios e expressões adverbiais de aspecto
Agora	De novo
Amanhã	Já
Depois	Ainda
Dia 9	Outra vez
Em abril	Outro dia
Hoje	Sempre
Ontem	Todo dia
Quando a gente dorme	Uma vez
Quando a luz tá apagada	
Quando eu era nenem	
Quando eu for na escola	
Quando eu fui pegar	
Quando eu sento	
Segunda-feira	

Fonte: Dados da pesquisa.

Para facilitar nossa discussão, apresentamos, novamente, os percentuais gerais de produção espontânea de advérbios e expressões adverbiais associadas a tempo e a aspecto:

Quadro 20 – Produção Espontânea – Advérbios - Resumo

Advérbios e expressões adverbiais	Télico		Atélicos	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Temporais	11%	22%	33%	33%
Aspectuais	0%	50%	8%	42%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados de produção espontânea parecem indicar uma eficiência dos advérbios na relação com o aspecto imperfectivo. Parece-nos que os advérbios aspectuais aparecem em maior quantidade quando associados com eventos inacabados. Note-se, nesse caso, a recorrência de advérbios aspectuais com verbos télicos com morfologia imperfectiva (50%), e a recorrência de advérbios aspectuais com verbos atélicos com morfologia imperfectiva (42%). Esses dados poderiam sugerir uma influência dos advérbios no surgimento ou na composição de aspecto gramatical. Curiosamente, tanto os advérbios de tempo quanto os de aspecto apresentaram percentuais significativos na associação com o aspecto imperfectivo – com verbos télicos e atélicos.

Além dos dados de fala espontânea, aplicamos testes de eliciação nos quais verificamos a relação dos advérbios com aspecto perfectivo/imperfectivo. Vejamos, a seguir, a lista com os advérbios que utilizamos para a aplicação desses testes:

Quadro 21 – Advérbios e Expressões Adverbiais usados nos testes de eliciação

Advérbios	Télicos	Atélicos	Verbos inexistentes
Para eliciar Perfectivo	Ontem Hoje Na semana passada Neste domingo Neste final de semana	Ontem Na semana passada	Ontem Nesta semana Na semana passada
Para eliciar imperfectivo	Quando era pequeno(a) Antigamente	Até pouco tempo atrás Quando era pequeno(a)	Quando era pequeno(a)

Fonte: Dados da pesquisa.

Para facilitar nossa discussão, apresentamos, novamente, os percentuais gerais de produção eliciada com advérbios e expressões adverbiais associadas a tempo e a aspecto:

Quadro 22 – Eliciação de Aspecto Gramatical com Advérbios de Tempo - Resumo

Advérbios e expressões adverbiais	Télico		Atélicos	
	Perfectivo	Imperfectivo	Perfectivo	Imperfectivo
Para eliciar Perfectivo	82%	7%	68%	26%
Para eliciar Imperfectivo	24%	62%	32%	54%

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados dos testes de eliciação demonstraram que as crianças apresentaram uma tendência a produzir mais formas perfectivas quando usávamos advérbios e eliciávamos o perfectivo com o uso de verbos télicos. Com o uso de verbos atéticos, as crianças também apresentaram um percentual de perfectivo quando usávamos advérbios e eliciávamos o perfectivo.

Parece-nos que os advérbios de tempo apresentam uma eficiência maior em relação à perfectividade, o que pode indicar, também, o surgimento ou a composição de aspecto gramatical. Vejamos, a seguir, algumas respostas esperadas quando se eliciava tempo passado e aspecto imperfectivo (em 1 e 3), e tempo passado e aspecto perfectivo (em 2 e 4).

- (1) Isabela dança todas as sextas. **Quando era pequena**, Isabela _____ já (dançava).
- (2) Clarisse estuda **de segunda a sexta**. **Ontem, que foi domingo**, ela não **estudou** (estudou).
- (3) Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, **quando era pequeno**, ele não **dirigia** (dirigia).
- (4) Clarisse gosta de construir casas de lego. Mas **hoje** ela não **construiu** (não construiu).

Em (1) temos uma sequência com a expressão adverbial “todas as sextas”, que indica uma noção aspectual de habitualidade. Nesse caso, o uso da locução deve desencadear a ideia de que o evento ocorre habitualmente. Em seguida, elicia-se a resposta da criança com a oposição a esta ideia inicial de habitualidade, com o uso da conjunção adversativa “mas”, seguida da oração adverbial “quando era pequena”, de forma a levar a criança a reconhecer que se trata de um evento imperfectivo. Nesse caso, a eliciação foi bem sucedida, uma vez que a criança respondeu ao esperado, indicado nos exemplos entre parênteses. O mesmo ocorreu em (2), em que a expressão “de segunda a sexta” indica uma noção aspectual de frequência, que será quebrada, novamente, com o uso da conjunção “mas” e da expressão adverbial “Ontem, que foi domingo”, para, então, eliciar a produção de uma noção de perfectividade. Em (3), a eliciação se dá por meio do uso da expressão “quando era pequeno”, eliciando, também, a resposta da criança a produzir uma forma verbal no imperfectivo. Em (4), o mesmo ocorre, porém, com o advérbio temporal “hoje”, eliciando a noção de perfectividade do evento em questão.

Observamos, também, as respostas não esperadas para os testes de eliciação com advérbios de tempo. Quando usávamos um advérbio eliciávamos a forma perfectiva, apenas em 26% dos casos as crianças produziam a forma imperfectiva, ao passo que, quando o

advérbio eliciava a forma imperfectiva, em 32% dos casos as crianças produziam a forma perfectiva.

Vejamos, agora, quatro exemplos em que as respostas não foram esperadas.

- (5) Ana não gosta muito de escrever. **Mas quando era pequena**, ela não escreveu (escrevia).
- (6) Danilo é pintor. **Na semana passada** ele pintar (pintou a casa da Clarisse).
- (7) Aline faz um bolinho sempre. Mas, **antigamente**, ela não fez bolo (fazia).
- (8) Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. **Quando era mais jovem**, ele **sempre pintou** (pintava).

Os exemplos anteriores mostram algumas das respostas não esperadas. Em (5), (7) e (8), notamos um desvio quanto à noção de perfectividade, embora a criança tenha marcado a noção de tempo passado. Em (6), o uso da forma não finita indica, nesse caso, a não compreensão da locução adverbial “na semana passada” na função de desencadear para essa sentença, a noção de passado perfectivo.

Todas as observações relativas à produção verbal no tempo e aspecto esperada ao lado de um advérbio correspondente podem sugerir que os advérbios estariam na posição de especificador do Síntagma Aspectual, visto que eles parecem auxiliar, de alguma forma, a produção de aspecto gramatical, oscilando entre perfectivo e imperfectivo. Nesse sentido, nossos dados parecem colaborar, ainda de forma inicial, para um estudo exploratório acerca do que Cinque (1999) afirma sobre o fato de o Síntagma Adverbial poder assumir a posição de especificador de projeções máximas, que teriam como núcleo Tempo, Aspecto, Modo etc. Desse modo, os estudos de Cinque (1999) corroboram a ideia de que os advérbios não são meros adjuntos na sentença, mas podem assumir posições fixas, como a de um especificador. Cinque explica que é possível observar uma considerável correspondência entre advérbios e o núcleo de categorias funcionais, visto que essa correspondência ocorre devido à coincidência que existe entre o advérbio e os núcleos de categorias funcionais. Para tanto, o autor apresenta-nos a seguinte hierarquia:

Mood (ato de fala) > Mood (avaliação) > Mood (evidencial) > Mod (epistêmico) > Tempo (passado) > Tempo (futuro) > Mood (irrealis) > Mod (necessidade) > Mod (possibilidade) > Aspecto (habitual) > Aspecto (repetitivo) > Aspecto (frequentativo) > Mod (volicional) > Aspecto (celerativo) > Aspecto (continuativo) > Aspecto (perfectivo) > Aspecto (retrospectivo) > Aspecto (aproximativo) > Aspecto (durativo) > Aspecto (genérico/progressivo) > Aspecto (prospectivo) > Aspecto (completivo I) > Aspecto (completivo) > Voz > Aspecto (celerativo) > Aspecto (repetitivo) > Aspecto (frequentativo) > Aspecto (completivo). (CINQUE, 1999, p. 106)

Cinque afirma haver diversas projeções funcionais na arquitetura das línguas naturais, sendo que tais projeções se interligam com os morfemas, os afixos, os auxiliares e as partículas funcionais verbais. Esses elementos se relacionam, segundo o autor, com as categorias Tempo, Aspecto e Modo, dentre outras. Para ele todos os núcleos funcionais estão inter-relacionados a essas categorias verbais.

Se por um lado, não detalhamos o estudo de advérbios em relação às categorias funcionais estudadas, por outro lado, observamos que existe um terreno fértil de pesquisas que podem se aprofundar em análises mais detalhadas que explorem com mais vigor essa correspondência em Português Brasileiro. Desse modo, não pretendíamos esgotar aqui este assunto, mas abrir caminho para a discussão acerca da utilização de advérbios e expressões adverbiais em nossos testes.

Este capítulo pretendeu, portanto, analisar, à luz da Teoria Gerativa, os dados acerca da compreensão e da produção das categorias tempo e aspecto. Podemos afirmar que nossos objetivos foram, em grande parte, alcançados, colaborando, dessa forma, (a) para os postulados apresentados por Wexler (1998) e Hyams (2001, 2007), em se tratando das hipóteses de dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto, (b) para o melhor entendimento da relação entre aspecto lexical e aspecto gramatical, também dialogando, em certa medida, com Arad (1996) e, de forma mais estreita, com Hyams (2001, 2007); e (c) para uma compreensão acerca da relação de advérbios com os nódulos funcionais tempo e aspecto, dialogando, portanto, com Cinque (1999).

Para encerrar nossa discussão, apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal compreender o modo como as categorias Tempo e Aspecto estão representadas nas gramáticas mentais de crianças em processo de Aquisição de Português Brasileiro.

Para cumprirmos esse objetivo, realizamos um estudo descritivo acerca do quadro teórico que fundamenta esta dissertação, a saber, o arcabouço da Teoria Gerativa. Apresentamos, também, propostas que tinham como intuito explicar as noções acerca das categorias em estudo, bem como discussões teóricas em torno da temática da Aquisição da Linguagem.

Realizamos um estudo em que analisamos, na fala espontânea das crianças em processo de aquisição da linguagem, as categorias tempo verbal e aspecto verbal. Além disso, aplicamos testes de compreensão e eliciação de verbos télicos e atélicos, em que verificamos a compreensão e produção de tempo/aspecto, aspecto lexical/aspecto gramatical.

Analisamos as recorrências verbais na fala das crianças em período de Aquisição da Linguagem e observamos uma variação na produção de tempo e aspecto, bem como uma variação em relação à produção de aspecto perfectivo e imperfectivo, tanto com verbos télicos, quanto com verbos atélicos. Também aplicamos testes de compreensão e eliciação de Tempo e Aspecto, sendo que os testes de eliciação abarcaram, também, a relação dessas categorias com o uso de advérbios e expressões adverbiais.

Nos resultados obtidos por meio da aplicação dos testes de compreensão de Tempo e Aspecto e nos dados de fala espontânea, verificamos que existem pistas fortes para considerarmos a dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto, visto os percentuais de variação na compreensão dessas categorias. Nos resultados obtidos com os testes de eliciação, verificamos que existe certa relação entre telicidade e perfectividade e, nos dados de fala espontânea, verificamos que existe uma relação entre atelicidade e imperfectividade. No entanto, houve variações mínimas que não nos permitiram afirmar categoricamente aqui tal relação. O que podemos dizer é que os nossos resultados da aplicação dos testes parecem concordar com a Hipótese de Evento Fechado, apresentada por Hyams (2007).

Desse modo, verificamos certa relação entre os dados obtidos nesta pesquisa e as propostas de Wexler (1998) e Hyams (2007). Para esses autores, as crianças ora omitem concordância verbal, ora tempo, ora ambos, o que indicaria duas projeções distintas na gramática desses indivíduos. Em se tratando de Tempo e Aspecto, nossos dados demonstraram resultados semelhantes, nos quais as crianças ora produzem tempo, ora

aspecto, ora ambos. Além disso, Hyams (2007) assume a ideia de que eventos télicos desencadeariam perfectividade, e eventos atéticos, imperfectividade. Em nossos dados, verificamos, de modo geral, uma correlação mais afinada entre o aspecto télico e o aspecto perfectivo.

Além de verificarmos a dissociação de Tempo em Tempo e Aspecto e a relação entre aspecto lexical e aspecto gramatical, apresentamos um estudo exploratório acerca da influência dos advérbios no surgimento das categorias em estudo. Para tanto, usamos testes de elicição, em que usamos advérbios de tempo, e dados de fala espontânea, em que quantificamos as produções de advérbios de Tempo e de Aspecto. Nossos dados parecem apontar para uma relação entre os advérbios e o aspecto gramatical. Vimos, nos resultados dos testes e nos dados de fala espontânea, de modo geral, uma correspondência interessante entre advérbios de tempo e aspecto perfectivo. Tendo em vista o caráter exploratório desse estudo, podemos sugerir pesquisas futuras em que se contemple tal abordagem, visto que esta parece um campo fértil no estudo das categorias funcionais.

Após a descrição dos dados analisados à luz da Teoria Gerativa, das teorias que abordam a aquisição da linguagem e das discussões teóricas em torno das categorias Tempo e Aspecto e dos Advérbios, vimos que existem importantes possibilidades que se enquadram na temática aqui apresentada. Em se tratando do uso de advérbios, apresentamos um estudo exploratório acerca da ideia de que eles podem atuar no surgimento das categorias em estudo. Os dados e análises que apresentamos acerca desse estudo não confirmam, ainda, tal hipótese. Até porque o que os testes nos permitiram verificar foi uma relação entre advérbios de tempo e surgimento de aspecto perfectivo/imperfectivo. Há que se proceder a um detalhamento entre advérbios temporais e advérbios aspectuais e a relação destes com as categorias funcionais estudadas nesta pesquisa. Para isso, sugerimos uma investigação mais apurada. Dessa forma, o olhar sobre os advérbios influenciando o surgimento de categorias funcionais se apresenta como uma interessante possibilidade de estudos futuros a partir do que apresentamos nesta pesquisa. Além disso, não esgotamos o assunto acerca da aquisição das categorias tempo e aspecto, visto que muitos outros fatores podem ser observados sobre tais categorias. Nosso trabalho, nesse sentido, vem como contribuição a tantos outros, e como incentivo de posteriores outras investigações.

REFERÊNCIAS

- ARAD, Maya. A minimalist view of the syntax-lexical interface. In: **UCL Working Papers in Linguistics**, Londres, nº. 8, 1996.
- AUGUSTO, M. R. A. Aquisição da linguagem na perspectiva minimalista: especificidade e dissociações entre domínios. In: VASCONCELLOS, Z.; AUGUSTO, M. R.A.; SHEPHERD, T. M. G. (Org.). **Linguagem, Teoria, Análise e Aplicações**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2007.
- AUGUSTO, M. R. A. Dados de percepção/compreensão e de produção na aquisição: representações gramaticais distintas? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 113-130, março, 2007.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. **Rio de Janeiro**: Nova Fronteira, 2009.
- BLOMM, L; LIFTER, K; HAFITZ, J. Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. Linguist Society of America. **Language**, v. 56, n. 2, Jun. 1980.
- BORER, Hagit. **Parametric syntax**. Dordrecht: Foris Publications, 1984.
- BORGES, Nayra Cristina Silva. **Aquisição de tempo e aspecto**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.
- BRONCKART, J. P.; SINCLAIR, H. Time, tense and aspect. **Cognition**, v. 2, p. 107-130, 1973.
- CASTILHO, A. T. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. São Paulo: Marília, 1968. In: CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.
- CHOMSKY, Noam. **Sintactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, 35, n.1, p. 26-58, 1959.
- CHOMSKY, Noam. **Aspects of theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. **Language and mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.
- CHOMSKY, Noam. **Knowledge of language**: Its nature, origin, and use. Cambridge: MIT Press, 1986.
- CHOMSKY, Noam. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, Noam. **Minimalist Inquiries**: the framework. Cambridge: MIT Press, 1998.

CHOMSKY, Noam. On phases. In: FREIDIN, Robert; OTERO, Carlos, P.; ZUBIZARRETA, Maria Luisa (Orgs.) **Foundational issues in linguistic theory**: essays in honor of Jean-Roger Vergnaud. Cambridge: MIT Press, 2008.

CINQUE, Guglielmo. **Adverbs and functional heads**: a cross-linguistics perspective. New York. Oxford University Press, 1999.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge University Press, 1976.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge University Press, 1985.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

CORRÊA, L.M.S; AUGUSTO, M.R.A. Computação linguística no processamento on-line: soluções formais para a incorporação de uma derivação minimalista em modelos de processamento. **Caderno de Estudos da Linguagem**. Campinas, v. 2, n.49, p. 167-183, 2007.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. A tarefa da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v.42, n.1, p.7-34, março, 2007.

CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? A tarefa da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, V.42, n.1, p. 7-34, mar. 2007.

DIRETRICH, W. Der Periphrastische Verbalaspekt in den Romanischen. Tübingen: Niemeyer Verlag, 1973. In: CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1998.

EMONDS, Joseph. **A transformation approach to syntax**. New York: Academic Press, 1976.

FERRARI-NETO, J.; SILVA TAVARES,R.C. **Programa Minimalista em Foco**: Princípios e Debates. Curitiba: Editora CEV, 2012.

GEWANDSZNAJDER, F. **O que é o Método Científico**. São Paulo. Pioneira Editora, 1989.

GLEITMAN, Lila. The Structural Soucers of Verb Meanings. **Language Acquisition**, n. 1, v. 1, Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p. 3-55.

GROLLA, Elaine. **A Aquisição da Linguagem**. Santa Catarina: UFSC, 2006.

GROLLA, Elaine. Metodologias Experimentais em Aquisição da Linguagem. **Estudos da Língua(gem)**. v. 7, p. 9-42, 2009.

GUILLAUME, Gustave. Immanence et transcendence dans La catégorie Du verbe: esquisse d'une théorie psychologique de l'aspect. Langue et schience Du langage. Paris: Librarie, 1969. In: CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

GUILFOYLLE, Eithne; NOONAM, Máire. **Functional categories and language acquisition**. Paper presented at the 13th annual Boston University Conference on Language Development. 1988.

HAUSER, Marc D.; CHOMSKY, Noam; FITCH, William Tecumseh. The Faculty of Language: What Is It, Who Has It, and How Did It Evolve? **Science Compass**, v. 298. p. 1569-1579, 2002.

HERMONT, Arabie Bezri. **Aquisição de tempo e aspecto no déficit especificamente linguístico**. JAN/2005. 284 fls. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2005.

HERMONT, Arabie Bezri; LIMA Ricardo Joseh. Gramática Gerativa: aspectos históricos e perspectivas atuais. IN: HERMONT, Arabie Bezri; ESPÍRITO SANTO, Rosana Silva do; CAVALCANTE, Sandra Maria Silva (Org.) **Linguagem e cognição: Diferentes Perspectivas, de cada lugar um outro olhar**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2010a.

HERMONT, Arabie Bezri. Evidências de pesquisas em aquisição e perda da linguagem para a compreensão da relação linguagem e cognição. **SCRIPTA**, n. 26, v.14, p.71-88, 2010b.

HERMONT, Arabie Bezri. Aquisição de Linguagem à Luz da Teoria Gerativa. In: HERMONT, A. B; XAVIER, G. C. **Gerativa: (inter)faces de uma teoria**. Florianópolis: Beconn, 2014.

HYAMS, Nina. Now you hear it, now you don't: The Nature of Optionality in Child Language, **Proceedings of BUCLD 25**. Sommerville: Cascadilla Press, 2001.

HYAMS, Nina. Aspect Matters. In Deen, K.U., J. Nomura, B. Schulz & B.D. Schwartz (Org.), **Proceedings of the Inaugural Conference on Generative Approaches to Language Acquisition**. Cambridge, MA, UCONN/MIT Working Papers in Linguistics. 2007.

HYAMS, Nina. The acquisition of inflection: A parameter-setting approach. **Language Acquisition**, Ohio, v. 15, p. 192-209, 2008.

ILARI, Rodolfo. Sobre os advérbios aspectuais. In: ILARI, Rodolfo. (Org.). **Gramática do Português Falado II: níveis de análise linguística**. Campinas: Editora Unicamp, 1985.

ILARI, Rodolfo *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba. T. (Org.). **Gramática do Português Falado I: a ordem**. Campinas: Editora Unicamp, 1989.

INGRAM, D. **First Language Acquisition: Method, Description and Explanation**. Cambridge: University Cambridge, 1989.

JACKENDOFF, Ray. **Foundations of Language: brain, meaning, grammar, evolution**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

KATO, Mary Aaizawa; TARALLO, Fernando; NUNES, Jairo; Preenchedores Sintáticos nas Fronteiras de Constituintes In: CASTILHO, A. T. **Gramática do Português Falado III: as abordagens**. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

KAZANINA, N; PHILIPS, C. Russian Children's knowledge of Aspectual Distinctions. In: BEACHLEY, B; BROWN, A; CONLIN, F (Org.). **Proceedings of BUCLD 27**. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2003.

KENEDY, Eduardo. **Curso Básico de Linguística Gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

KLEIN, H. Tempus, Aspekt, Aktionsart. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974. In: CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**. São Paulo: Parábola, 2005.

LEMLE, Miriam. Conhecimento e Biologia. **Revista Ciência Hoje**. v. 3, nº 182, maio 2002 p.34-42

LYONS, John. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v. 2.

LUST, Barbara. **Child Language: Acquisition and Growth**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MORATO, Rodrigo Altair. **As categorias tempo e aspecto na aquisição de linguagem**: um estudo à luz da gramática gerativa. Belo Horizonte: PUC Minas (Dissertação de Mestrado), 2014.

MEISEL, Jürgen M. **Bilingual first language acquisition**: French and German grammatical development. John Benjamins Publishing Company, 1994.

MIOTO, Carlos *et al.* **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis: Editora Contexto, 2000.

NEVES, Maria H.M.N. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2000.

NUNES, Jairo M. Minimalismo: uma entrevista com Jairo Nunes. **ReVEL**. v. 6, n. 10, março de 2008.

OUHALLA, Jamal. **Transformational grammar: from principles and Parameters to Minimalism**. Oxford University Press. New York, 1999.

PIERCE, Amy. **Language acquisition and syntactic theory**: A comparative analysis of French and English child grammars. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers, 1992.

PINKER, Steven. **Language learnability and language development**. Cambridge: Havard University Press, 1984.

PINKER, Steven. Why the child holded the baby rabbit: a case study in language acquisition, (1995). In: GLEITMAN; LIBERMAN (eds.). **An Invitation Cognitive Science: Language**. Cambridge: MIT Press, 107-33. 1995.

PINKER, Steven. **Words and Rules**: the ingredients of language. New York: Basic Books, 1999.

PINKER, Steven. **O Instinto da Linguagem**: como a mente cria a linguagem. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POEPPEL, D.; WEXLER, K. The full competence hypothesis of clause structure in early German. **Language**, 69, 1-33, 1993.

POLLOCK, Jean-Yves. Verb movement, universal grammar and the structure of IP. **Linguistic Inquiry**, v. 20, n.3, p. 365-424, 1989.

RADFORD, Andrew. **Syntactic theory and the acquisition of English Syntax**: the nature of early child grammars of English. Oxford: Blackwell, 1990.

RADFORD, Andrew. **Minimalism Sintax**: Exploring the Structure of English. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

REICHENBACH, Hans. The tenses of verbs. In: **Elements of symbolic logic**. New York: The MacMillan Company, 1947.

RIZZI, Luigi. Root infinitives as truncated structures in early grammars. **18th Annual Boston Conference on Language Development**, 1994.

SAMPAIO, Thiago O. M.; FRANÇA, Aniela Improta. Interface aspectual em verbos de movimento do Português Brasileiro. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 6, n. 10, março de 2008.

SCHER, Ana Paula. O aspecto do auxiliar em debate. **Revista de Estudos da Linguagem**. n.1, v.1, 2007.

THORTON, Rosalind; TESAN, Graciela. Categorial acquisition: parameter-setting in Universal Grammar. **Biolinguistis**, Vol. 1, Issue 1, p. 49-98. Macquarie University, 2007

TORRENCE, Harold; HYAMS, Nina. Finiteness and temporal interpretation in early grammar: the role of lexical aspect. **Papers in Psycholinguistics 2**, n.13, Okabe and Nielsen (Orgs.). University of California, Los Angeles, 2005.

TENNY, C. The Aspectual Interface Hypothesis. In Sag and Szabolcsi (Org.) 1-27, 1992. In: ARAD, Maya. A minimalist view of the syntax-lexical interface. In: **UCL Working Papers in Linguistics**, nº. 8, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 4^a ed. Uberlândia: Gráfica da UFU, 2006.

VAN HOUT, A. Event Semantics of Verb Frame Alternations. Dissertation Series, 1996. In: ARAD, Maya. A minimalist view of the syntax-lexical interface. In: **UCL Working Papers in Linguistics**, nº. 8, 1996.

VENDLER, Zeno. **Linguistics in philosophy.** London: Cornell University Press, 1967.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. O aspecto do auxiliar. **Revista de Estudos da Linguagem.** Faculdade de Letras da UFMG. V. 14, n.2, p. 55-75, 2006.

WEXLER, K. Optional infinitives, head movement and the economy of derivations. In: LIGHTFOOT, D.; HORNSTEIN, N. (Org.). **Verb Movement.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994, p.305-350.

WEXLER, Kenneth. The development of inflexion in a biologically based theory of language acquisition. In: RICE, Mabel L. **Toward a genetics of language.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1996.

WEXLER, Keneth. Very early parameter setting and the unique cheking constraint: a new explanation of the optional infinitive stage. **Language**, v. 106, p. 23-79, 1998.

YANG, Charles. D. **Knowledge and Learning in natural language.** New York: Oxford University Press, 2002.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO



**Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa**

Prezados pais

Este Termo de Consentimento pode conter palavras que vocês não entendam. Peçam ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

1) Introdução

Seu filho foi convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Termos formais na gramática mental de indivíduos com e sem déficit de linguagem e a leitura e a escrita por parte de pessoas com déficit gramatical”. Seu filho foi escolhido para participar deste estudo por apresentar faixa etária correspondente à aquisição das categorias funcionais, e nossa pesquisa está estudando este fenômeno. Gostaríamos de deixar bem claro que a participação de seu filho não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa ele estará livre para abandoná-la por quaisquer motivos.

O objetivo da pesquisa é compreender o modo como ocorre a aquisição das categorias tempo e aspecto no português brasileiro.

2) Procedimentos do Estudo

Para participar deste estudo, solicito a especial colaboração do seu filho e dos adultos presentes, permitindo-nos realizar alguns testes de oralidade, de compreensão, de leitura e de escrita.

Caso seja confirmada a adequação de seu filho para participar da nossa pesquisa, serão aplicados testes de natureza linguística, quais sejam: de produção de linguagem, de elicição,

de compreensão de linguagem e de julgamento de gramaticalidade. Nos testes de produção de linguagem, a pesquisadora “baterá um papo” com a criança e a fala dela será gravada. Nos testes de compreensão de linguagem, serão mostradas gravuras para criança e, em seguida, serão lidas algumas sentenças. A criança, então, será convidada a apontar a gravura correspondente à sentença lida. Nos testes de eliciação, a pesquisadora irá provocar propositalmente o surgimento de uma dada palavra ou estrutura linguística que se deseja analisar. Por exemplo: a pesquisadora aponta para uma gravura em que há um agricultor colocando uma semente no chão e diz: “Aqui o homem está plantando” e, em seguida, pergunta: “E aqui, o que aconteceu?”, apontando para uma planta crescida. O que se espera é que a criança responda algo do tipo “A planta já cresceu”.

Em relação às gravações de fala espontânea, que serão feitas com exclusivo objetivo de realizarmos posteriores análises no que diz respeito à sua fala/ linguagem, garantimos que em nenhum momento da pesquisa tais gravações serão mostradas e/ou publicadas. Após as análises, tais fitas serão arquivadas, sob a responsabilidade da Professora Pesquisadora Doutora Arabie Bezri Hermont, para que possamos fazer novas consultas, se necessárias. Garantimos, ainda, que as gravações não serão divulgadas e a identidade da criança, bem como a de seus pais, será preservada.

A aplicação dos testes será feita na residência da criança. Os testes serão aplicados juntamente com a pesquisadora e a criança investigada na pesquisa.

3) Riscos e desconfortos

Esta pesquisa não apresenta riscos. Os desconfortos que poderão acontecer seriam cansaço e/ou negação por sua parte no momento da realização das entrevistas ou dos testes durante o estudo do tema proposto, mas, se isso acontecer, a criança, ou o responsável, terá a liberdade de recusar-se a submeter-se ao teste.

4) Benefícios

Espera-se que, como resultado deste estudo, tenha-se uma maior compreensão sobre como está representada a gramática mental do falante de português brasileiro. A partir do melhor entendimento acerca dos fenômenos linguísticos apresentados na fala das crianças em

processo de aquisição da linguagem, tem-se como propósito colaborar com outros estudos que se debruçam acerca da ideia de uma Gramática Universal.

5) Custo/Reembolso

Você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pelo mesmo. A pesquisadora arcará com as próprias despesas no que diz respeito ao custo dos materiais utilizados para a realização da pesquisa, como lápis e papéis.

6) Responsabilidade

Efeitos indesejáveis são possíveis de ocorrer em qualquer estudo de pesquisa, apesar de todos os cuidados possíveis, e podem acontecer sem que a culpa seja da criança ou dos pesquisadores. Se a criança não estiver mais interessada na pesquisa, a qualquer momento poderá abandoná-la se assim for desejado.

7) Caráter Confidencial dos Registros

A identidade da criança será mantida em absoluto sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como o retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, a criança não será identificada quando o material de seu registro for utilizado para propósito de publicação científica ou educativa.

8) Participação

A participação da criança, neste estudo, é muito importante e voluntária. Tanto a criança quanto os pais tem o direito de não querer participar ou de querer sair deste estudo a qualquer momento, sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Caso o responsável decida retirar-se ou retirar a criança do estudo, favor notificar o profissional e/ou pesquisador que esteja atendendo.

Caso você tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-MG, telefone: (31) 3319-4517, e-mail: cep.proppg@pucminas.br (PROPPG/ Comitê de Ética) e comunique-se com a coordenadora Professora Maria Beatriz Rios Ricci.

A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando entrar em contato.

Nome da pesquisadora: Arabie Bezri Hermont
Telefone: 9224-5126 ou pelo e-mail: arabie@uol.com.br

9. Declaração de Consentimento

Li ou alguém leu para mim as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmei também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para retirar o meu filho do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Nome do participante (em letra de forma)

Assinatura do participante ou representante legal

Data

Obrigada por sua colaboração e por merecer sua confiança.

**Nome (em letra de forma) e assinatura da
Pesquisadora**

Data

ANEXO II – RESULTADOS DOS TESTES DE COMPREENSÃO E DE ELICIAÇÃO
PROJETO FAPEMIG

RESULTADO DA APLICAÇÃO DOS TESTES DE COMPREENSÃO E ELICIAÇÃO

PARTICIPANTE 1 – ISABELA (3;7)

A) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Télico

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Come – apontou para “come” 2. Bebe – apontou para “bebe” 3. Desenha – apontou para “desenha” 4. Escreve – apontou para “escreve”	1. Comeu – apontou para “comeu” 2. Bebeu – apontou para “bebeu” 3. Desenhou – apontou para “desenhou” 4. Escreveu – apontou para “escreveu”
Total de respostas esperadas = 4/10	Total de respostas esperadas = 4/10

B) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Télico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está colando – apontou para “está colando” 2. Está construindo – apontou para “está construindo” 3. Está comendo – apontou para “está comendo” 4. Está bebendo – apontou para “está bebendo” 5. Está desenhando – apontou para “está desenhando” 6. Está lendo – apontou para “está lendo” 7. Está pintando – apontou para “está pintando” 8. Está fazendo – apontou para “está fazendo” 9. Está escrevendo – apontou para “está escrevendo” 10. Está decolando – apontou para “está decolando”	1. Estava colando – apontou para “estava colando” 2. Estava construindo – apontou para “estava construindo” 3. Estava comendo – apontou para “estava comendo” 4. Estava bebendo – apontou para “estava bebendo” 5. Estava lendo – apontou para “estava lendo” 6. Estava pintando – apontou para “estava pintando” 7. Estava fazendo – apontou para “estava fazendo” 8. Estava desenhando – apontou para “estava desenhando” 9. Estava escrevendo – apontou para “estava escrevendo” 10. Estava decolando – apontou para “estava decolando”
Total de respostas esperadas = 10/10	Total de respostas esperadas = 10/10

C) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Fala – apontou para “fala” 2. Nada – apontou para “nada” 3. Caminha – apontou para “caminha” 4. Canta – apontou para “canta” 5. Anda – apontou para “anda” 6. Dança – apontou para “dança” 7. Estuda – apontou para “estuda” 8. Repousa – apontou para “repousa” 9. Dirige – apontou para “dirige” 10. Corre – apontou para “corre”	1. Já falou – apontou para “já falou” 2. Nadou – apontou para “nadou” 3. Cantou – apontou para “já cantou” 4. Já andou – apontou para “já andou” 5. Já dançou – apontou para “já dançou” 6. Estudou – apontou para “estudou” 7. Repousou – apontou para “repousou” 8. Dirigiu – apontou para “dirigiu” 9. Já correu – apontou para “já correu”
Total de respostas esperadas = 10/10	Total de respostas esperadas = 9/10

D) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Está falando – apontou para “está falando”</p> <p>2. Está nadando – apontou para “está nadando”</p> <p>3. Está caminhando – apontou para “está caminhando”</p> <p>4. Está cantando – apontou para “está cantando”</p> <p>5. Está andando – apontou para “está andando”</p> <p>6. Está dançando – apontou para “está dançando”</p> <p>7. Está estudando – apontou para “está estudando”</p> <p>8. Esta repousando – apontou para “esta repousando”</p> <p>9. Está dirigindo – apontou para “está dirigindo”</p> <p>10. Está correndo – apontou para “está correndo”</p>	<p>1. Estava falando – apontou para “estava falando”</p> <p>2. Estava nadando – apontou para “estava nadando”</p> <p>3. Estava caminhando – apontou para “estava caminhando”</p> <p>4. Estava cantando – apontou para “estava cantando”</p> <p>5. Estava andando – apontou para “estava andando”</p> <p>6. Estava dançando – apontou para “estava dançando”</p> <p>7. Estava estudando – apontou para “estava estudando”</p> <p>8. Estava repousando – apontou para “estava repousando”</p> <p>9. Estava correndo – apontou para “estava correndo”</p> <p>10. Estava dirigindo – apontou para “estava dirigindo”</p>
Total de respostas esperadas = 10/10	Total de respostas esperadas = 10/10

E) Eliciação - Aspecto Télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Clarisse gosta de construir casas de lego. Mas hoje ela não <u>CONSTRUIU</u> (não construiu).</p> <p>2. Ana escreve bastante. Só ontem ela <u>ESCREVEU</u> (escreveu 5 folhas ou um livro).</p> <p>3. Aline faz um bolo todo domingo. Mas, neste domingo, ela viajou, então ela <u>não FEZ</u> (fez um bolo).</p> <p>4. Clarisse lê todas as noites. Mas ontem ela não <u>DORMIU</u> (não leu/dormiu).</p> <p>5. Ana Paula briga com os alunos sempre. Mas, na semana passada, ela <u>FICOU FELIZ</u> não brigou.</p> <p>6. Aline espreme laranja para o almoço, mas ontem, no almoço, ela <u>USOU MEXERICA</u> (não espremeu laranja).</p> <p>7. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas neste final de semana, ela não <u>PAROU</u> (não cozinhou).</p> <p>8. Danilo é pintor. Na semana passada ele <u>CONSTRUIU</u> (pintou a casa da Clarisse).</p> <p>9. O gelo custa a derreter no inverno. Mas ontem fez calor e o gelo <u>NÃO CONGELOU</u> (derreteu rapidamente).</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/Saiu Perfectivo</p> <p>10. Aline janta todos os dias. Mas, quando era pequena, ela não <u>JANTOU</u> (não jantava)</p> <p>11. Danilo cola figurinhas no álbum. Mas, antigamente, ele não <u>JOGOU BOLA</u> (colava).</p>	<p>1. Ana não gosta muito de escrever. Mas quando era pequena, ela <u>ESCREVIA</u> (escrevia).</p> <p>2. Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. Quando era mais jovem, ele <u>sempre PINTAVA</u> (pintava).</p> <p>3. Aline gosta de construir casas de lego. Quando era pequena, ela pegava o lego e <u>CONSTRUÍA</u> (construía casas).</p> <p>4. Aline espreme laranja para o almoço. quando era pequena, ela não <u>ESPREMIA</u> (espremia).</p> <p>5. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas, quando era pequena, ela <u>ESPARRAMAVA</u> (cozinhava)</p> <p>6. Hoje em dia, Clarisse lê todas as noites. Mas, quando era pequena, ela <u>ESCONDIA</u> (dormia).</p>

F) Eliciação - Aspecto Atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
<p>1. Isabela toca piano todas as noites. Ontem, ela <u>TOCOU</u> (tocou) violão.</p> <p>2. Isabela canta todas as sextas no bar. Ontem foi sexta, então Isabela <u>CANTOU</u> (cantou).</p> <p>3. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, nestas férias, ele foi de avião, então ele <u>DIRIGIU</u> (dirigiu).</p>	<p>1. Danilo nada todos os dias. Quando era pequeno, então ele não <u>NADAVA</u> (nadava).</p> <p>2. Isabela sempre tocou piano todas as noites. Quando era pequena, ela <u>TOCAVA</u> (tocava) violão.</p> <p>3. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, quando era pequeno, ele não <u>DIRIGIA</u> (dirigia).</p> <p>4. Isabela dança todas as sextas. Quando era pequena, Isabela já <u>DANCAVA</u> (dançava).</p> <p>5. Isabela canta todas as sextas no bar. Mas, quando era pequena, Isabela não <u>CANTAVA</u> (cantava).</p> <p>6. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas até pouco tempo atrás, ela não <u>DIRIGIA</u> (pilotava a moto).</p> <p>7. Danilo brinca na praça de vez em quando. Quando era pequeno, ele <u>JOGAVA</u> (brincava).</p> <p>8. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Quando era pequena, <u>FAZIA</u> (não caminhava).</p> <p>9. Aline repousa depois do almoço. Mas, Quando era pequena, não <u>DESCANSAVA</u> (repousava).</p> <p>10. Aline estuda de segunda a sexta. Sempre foi estudiosa. Quando era pequena, ela <u>NADAVA</u> (estudava). [Mostrar Clarisse pequena, nadando].</p>

Eliciou-se Perfectivo/saiu Imperfectivo

1. Isabela dança todas as sextas. **Sexta-feira passada**, Isabela **NÃO DANÇAVA** (não dançou).
2. Danilo nada todos os dias. Mas, **na semana passada**, ele estava doente, então ele **NADAVA** (nadou).
3. Aline repousa depois do almoço. Mas, **ontem**, ela teve que estudar muito, não vai ter tempo. Então, ela **não DESCANSAVA** (repousou).
4. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Mas, **ontem**, choveu. Então Clarisse não **CAMINHAVA** (não caminhou).
5. Clarisse estuda de segunda a sexta. **Ontem, que foi domingo**, ela **não PODIA ESTUDAR** (estudou). [Mostrar Clarisse nadando].
6. Pedro brinca na praça de vez em quando. **Na semana passada**, por exemplo, ele **não JOGAVA BOLA** (brincou).
7. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a

	faculdade. Mas choveu muito, então ela <u>PODIA PILOTAR</u> (pilotou a moto).
--	--

G) Eliciação - Verbos inexistentes – perfectivo e imperfectivo

Perfectivo	Imperfectivo
<p>1. Alelê luja todos os dias. Ontem, ele <u>LUJOU</u> (não luou). [Mostrar as antenas paradinhas].</p>	<p>1. Mebeia Fani todas as manhãs. Quando era pequena, ela sempre <u>FANIA</u> (fania).\</p> <p>2. Gagá colomita toda hora. Mas, quando era pequena, ela não <u>MEXIA O OLHO</u> (colomitava).</p> <p>3. Faguinha soga todos os dias. Quando era pequena, ela sempre <u>FALAVA</u> (sogava).</p> <p>4. Pepê rapota o tempo todo. Quando era pequeno, ele sempre <u>PEPETAVA</u> (rapotava).</p> <p>5. Quando era pequena, ela sempre <u>MEXIA O RABO</u> (meleiava).</p> <p>6. Caco surune todos os dias. Quando era pequeno, ele sempre <u>EMPURRAVA</u> (surunia).</p>

Eliciou Perfectivo/saiu Imperfectivo

1. Mebeia Fani todas as manhãs. **Nesta manhã**, ela já **FAZIA** (faniu).

2. Faguinha soga todos os dias. **Mas, ontem**, ele **FAZIA** (não sogou).

3. Gagá colomita toda hora. **Mas, ontem**, ele **LEVANTAVA O OLHO** (não colomitou).

4. Tutuca pululuca sempre. **Mas, na semana passada**, ela **FAZIA** (não pululucou).

5. Alelê luja todos os dias. **Mas, quando era pequena**, ela não **ALULAVA** (luou). [Mostrar as antenas paradinhas].

6. Caco surune todos os dias. **Mas ontem** ele não **PODIA** (suruniu).

7. Pepê rapota o tempo todo. **Mas, na semana passada**, ele **RAPOTAVA** (não rapotou).

8. Dodô xalala todos os dias. **Ontem**, ele **XALALAVA** (xalalou).

PARTICIPANTE 2 – RAQUEL (3;9)

A) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Télico

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Cola – apontou para “cola”	1. Construiu – apontou para “construiu”
2. Constrói – apontou para “constrói”	2. Comeu – apontou para “comeu”
3. Come – apontou para “come”	3. Leu – apontou para “leu”
4. Bebe – apontou para “bebe”	4. Pinta – apontou para “pinta”
5. Lê – apontou para “lê”	5. Desenhou – apontou para “desenhou”
6. Pintou – apontou para “pintou”	6. Escreveu – apontou para “escreveu”
7. Escreve – apontou para “escreve”	7. Decolou – apontou para “decolou”
8. Decola = apontou para “decola”	8. Fez – apontou para “fez”
9. Faz – apontou para “faz”	

B) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Télico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está colando – apontou para “está colando”	1. Estava construindo – apontou para “estava construindo”
2. Está bebendo – apontou para “está bebendo”	2. Estava comendo – apontou para “estava comendo”
3. Está lendo – apontou para “está lendo”	3. Estava lendo – apontou para “estava lendo”
4. Está pintando – apontou para “está pintando”	4. Estava pintando – apontou para “estava pintando”
5. Está desenhando – apontou para “está desenhando”	5. Estava desenhando – apontou para “estava desenhando”
6. Está escrevendo – apontou para “está escrevendo”	6. Estava escrevendo – apontou para “estava escrevendo”
7. Está decolando – apontou para “está decolando”	

C) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Nada – apontou para “nada”	1. Dirigiu – apontou para “dirigiu”
2. Dança – apontou para “dança”	2. Repousou – apontou para “repousou”
3. Corre – apontou para “corre”	3. Já dançou – apontou para “dançou”
4. Repousa – apontou para “repousa”	4. Nadou – apontou para “nadou”
5. Dirige – apontou para “dirige”	

D) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está falando – apontou para “está falando”	1. Estava falando – apontou para “estava falando”
2. Está nadando – apontou para “está nadando”	2. Estava nadando – apontou para “estava nadando”
3. Está cantando – apontou para “está cantando”	3. Estava cantando – apontou para “estava cantando”
4. Está andando – apontou para “está andando”	4. Estava andando – apontou para “estava andando”
5. Está correndo – apontou para “está correndo”	5. Estava repousando – apontou para “estava repousando”
6. Esta repousando – apontou para “está repousando”	6. Estava dirigindo – apontou para “estava dirigindo”
7. Está dirigindo – apontou para “está dirigindo”	

E) Eliciação - Aspecto Télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Danilo gosta de colar figurinhas no álbum. Mas <u>ontem</u> todas as figurinhas que ele comprou eram repetidas. Então ele <u>NÃO COLOU</u> (não colou).</p> <p>2. Ana Paula briga com os alunos sempre. <u>Mas, na semana passada</u>, ela <u>NÃO BRIGOU</u> não brigou.</p> <p>3. Ana escreve bastante. <u>Só ontem</u> ela <u>ESCREVEU</u> (escreveu 5 folhas ou um livro).</p> <p>4. Aline espreme laranja para o almoço, mas <u>ontem, no almoço</u>, ela não <u>ESPREMEU</u> (não espremeu laranja).</p> <p>5. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas <u>neste final de semana</u>, ela <u>NÃO COZINHOU</u> (não cozinhou).</p> <p>6. Danilo é pintor. <u>Na semana passada</u> ele <u>PINTOU</u> (pintou a casa da Clarisse).</p> <p>7. O gelo custa a derreter no inverno. Mas ontem fez calor e o gelo <u>DERRETEU</u> (derreteu rapidamente).</p> <p>8. Clássica lê todas as noites. Mas <u>ontem</u> ela <u>DORMIU</u> (não leu/dormiu).</p> <p>9. Clássica gosta de construir casas de lego. Mas <u>hoje</u> ela <u>NÃO MONTOU</u> (não construiu).</p> <p>10. Ana Paula não briga com os alunos sempre. <u>Mas, na semana passada</u>, ela <u>NÃO FICOU TRISTE</u> (brigou).</p> <p>11. Aline faz um bolo todo domingo. Mas, <u>nesta domingo</u>, ela viajou, então ela não <u>VIAJOU</u> (fez um bolo).</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/saiu Perfectivo</p> <p>1. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela <u>COZINHOU</u> (cozinhava)</p> <p>2. Aline espreme laranja para o almoço. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela não <u>ESPREMEU</u> (espremia).</p> <p>3. Ana não gosta muito de escrever. <u>Mas quando era pequena</u>, ela <u>GOSTA</u> (escrevia).</p> <p>4. Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. <u>Quando era mais jovem</u>, ele <u>sempre PINTA</u> (pintava).</p>	<p>1. Aline janta todos os dias. <u>Mas, quando era pequena</u>, ela <u>JANTAVA</u> (não jantava).</p>

- | | |
|--|--|
| <p>5. Danilo cola figurinhas no álbum. Mas, antigamente, ele não JOGOU FUTEBOL (colava).</p> <p>6. Aline gosta de construir casas de lego. Quando era pequena, ela pegava o lego e BRINCOU (construía casas).</p> <p>7. Hoje em dia, Clarisse lê todas as noites. Mas, quando era pequena, ela LEU (dormia).</p> | |
|--|--|

F) Eliciação - Aspecto Atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
<p>2. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Mas, ontem, choveu. Então Clarisse CAMINHOU (não caminhou).</p> <p>3. Isabela toca piano todas as noites. Ontem, ela TOCOU VIOLÃO (tocou) violão.</p> <p>4. Clarisse estuda de segunda a sexta. Ontem, que foi domingo, ela não ESTUDOU (estudou). [Mostrar Clarisse nadando].</p> <p>5. Pedro brinca na praça de vez em quando. Na semana passada, por exemplo, ele não BRINCOU (brincou).</p> <p>6. Isabela dança todas as sextas. Sexta-feira passada, Isabela NÃO DANÇOU (não dançou).</p> <p>7. Danilo nada todos os dias. Mas, na semana passada, ele estava doente, então ele NÃO NADOU (nadou).</p> <p>8. Isabela canta todas as sextas no bar. Ontem foi sexta, então Isabela CANTOU (cantou).</p> <p>9. Aline repousa depois do almoço. Mas, ontem, ela teve que estudar muito, não vai ter tempo. Então, ela não DESCANSOU (repousou).</p> <p>10. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, nestas férias, ele foi de avião, então ele ANDOU (dirigiu).</p> <p>11. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas choveu muito, então ela NÃO ANDOU DE MOTO (pilotou a moto).</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/saiu Perfectivo</p> <p>1. Danilo nada todos os dias. Quando era pequeno, então ele não NADOU (nadava).</p> <p>2. Isabela sempre tocou piano todas as noites. Quando era pequena, ela NÃO TOCOU (tocava) violão.</p> <p>3. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, quando era pequeno, ele não DIRIGIU (dirigia).</p> <p>4. Isabela dança todas as sextas. Quando era pequena, Isabela já DANÇOU (dançava).</p> <p>5. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Quando era pequena, NÃO CAMINHOU (não caminhava).</p> <p>6. Isabela canta todas as sextas no bar. Mas, quando era pequena, Isabela não CANTOU (cantava).</p> <p>7. Aline estuda de segunda a sexta. Sempre foi estudiosa. Quando era pequena, ela ESTUDOU (estudava). [Mostrar Clarisse pequena, nadando].</p> <p>8. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas até pouco tempo atrás, ela não ANDOU (pilotava a moto).</p> <p>9. Danilo brinca na praça de vez em quando. Quando era pequeno, ele JOGOU (brincava).</p> <p>10. Aline repousa depois do almoço. Mas, Quando era pequena, não ESCREVEU (repousava).</p>	

G) Eliciação - Verbos inexistentes – perfectivo e imperfectivo

Perfectivo	Imperfectivo
<p>1. Gagá colomita toda hora. Mas, ontem, ele NÃO COLOMITOU (não colomitou).</p> <p>2. Mebeia Fani todas as manhãs. Nesta manhã, ela já FICOU DE BOLINHA (faniu).</p> <p>3. Faguinha soga todos os dias. Mas, ontem, ele NÃO COMEU (não sogou).</p> <p>4. Tutuca pululuca sempre. Mas, na semana passada, ela BALANÇOU A CABEÇA (não pululucou).</p> <p>5. Alelê luja todos os dias. Mas, quando era pequena, ela não RANCOU (lujou). [Mostrar as antenas paradinhas].</p> <p>6. Caco surune todos os dias. Mas ontem ele não RANCOU (suruniu).</p> <p>7. Lulu jujuga sempre, mas ontem ela não BALANÇOU (jujugou).</p> <p>8. Pepê rapota o tempo todo. Mas, na semana passada, ele NÃO RAPOU (não rapotou).</p> <p>9. Laca meleia todas as noites. Mas, ontem, ela NÃO MELECOU (não meleiou).</p>	<p>1. Tutuca pululuca sempre. Mas, quando era pequena, ela não BALANÇAVA A CABEÇA (pululucava).</p> <p>2. Mebeia Fani todas as manhãs. Quando era pequena, ela sempre TAVA DE BOLINHA (fania).\\</p> <p>3. Laca meleia todas as noites. Quando era pequena, ela sempre MELAVA (melejava)</p>

Eliciou-se Imperfectivo/saiu Perfectivo	
1. Gagá colomita toda hora. Mas, quando era pequena , ela não <u>COLORIU</u> colomitava).	
2. Faguinha soga todos os dias. Quando era pequena , ela sempre <u>COMEU</u> (sogava).	
3. Pepê rapota o tempo todo. Quando era pequeno , ele sempre <u>RAPOU</u> (rapotava).	
4. Caco surune todos os dias. Quando era pequeno , ele sempre <u>RANCOU</u> (surunia).	

PARTICIPANTE 3 – TOM (4;0)

A) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Télico

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Constrói – apontou para “constrói” 2. Come – apontou para “come” 3. Bebe – apontou para “bebe” 4. Pinta – apontou para “pinta” 5. Desenha – apontou para “desenha” 6. Escreve – apontou para “escreve”	1. Construiu – apontou para “construiu” 2. Pintou – apontou para “pintou” 3. Desenhou – apontou para “desenhou” 4. Escreveu – apontou para “escreveu”

B) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Télico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está construindo – apontou para “está construindo” 2. Está lendo – apontou para “está lendo” 3. Está pintando – apontou para “está pintando” 4. Está escrevendo – apontou para “está escrevendo” 5. Está decolando – apontou para “está decolando”	1. Estava construindo – apontou para “estava construindo” 2. Estava lendo – apontou para “estava lendo” 3. Estava pintando – apontou para “estava pintando” 4. Estava escrevendo – apontou para “estava escrevendo” 5. Estava decolando – apontou para “estava decolando”

C) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Fala – apontou para “fala” 2. Nada – apontou para “nada” 3. Caminha – apontou para “caminha” 4. Canta – apontou para “canta” 5. Dança – apontou para “dança” 6. Anda – apontou para “anda” 7. Corre – apontou para “corre” 8. Estuda – apontou para “estuda” 9. Repousa – apontou para “repousa” 10. Dirige – apontou para “dirige”	1. Já falou – apontou para “já falou” 2. Nadou – apontou para “nadou” 3. Já caminhou – apontou para “caminhou” 4. Cantou – apontou para “já cantou” 5. Já andou – apontou para “já andou” 6. Já dançou – apontou para “dançou” 7. Estudou – apontou para “estudou” 8. Repousou – apontou para “repousou” 9. Dirigiu – apontou para “dirigiu”

D) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está falando – apontou para “está falando” 2. Está nadando – apontou para “está nadando” 3. Está caminhando – apontou para “está caminhando” 4. Está cantando – apontou para “está cantando” 5. Está dançando – apontou para “está dançando” 6. Está correndo – apontou para “está correndo” 7. Esta repousando – apontou para “está repousando” 8. Está dirigindo – apontou para “está dirigindo”	1. Estava falando – apontou para “estava falando” 2. Estava nadando – apontou para “estava nadando” 3. Estava caminhando – apontou para “estava caminhando” 4. Estava cantando – apontou para “estava cantando” 5. Estava andando – apontou para “estava andando” 6. Estava dançando – apontou para “estava dançando” 7. Estava correndo – apontou para “estava correndo” 8. Estava repousando – apontou para “estava repousando” 9. Estava dirigindo – apontou para “estava dirigindo”

E) Eliciação - Aspecto Télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Danilo gosta de colar figurinhas no álbum. Mas <u>ontem</u> todas as figurinhas que ele comprou eram repetidas. Então ele não <u>COLOU</u> (não colou).</p> <p>2. Clarisse gosta de construir casas de lego. Mas <u>hoje</u> ela não <u>CONSTRUIU</u> (não construiu).</p> <p>3. Aline faz um bolo todo domingo. Mas, <u>neste domingo</u>, ela viajou, então ela não <u>FEZ BOLO</u> (fez um bolo).</p> <p>4. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas <u>neste final de semana</u>, ela não <u>COZINHOU</u> (não cozinhou).</p> <p>5. Danilo é pintor. <u>Na semana passada</u> ele <u>PINTOU</u> (pintou a casa da Clarisse).</p> <p>6. O gelo custa a derreter no inverno. Mas <u>ontem</u> fez calor e o gelo <u>DERRETEU</u> (derreteu rapidamente).</p> <p>7. Clarisse lê todas as noites. Mas <u>ontem</u> ela não <u>LEU</u> (não leu/dormiu).</p> <p>8. Ana Paula não briga com os alunos sempre. <u>Mas, na semana passada</u>, ela <u>NÃO FICOU TRISTE</u> (brigou).</p> <p>9. Ana Paula briga com os alunos sempre. <u>Mas, na semana passada</u>, ela <u>NÃO FICOU BRAVA</u> não brigou.</p> <p>10. Ana escreve bastante. <u>Só ontem</u> ela <u>DESENHOU</u> (escreveu 5 folhas ou um livro).</p> <p>11. Aline espreme laranja para o almoço, mas <u>ontem, no almoço</u>, ela não <u>FEZ SUCO</u> (não espremeu laranja).</p>	<p>1. Aline janta todos os dias. <u>Mas, quando era pequena</u>, ela não <u>JANTAVA</u> (não jantava).</p> <p>2. Ana não gosta muito de escrever. <u>Mas quando era pequena</u>, ela <u>GOSTAVA</u> (escrevia).</p> <p>3. Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. <u>Quando era mais jovem</u>, ele <u>sempre DESENHAVA</u> (pintava).</p> <p>4. Danilo cola figurinhas no álbum. Mas, <u>antigamente</u>, ele não <u>CHUTAVA BOLA</u> (colava).</p> <p>5. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela <u>GOSTAVA</u> (cozinhava)</p> <p>6. Aline espreme laranja para o almoço. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela não <u>FAZIA SUCO</u> (espremia).</p> <p>7. Hoje em dia, Clarisse lê todas as noites. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela <u>LEVANTAVA</u> (dormia).</p>

F) Eliciação - Aspecto Atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
<p>1. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Mas, <u>ontem</u>, choveu. Então Clarisse não <u>CAMINHOU</u> (não caminhou).</p> <p>2. Isabela toca piano todas as noites. <u>Ontem</u>, ela <u>TOCOU VIOLÃO</u> (tocou) violão.</p> <p>3. Clarisse estuda de segunda a sexta. <u>Ontem, que foi domingo</u>, ela não <u>ESTUDOU</u> (estudou). [Mostrar Clarisse nadando].</p> <p>4. Pedro brinca na praça de vez em quando. <u>Na semana passada</u>, por exemplo, ele não <u>BRINCOU</u> (brincou).</p> <p>5. Isabela dança todas as sextas. <u>Sexta-feira passada</u>, Isabela <u>NÃO DANÇOU</u> (não dançou).</p> <p>6. Danilo nada todos os dias. Mas, <u>na semana passada</u>, ele estava doente, então ele <u>NÃO NADOU</u> (nadou).</p> <p>7. Isabela canta todas as sextas no bar. <u>Ontem foi sexta</u>, então Isabela <u>CANTOU</u> (cantou).</p> <p>8. Aline repousa depois do almoço. Mas, <u>ontem</u>, ela teve que estudar muito, não vai ter tempo. Então, ela não <u>DORMIU</u> (repousou).</p> <p>9. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, <u>nestas férias</u>, ele foi de avião, então ele <u>ANDOU DE CARRO</u> (dirigiu).</p> <p>10. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas choveu muito, então ela <u>TRABALHOU</u> (pilotou a moto)</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/saiu perfectivo</p> <p>1. Isabela dança todas as sextas. <u>Quando era pequena</u>, Isabela já <u>APRENDEU</u> (dançava).</p>	<p>2. Danilo brinca na praça de vez em quando. <u>Quando era pequeno</u>, ele <u>BRINCAVA</u> (brincava).</p> <p>3. Isabela sempre tocou piano todas as noites. <u>Quando era pequena</u>, ela <u>TOCAVA</u> (tocava) violão.</p> <p>4. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, <u>quando era pequeno</u>, ele não <u>DIRIGIA</u> (dirigia).</p> <p>5. Clarisse caminha todos os dias no jardim. <u>Quando era pequena</u>, <u>NÃO CAMINHAVA</u> (não caminhava).</p> <p>6. Isabela canta todas as sextas no bar. Mas, <u>quando era pequena</u>, Isabela não <u>CANTAVA</u> (cantava).</p> <p>7. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas até pouco tempo atrás, ela não <u>ANDAVA</u> (pilotava a moto).</p> <p>8. Danilo nada todos os dias. <u>Quando era pequeno</u>, então ele não <u>GOSTAVA DE NADAR</u> (nadava).</p> <p>9. Aline repousa depois do almoço. Mas, <u>Quando era pequena</u>, não <u>LIA</u> (repousava).</p>

G) Eliciação - Verbos inexistentes – perfectivo e imperfectivo

Perfectivo	Imperfectivo
<p>1. Mebeia Fani todas as manhãs. <u>Nesta manhã</u>, ela já <u>ESMAGOU</u> (faniu).</p> <p>2. Faguinha soga todos os dias. Mas, <u>ontem</u>, ele <u>NÃO COMEU</u> (não sogou).</p>	<p>1. Dodô xalala todos os dias. <u>Quando era pequeno</u>, ele <u>SEMPRE XALALAVA</u> (xaxalava).</p> <p>2. Gagá colomitá toda hora. <u>Mas, quando era pequena</u>, ela não <u>PUXAVA</u> colomitava).</p>

<p>3. Tutuca pululuca sempre. Mas, na semana passada, ela TREMEU (não pululucou).</p> <p>4. Caco surune todos os dias. Mas ontem ele não SUNIU (suruniu).</p> <p>5. Lulu jujuga sempre, mas ontem ela não CORREU (jujugou).</p> <p>6. Faguinha soga todos os dias. Quando era pequena, ela sempre COMEU (sogava).</p>	<p>3. Tutuca pululuca sempre. Mas, quando era pequena, ela não TREMAVA (pululucava).</p> <p>4. Mebeia Fani todas as manhãs. Quando era pequena, ela sempre ESMAGAVA (fania).</p> <p>5. Laca meleia todas as noites. Quando era pequena, ela sempre MELAVA (melejava).</p> <p>6. Lulu jujuga sempre, mas quando era pequena, ela não CORRIA (jujugava).</p> <p>7. Alelê luja todos os dias. Mas, quando era pequena, ela não PUXAVA (lujava). [Mostrar as antenas paradinhas].</p> <p>8. Caco surune todos os dias. Quando era pequeno, ele sempre SURIA (surunia).</p> <p>Eliciou-se Perfectivo/saiu Imperfectivo</p> <p>1. Gagá colomita toda hora. Mas, ontem, ele PUXAVA (não colomitou).</p> <p>2. Alelê luja todos os dias. Ontem, ele PUXAVA (não lujou). [Mostrar as antenas paradinhas].</p> <p>3. Pepê rapota o tempo todo. Mas, na semana passada, ele NÃO BOCHECHAVA (não rapotou).</p>
---	--

PARTICIPANTE 4 – ERICK (4;4)

A) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Télico

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
<p>1. Cola – apontou para “cola”</p> <p>2. Come – apontou para “come”</p> <p>3. Pinta – apontou para “pinta”</p> <p>4. Faz – apontou para “faz”</p> <p>5. Desenha – apontou para “desenha”</p>	<p>1. Bebeu – apontou para “bebeu”</p> <p>2. Leu – apontou para “leu”</p> <p>3. Pintou – apontou para “pintou”</p> <p>4. Escreveu – apontou para “escreveu”</p> <p>5. Decolou – apontou para “decolou”</p>

B) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Télico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Está colando – apontou para “está colando”</p> <p>2. Está construindo – apontou para “está construindo”</p> <p>3. Está comendo – apontou para “está comendo”</p> <p>4. Está lendo – apontou para “está lendo”</p> <p>5. Está pintando – apontou para “está pintando”</p> <p>6. Está fazendo – apontou para “está fazendo”</p> <p>7. Está desenhando – apontou para “está desenhando”</p>	<p>1. Estava bebendo – apontou para “estava bebendo”</p> <p>2. Estava escrevendo – apontou para “estava escrevendo”</p> <p>3. Estava decolando – apontou para “estava decolando”</p>

C) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
<p>1. Fala – apontou para “fala”</p> <p>2. Caminha – apontou para “caminha”</p> <p>3. Canta – apontou para “canta”</p> <p>4. Dança – apontou para “dança”</p> <p>5. Estuda – apontou para “estuda”</p> <p>6. Repousa – apontou para “repousa”</p> <p>7. Dirige – apontou para “dirige”</p> <p>8. Corre – apontou para “corre”</p>	<p>1. Já correu – apontou para “já correu”</p> <p>2. Nadou – apontou para “nadou”</p> <p>3. Dirigiu – apontou para “dirigiu”</p> <p>4. Já andou – apontou para “já andou”</p>

D) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>1. Está falando – apontou para “está falando”</p> <p>2. Está caminhando – apontou para “está caminhando”</p> <p>3. Está cantando – apontou para “está cantando”</p> <p>4. Está dançando – apontou para “está dançando”</p> <p>5. Está estudando – apontou para “está estudando”</p>	<p>1. Estava nadando – apontou para “estava nadando”</p> <p>2. Estava correndo – apontou para “estava correndo”</p>

6. Esta repousando – apontou para “está repousando” 7. Está dirigindo – apontou para “está dirigindo” 8. Está nadando – apontou para “está nadando”	
---	--

E) Eliciação - Aspecto Télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
<p>1. Danilo gosta de colar figurinhas no álbum. Mas ontem todas as figurinhas que ele comprou eram repetidas. Então ele NÃO COLOU (não colou).</p> <p>2. Clarisse gosta de construir casas de lego. Mas hoje ela NÃO CONSTRUIU (não construiu).</p> <p>3. Ana Paula não briga com os alunos sempre. Mas, na semana passada, ela NÃO BRIGOU (brigou).</p> <p>4. Ana Paula briga com os alunos sempre. Mas, na semana passada, ela NÃO BRIGOU (não brigou).</p> <p>5. Ana escreve bastante. Só ontem ela ESCREVEU (escreveu 5 folhas ou um livro).</p> <p>6. Aline faz um bolo todo domingo. Mas, neste domingo, ela viajou, então ela não FEZ BOLO (fez um bolo).</p> <p>7. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas neste final de semana, ela NÃO COZINHOU (não cozinhou).</p> <p>8. O gelo custa a derreter no inverno. Mas ontem fez calor e o gelo DERRETEU (derreteu rapidamente).</p> <p>9. Clarisse lê todas as noites. Mas ontem ela DORMIU (não leu/dormiu).</p> <p>10. Aline espreme laranja para o almoço, mas ontem, no almoço, ela NÃO FEZ SUCO (não espremeu laranja).</p>	<p>1. Hoje em dia, Clarisse lê todas as noites. Mas, quando era pequena, ela DORMIA (dormia).</p> <p>2. Aline janta todos os dias. Mas, quando era pequena, ela JOGAVA BOLA (não jantava).</p> <p>3. Aline gosta de construir casas de lego. Quando era pequena, ela pegava o lego e MONTAVA A CASA (construía casas).</p> <p>4. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas, quando era pequena, ela GOSTAVA DE BRINCAR (cozinhou).</p> <p>5. Aline espreme laranja para o almoço. Mas, quando era pequena, ela não FAZIA SUCO (espremia).</p>

Eliciou-se Imperfectivo/saiu perfectivo

1. Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. **Quando era mais jovem**, ele **sempre PINTOU** (pintava).
2. Ana não gosta muito de escrever. **Mas quando era pequena**, ela **NÃO ESCREVEU** (escrevia).

F) Eliciação - Aspecto Atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Perfectivo	Imperfectivo
<p>1. Clarisse caminha todos os dias no jardim. Mas, ontem, choveu. Então Clarisse NÃO CAMINHOU (não caminhou).</p> <p>2. Isabela toca piano todas as noites. Ontem, ela TOCOU VIOLÃO (tocou) violão.</p> <p>3. Isabela dança todas as sextas. Sexta-feira passada, Isabela NÃO DANÇOU (não dançou).</p> <p>4. Danilo nada todos os dias. Mas, na semana passada, ele estava doente, então ele NÃO NADOU (nadou).</p> <p>5. Isabela canta todas as sextas no bar. Ontem foi sexta, então Isabela CANTOU (cantou).</p> <p>6. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas choveu muito, então ela NÃO PILOTOU (pilotou a moto).</p> <p>7. Aline repousa depois do almoço. Mas, ontem, ela teve que estudar muito, não vai ter tempo. Então, ela não DORMIU.</p>	<p>1. Danilo nada todos os dias. Quando era pequeno, então ele não SABIA NADAR (nadava).</p>

<p>(repousou).</p> <p>8. Clarisse estuda de segunda a sexta. Ontem, que foi domingo, ela não NADOU (estudou). [Mostrar Clarisse nadando].</p> <p>9. Pedro brinca na praça de vez em quando. Na semana passada, por exemplo, ele não JOGOU BOLA (brincou).</p> <p>10. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, nestas férias, ele foi de avião, então ele ANDOU DE CARRO (dirigiu).</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/saiu Perfectivo</p> <ol style="list-style-type: none"> Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas até pouco tempo atrás, ela não PILOTOU (pilotava a moto). Danilo brinca na praça de vez em quando. Quando era pequeno, ele JOGOU BOLA (brincava). Isabela sempre tocou piano todas as noites. Quando era pequena, ela TOCOU VIOLÃO (tocava) violão. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, quando era pequeno, ele não DIRIGE (dirigia). Clarisse caminha todos os dias no jardim. Quando era pequena, NÃO CAMINHOU (não caminhava). Isabela canta todas as sextas no bar. Mas, quando era pequena, Isabela não CANTOU (cantava). Aline estuda de segunda a sexta. Sempre foi estudiosa. Quando era pequena, ela NADOU (estudava). [Mostrar Clarisse pequena, nadando]. 	
--	--

G) Eliciação - Verbos inexistentes – perfectivo e imperfectivo

Pretérito Perfeito = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
<p>2. Gagá colomitava toda hora. Mas, ontem, ele NÃO COLOMITOU (não colomitou).</p> <p>3. Tutuca pululucava sempre. Mas, na semana passada, ela NÃO PULULUCOU (não pululucou).</p> <p>4. Pepê rapotava o tempo todo. Mas, na semana passada, ele NÃO RAPOTOU (não rapotou).</p> <p>5. Faguinha soga todos os dias. Mas, ontem, ele NÃO JOGOU (não sogou).</p> <p>6. Laca melejava todas as noites. Mas, ontem, ela NÃO MELOU (não melejou).</p> <p>Eliciou-se Imperfectivo/Saiu Perfectivo</p> <ol style="list-style-type: none"> Pepê rapotava o tempo todo. Quando era pequeno, ele sempre RAPOTOU (rapotava). Gagá colomitava toda hora. Mas, quando era pequena, ela não COLOMITOU (colomitava). Tutuca pululucava sempre. Mas, quando era pequena, ela não PULOU (pululucava). 	<p>1. Faguinha soga todos os dias. Quando era pequena, ela sempre JOGAVA (sogava).</p>

PARTICIPANTE 5 – DUDA (4;9)

A) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Télico

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
<p>1. Constrói – apontou para “constrói”</p> <p>2. Come – apontou para “come”</p> <p>3. Bebe – apontou para “bebe”</p> <p>4. Lê – apontou para “lê”</p>	<p>5. Construiu – apontou para “construiu”</p> <p>6. Comeu – apontou para “comeu”</p> <p>7. Bebeu – apontou para “bebeu”</p> <p>8. Leu – apontou para “leu”</p>

	9. Pintou – apontou para “pintou” 10. Fez – apontou para “fez” 11. Desenhou – apontou para “desenhou” 12. Escreveu – apontou para “escreveu”
--	---

B) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Télico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está colando – apontou para “está colando” 2. Está construindo - apontou para “está construindo” 3. Está comendo – apontou para “está comendo” 4. Está bebendo – apontou para “está bebendo” 5. Está lendo – apontou para “está lendo” 6. Está fazendo – apontou para “está fazendo” 7. Está escrevendo – apontou para está escrevendo	1. Estava construindo – apontou para “estava construindo” 2. Estava comendo – apontou para “estava comendo” 3. Estava lendo – apontou para “estava lendo” 4. Estava pintando – apontou para “estava pintando” 5. Estava fazendo – apontou para “estava fazendo” 6. Estava desenhando – apontou para “estava desenhando” 7. Estava decolando – apontou para “estava decolando” 8. Estava bebendo – apontou para “estava bebendo”

C) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Perfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Perfeito = 10 sequências
1. Fala – apontou para “fala” 2. Caminha – apontou para “caminha” 3. Canta – apontou para “canta” 4. Anda – apontou para “anda” 5. Dança – apontou para “dança” 6. Estuda – apontou para “estuda” 7. Repousa – apontou para “repousa” 8. Corre – apontou para “corre”	1. Já correu – apontou para “já correu” 2. Dirigiu – apontou para “dirigiu” 3. Repousou – apontou para “repousou” 4. Estudou – apontou para “estudou” 5. Já dançou – apontou para “já dançou” 6. Já andou – apontou para “já andou” 7. Cantou – apontou para “já cantou” 8. Já caminhou – apontou para “caminhou” 9. Já falou – apontou para “já falou”

D) Compreensão Tempo – Presente e Pretérito Imperfeito – Atélico = 10 VERBOS

Presente = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Está falando – apontou para “está falando” 2. Está nadando – apontou para “está nadando” 3. Está caminhando – apontou para “está caminhando” 4. Está cantando – apontou para “está cantando” 5. Está andando – apontou para “está andando” 6. Está dançando – apontou para “está dançando” 7. Está estudando – apontou para “está estudando” 8. Esta repousando – apontou para “está repousando”	1. Estava falando – apontou para “estava falando” 2. Estava nadando – apontou para “estava nadando” 3. Estava caminhando – apontou para “estava caminhando” 4. Estava cantando – apontou para “estava cantando” 5. Estava andando – apontou para “estava andando” 6. Estava dançando – apontou para “estava dançando” 7. Estava estudando – apontou para “estava estudando” 8. Estava dirigindo – apontou para “estava dirigindo”*

E) Eliciação - Aspecto Télico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito = 10 sequências	Pretérito Imperfeito = 10 sequências
1. Danilo gosta de colar figurinhas no álbum. Mas ontem todas as figurinhas que ele comprou eram repetidas. Então ele NÃO COLOU (não colou). 2. Ana Paula não briga com os alunos sempre. Mas, na semana passada , ela não BRIGOU (brigou). 3. Clarisse lê todas as noites. Mas ontem ela DORMIU (não leu/dormiu). 4. Ana escreve bastante. Só ontem ela FEZ TUDO CERTINHO (escreveu 5 folhas ou um livro).	1. Aline janta todos os dias. Mas, quando era pequena , ela NÃO JANTAVA (não jantava). 2. Danilo é pintor desde os 5 anos de idade. Quando era mais jovem , ele sempre PINTAVA (pintava). 3. Hoje em dia, Clarisse lê todas as noites. Mas, quando era pequena , ela DORMIA (dormia). 4. Danilo cola figurinhas no álbum. Mas, antigamente , ele não JOGAVA SÓ BOLA (colava). 5. Aline gosta de construir casas de lego. Quando era pequena , ela pegava o lego e FAZIA (construía casas). 6. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas, quando era pequena , ela não FAZIA (cozinjava)

	<p>7. Aline espreme laranja para o almoço. Mas, <u>quando era pequena</u>, ela não <u>FAZIA</u> (espremia).</p> <p>8. Aline faz um bolinho sempre. Mas, <u>antigamente</u>, ela não <u>SABIA</u> (fazia).</p> <p>9. Ana não gosta muito de escrever. Mas quando era pequena, ela não <u>GOSTAVA</u> (escrevia).</p> <p>Eliciou-se Perfectivo/saiu Imperfectivo</p> <p>1. Danilo é pintor. <u>Na semana passada</u> ele <u>PINTAVA</u> (pintou a casa da Clarisse)</p> <p>2. Aline faz um bolo todo domingo. Mas, <u>neste domingo</u>, ela viajou, então ela não <u>FAZIA</u> (fez um bolo).</p> <p>3. Ana cozinha todos os finais de semana. Mas <u>neste final de semana</u>, ela <u>NÃO FAZIA</u> (não cozinhou).</p> <p>4. Aline espreme laranja para o almoço, mas <u>ontem, no almoço</u>, ela <u>NÃO FAZIA</u> (não espremeu laranja).</p>
--	--

F) Eliciação - Aspecto Atélico com morfologia de perfectivo e com morfologia de imperfectivo

Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito
<p>1. Isabela toca piano todas as noites. Ontem, ela <u>FICOU CANSADA</u> (tocou) violão</p>	<p>2. Danilo brinca na praça de vez em quando. Quando era pequeno, ele <u>BRINCAVA</u> (brincava).</p> <p>3. Isabela sempre tocou piano todas as noites. Quando era pequena, ela <u>TOCAVA</u> (tocava) violão.</p> <p>4. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, quando era pequeno, ele não <u>DIRIGIA</u> (dirigia).</p> <p>5. Isabela dança todas as sextas. Quando era pequena, Isabela já <u>DANÇAVA</u> (dançava).</p> <p>6. Isabela canta todas as sextas no bar. Mas, quando era pequena, Isabela não <u>CANTAVA</u> (cantava).</p> <p>7. Aline estuda de segunda a sexta. Sempre foi estudiosa. Quando era pequena, ela <u>ESTUDAVA</u> (estudava). [Mostrar Clarisse pequena, nadando].</p> <p>8. Danilo nada todos os dias. Quando era pequeno, então ele não <u>SABIA NADAR</u> (nadava).</p> <p>9. Aline repousa depois do almoço. Mas, Quando era pequena, <u>NÃO DESCANSAVA</u> (repousava).</p> <p>Eliciou-se Perfectivo/saiu Imperfectivo</p> <p>1. Pedro brinca na praça de vez em quando. <u>Na semana passada</u>, por exemplo, ele não <u>BRINCAVA</u> (brincou).</p> <p>2. Isabela dança todas as sextas. <u>Sexta-feira passada</u>, Isabela <u>NÃO DANÇAVA</u> (não dançou).</p> <p>3. Danilo dirige nas viagens de férias. Mas, <u>nestas férias</u>, ele foi de avião, então ele não <u>DIRIGIA</u> (dirigiu).</p> <p>4. Ana Paula pilota sua moto quando vai para a faculdade. Mas choveu muito, então ela <u>NÃO</u></p>

	<p>5. <u>PILOTAVA</u>(pilotou a moto). 6. Danilo nada todos os dias. Mas, <u>na semana passada</u>, ele estava doente, então ele <u>NÃO NADAVA</u>(nadou).</p> <p>6. Isabela canta todas as sextas no bar. <u>Ontem foi sexta</u>, então Isabela <u>CANTAVA</u>(cantou).</p>
--	--

G) Eliciação - Verbos inexistentes – perfectivo e imperfectivo

Perfectivo	Imperfectivo
SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA

**ANEXO III – TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES
DOS TESTES DE COMPREENSÃO E ELICIAÇÃO**

Transcrição da fala da Isabela

Isabela: minha tia tem um celular assim

Adulto: Assim como?

Isabela: piquininho assim...desse tamaninho.

Adulto: Ah, que legal.

Isabela: e ele é vermelho.

Adulto: e você acha ele bonito?

Isabela: Achu...o da minha mãe tem uma capinha rosa.

Adulto: E você gosta da cor rosa?

Isabela: Eu gostu. O meu caderno é rosa e a minha borracha também é rosa.

Adulto: Ah, o caderno que você leva para a escolinha?

Isabela: não...o caderno da escolinha tem capa de...da..de princesa...e ele também é rosa. E na escolinha não pode deixar o caderno amassado.

Adulto: nem em casa né?

Isabela: em casa podi...purquê o caderno de casa é de brincadeira.

Adulto: De brincadeira? Como assim?

Isabela: pá desenhar

Adulto: E você desenha bem?

Isabela: eu desenho...eu sei desenhar um monte de coisa, olha [se vira para o papel sobre a mesa e desenha algo]

Adulto: Nossa, que lindo! O que é isso que você está desenhando?

Isabela: eu to desenhando um coração bem gandão!

Adulto: E você vai dar de presente pra quem?

Isabela: pra mamãe

Adulto: e o que mais você sabe desenhar?

Isabela: hum...uma flor

Adulto: Então desenha uma flor pra mim.

Isabela: tá bom! Eu vou desenhá uma flor mais bonita que tem. Olha.

Adulto: Nossa, ficou muito linda.

Isabela: Linda é o nome da calopsita.

Adulto: Calopsita? Você tem uma calopsita?

Isabela: Eu tenho...mãe, pode soltar a linda? Solta ela, por favor!

Mãe: Agora não, Isabela. Depois que você terminar aí eu solto.

Isabela: Ah não, solta agola pa ela vê ela agora.

Mãe: Então solta ela lá!

Isabela: Olha! Essa aqui é a linda e ela gosta de bicar o sapato da gente.

Adulto: Ah, que lindinha que ela é. E você gosta dela?

Isabela: Eu gosto dela. Ela tem a vasilinha rosa de beber água e a de comer a comidinha dela qui eu coloco todo dia.

Adulto: Ah, é você que cuida dela?

Isabela: só um poquinho, porque eu tenho que estudar né?

Adulto: [risos] é verdade, não tem tempo né?

Isabela: [risos] depois eu vô ti mostrar uma coisa.

Adulto: o que?

Isabela: a buneca qui eu ganhei.

Adulto: Ah, você ganhou uma boneca nova?

Isabela: é

Adulto: E qual o nome dela?

Isabela: o nome dela vai sê Linda.

Adulto: Mas Linda já não é a calopsita?

Isabela: é, mas vai tê duas linda.

Adulto: ah, bom [risos]

Transcrição da fala da Raquel

Raquel: Cadê o leãozinho?

Adulto 1: Não é esse aqui não?

Raquel: Não!

Adulto 1: Você não levou pra lá não?

Raquel: Não...cadê aquela bonequinha?

Adulto 1: Titia deve ter guardado

...

Raquel: Como...

Adulto 1: Pergunta de novo.

Raquel: Como que põe no carro?

Adulto 1: A gente põe no vidro assim, oh, e gruda! Aqui não vai grudar porque é parede, mas a gente molha um pouquinho e gruda no vidro do carro.

Raquel: Molhe?

Adulto 1: Humrum

Raquel: Então me dá! E esse, como que faz?

Adulto 1: Esse daqui oh, ir dormiu! Acordou, dormiu, acordou, dormiu! É pra brincar de morto vivo! Sabe brincar de morto vivo?

Raquel: É assim [agacha e levanta]

Adulto 1: Ah, cê sabe!

Raquel: morto, vivo, morto, vivo, morto vivo.

Adulto 2: E aí, Raquel, tá tudo bem?

Raquel: Tá

Adulto 2: Cê num qué tomá café, né?

Raquel: Não! Essa [...] na TV?

Adulto 2: Não

Raquel: E aquele com bolinha, é pra fazer o quê?

Adulto 2: Pra enfeitar!

Raquel: E esse não funciona não?

Adulto 2: Funciona

Raquel: Então aperta o botão pra vê.

Adulto 2: Não, você que vai fazer isso. Vem cá!

Raquel: Me dá!

Adulto 2: Segura o controle. Aperta aqui ó. Agora chega!

Raquel: Eu...eu qué sisti esse!Qué sisti daquele lá não.

Adulto 2: Qual, esse aqui?

Raquel: Ham ram...cadê a cadeira?

Adulto 2: Ah, cê quê sentá?

Raquel: Quero! Cê dá o controle?

Adulto 2: Cê vai fazer o quê com o controle?

Raquel: pra segurá!

Adulto 2: Cê num vai trocar de canal não né?

Raquel: Não

Adulto 2: Então tá! Pedindo assim, então eu deixo.

Adulto 1: Cê já tá na escolinha, Raquel?

Raquel: Tô!

Adulto 1: Quê cê faz na escolinha?

Raquel: Eu vou bin...eu bin..eu binquei. Eu duma bem...e eu tomei banho.

Adulto 1: É, e é só isso?

Raquel: E eu...e a tia...eu dumi.

Adulto 1: E cê desenhou?

Raquel: Desenhei..

Adulto 1: E coloriu?

Raquel: desenhei não...a tia não me deu cadeno...

Adulto 1: Não te deu?

Raquel: Não

Adulto 1: E colori, cê coloriu?

Raquel: Colori não...a tia não me deu o cadeno.

Adulto 2: Não aperta aí!

Raquel: Eu posso ligá?

Adulto 2: Tem certeza que você não qué um pouquinho de café com leite?

Raquel: Quero

Adulto 2: Como é que pede? Pede pra mim!

Raquel: Eu num qué café com leite não!

Adulto 2: Qué tody?

Raquel: quero. Eu tem mamadeira lá...na minha casa.

Adulto 2: Mamadeira? E cê mama?

Raquel: Mama....assim ó [gesto com as mãos imitando a mamadeira]

Adulto 2: Nossa!

Raquel: Eu mamo assim.

Adulto 2: É?

Raquel: hum rum.

Adulto 1: Raquel, cê vai assistir?

Raquel: vou

Adulto 1: Então porque você desligou? Onde cê vai assistir?

Raquel: Ali

Adulto: Então desliga aqui!

Adulto 2: Pronto! Toma aqui o tody!

Raquel: Aqui?

Adulto 2: Calma, eu vou te dar o pano.

Raquel: Pode?

Adulto 2: É ué!

Raquel: Uai, não tem gelo?

Adulto 2: Tá gelado não

Raquel: Gelo! Cabou o gelo?

Adulto 2: Não

....

Adulto : Mas você levou...cê não lembra que você até saiu emburrada?

Raquel: mas...mas...eu não levei

Adulto: então você fez alguma coisa com ela

Raquel: fiz nada

Adulto: fez sim

Raquel: ela fica...ela ficou aqui

Adulto: a única boneca que fica aqui é aquela dali, olha lá

Raquel: mas a ota ficou aqui também

Adulto: foi não...senta aqui pra nós conversar... me fala uma coisa aí...me conta uma história

Raquel: Tive uma vez...o chapeuzinho vermelho

Raquel: Tive uma vez...o chapeuzinho vermelho mandou uma história pa..pá a [s.i]

Adulto: hum...e aí

Raquel: e a agulinha se machucou

Adulto: Oh tadinha..conta

Raquel: E mirolou

Adulto: Sarou?

Raquel: Sarou

Adulto: e mais o quê?

Raquel: E ela passou remédio... E agora vou contá outa

Adulto: então conta outra aí

Raquel: Tive uma vez o chapeuzinho vermelho...

Adulto: o chapeuzinho vermelho cê já contou, Raquel...agora cê tem que contá de outra

Raquel: é...

Adulto: E seu pai, seu pai tá trabalhando?

Raquel: Tá

Adulto: tá?

Raquel: A minha mãe vai trabalhar hoje

Adulto: É..e mais o que? Fala alguma coisa aí...e sua vó...cê tá indo lá na sua vó?

Raquel: tô indo...tô indo não

Adulto: Tá não? como é que ela tá?

Raquel: Bem

Adulto: E os cachorrinho lá?

Raquel: Os cachorrinho?

Adulto: é...na sua casa lá?

Raquel: tem esses cachorrinho não...só tem uma

Adulto: uma só?

Raquel: A outa é gandi

Raquel: Mas ela chama bela istela

Adulto: Bela o quê? Estrela?:

Raquel: É

Raquel: A istela bigou com a bela e a bela sangou

Adulto: tadim...não pode deixar brigar não

Raquel: aram

Adulto: hum

Raquel: E o papai bigou com ela

Adulto: seu pai brigou com ela?

Raquel: bigou só cum uma...bigou cum a istela...papai bigou cum a istela

Adulto: e as galinhas...que dia que seu pai vai fazer galinha pa nós cume?

Raquel: Amanhã

Adulto: amanhã? Seu pai vai fazê umas galinha lá pa nós cume amanhã?

Raquel: anram

Adulto: é?

Raquel: Vai

Adulto: e você tem muito brinquedo?

Raquel: tem
 Adulto: tem?
 Raquel: tem...tem um tantão assim ó...aqui ó, dixa eu mostá?
 Adulto: tem esse montão aí? Nossa! Tem muito né?
 Raquel: eu tô batendo aqui ó
 Adulto: tá batendo aí
 Raquel: aqui e aqui
 Adulto: então bate aí
 Adulto: é muito fofinha da titia...cê gosta da titia cleuza?
 Raquel: gosto
 Adulto: muito muito?
 Raquel: muito
 Adulto: hum
 Raquel: não pó infiá a caneta no oiu
 Adulto: pode não
 Raquel: senão machuca...senão machuca
 Adulto: É...pode não
 Raquel: Tá vendo cu fio pois a caneta no oiu do papai?
 Adulto: vi, Alá, não pode!
 Raquel: vão pô essi [s.i] no pé do oio [s.i] não pode
 Adulto: não pode...de jeito nenhum
 Raquel: não...podí...eu tô pondo [s.i] pá ninguém achá...onde que tá o lápis?
 Adulto: está aqui dentro da mão da Raquel.
 Raquel: tá nada
 Adulto: olha que tá, hein menina
 Raquel: naum...
 Adulto: espera um pouquinho, deixa eu brincá com cê. E agora, onde é que tá o lápis? Fala onde tá. [esconde o lápis em uma das mãos]
 Raquel: Aqui [aponta para uma das mãos]
 Adulto: hummm
 Raquel: me dá...onde que tá o lápis...onde que tá o lápis? [coloca o lápis na latinha]
 Adulto: está aqui dentro
 Raquel: tá nada...tá nada
 Adulto: tá aqui, deixa eu vê se tá aqui...uai, cadê o lápis?
 Raquel: [ri muito] tá nada...o lápis não tá qui
 Adulto: [cantarolando] eu acho que tá sim
 Raquel: tá nada...tá nada...tá nada
 Adulto: tá sim
 Raquel: tá não..tão não
 Adulto: Oh Raquel, o que cê faz lá na escolinha mesmo?
 Raquel: Eu papei tudo
 Adulto: Cê papou tudo?
 Raquel: uhum
 Adulto: Quer dizer que cê não desenha lá não?
 Raquel: desen...desenho não...desenho
 Adulto: Não?
 Raquel: Não, lá não tem lápis...só tem caderno...só tem uma...lápis..e dois lápis e cato lápis e muito lápis [começa a bater na latinha]
 Adulto: Alá, Raquel...[s.i]
 Raquel: eu to mexendo na senhora

Adulto: tá o quê?
 Raquel: tô mexendo na senhora
 Adulto: cê tá mexendo em mim?
 Raquel: tô
 Adulto: eu não vi você mexendo em mim, Raquel
 Raquel: Eu mexi assim ó
 Adulto: Deixa eu vê
 Raquel: assim ó [faz cócegas]
 Adulto: Ih, agora, Raquel
 Raquel: cadê meu lápis
 Adulto: Olha aí
 Raquel: Deixa lá...eu que pego
 Adulto: ai meu Deus... não pode ficar arredando o sofá não
 Raquel: eu que vô pegá
 Adulto: Você que vai pegá né?
 Raquel: [s.i] é o lápis marrom
 Adulto: pegou?
 Raquel: só um
 Adulto: então pega o outro...tem outro?
 Raquel: tem
 Adulto: então pega
 Raquel: Oi...tá lá no fundão ali ó
 Adulto: Então levanta e olha de baixo
 Raquel: Uai...o outro sumiu...o outro sumiu.
 Adulto: Olha debaixo aí
 Raquel: Sumiu
 Adulto: Tá os três aí, tá tudo aí...agora chega, não põe mais nada aí não, não pode ficar arredando não, viu?
 Raquel: aham
 Raquel: a dona aranha subiu pela parede...veio a chuva forte e a derrubou..já passou a chuva...o sol já vem sorrindo...e a dona aranha continua a subir...la la la...eu quero um desenho pa colori.
 Adulto: Você quer que eu desenhe?
 Raquel: Quero, mas eu tem que pegá o lápis.
 Adulto: pegar o que?
 Raquel: o lápis...eu vô pega ele...eu tô colorindo
 Adulto: senta lá na mesa
 Raquel: eu pode por essas caneta aqui ó
 Adulto: Pode
 Raquel: deixa eu colorir...deixa...deixa eu colorir
 Adulto: deixo uai...eu já vou lá com você
 Raquel: qui ó...aí...aqui ó...eu pó sentá aqui?
 Adulto: Não, agora não...a gente vai colorir...
 Raquel: olha aqui...olha aqui
 Adulto: você pode brincar e deixar aqui
 Raquel: eu vou colorir com a debinha
 Adulto: cê vai colorir com a debinha? Cadê a bolsinha com lápis?
 Raquel: Eu vô pegá lá
 Adulto: Tem que passar um pano aqui antes.
 Raquel: aqui ó, tá aqui...aqui ó

Adulto: Achou né?

Raquel: achei... senta nessa daqui ó ...ela tive um sapatinho?

Adulto: eu acho que tinha...olha aí. Deixa eu ver

Raquel: tira

Adulto: tiro

Raquel: põe de novo

Raquel: mas como qui põe?

Adulto: peraí que eu vou colocá pra você

Raquel: pricisa não

Adulto: deixa eu pô

Raquel: ela fala

Não

Só se vc quiser que ela fala...aí

Mas cadê ela

Aqui

Cê sabe desenhar?

Sabe

Então desenha pra mim

Eu quelo as duas...esso... Aqui ó

Fazê um o

Cê sabe escrever seu nome

Sabe

Adulto: Escreve seu nome

Raquel: Quê cê tá fazendo?

Adulto: Bonequinha

Raquel: Que isso daí ó..os olhos?

Adulto: Uhum

Raquel: Dexa eu pegá oto...Esse aqui não colori mais não

Adulto: Colori...amarelo...qual cor que você quer?

Raquel: Tem outo aqui ó...aqui ó

Adulto? Que cor é essa? Esse não tem ponta

Raquel? Tem sim, aqui ó

Adulto: Cadê

Raquel: Aqui corizinha aqui ó...como qui esse aqui é melhor? Desenhei o pé...vou desenhar o pé...aqui ó...aqui ó...é o pé...

Adulto: É o pé? Pé de quê?

Raquel: De massarela

Adulto: Macarela?

Raquel: Não...massarela

Adulto: O que é massarela?

Raquel: Massarela é pra fazer cozinha, uai

Adulto: É? Tem na sua casa

Raquel: Tem nada

Adulto: Sua mãe tem?

Raquel: Tem não...minha mãe só tem...só um...qui isso essa pontinha aqui?

Adulto: A Perninha dela

Raquel: Minha?

Adulto: É

Raquel: E isso nessa pontinha

Adulto: É a meinha dela

Raquel: Meinha?
Adulto: Uhum
Raquel: Esse sapato?
Adulto: É o Sapatinho
Raquel: Eu fazê uma menina
Adulto: Vai?
Raquel: Vou...Tem...tem uma [s.i] aqui ó
Adulto: Tem, pode usar
Raquel: Eu vou usar ele...eu fazê um ó desse...deixa eu fazê...vou fazê um ó bem gandão. Eu fazê uma menininha. Cê faz os oinho pa mim
Adulto: Faço. Como é que cê quê. Igual esse aqui?
Raquel: É
Adulto: E a menina? Você vai terminar?
Raquel: A mão...Prontinho...eu vou fazê essi de cabeça para baixo...qui assim tá muito ruim.
Adulto: A bonequinha que eu fiz pra você, Raquel! Quê colorir?
Raquel: Quero...deixa eu colori essi
Adulto: Tá! Que dia que vc vai na casa da vovó?
Raquel: Cedo
Adulto: Cedo?
Raquel: Hoje Eu não vou na casa da vovó não. Ficá em casa
Adulto: É?
Raquel: Uhum
Adulto: E ontem, cê foi?
Raquel: Foi não
Adulto: Não?
Raquel: Foi não
Adutlo: Esse é o bolsinho.?
Raquel: Uhum...
Adulto: Os dois vão ser da mesma cor?
Raquel: Quê?
Adulto: Os dois vão ser da mesma cor?
Raquel: Vai
Adulto: Tá colorindo aí? Que cor é essa?
Raquel: peto
Adulto: Não é preto não! E essa?
Raquel: peto
Adulto: E essa?
Raquel: Marrom
Adulto: Marrom? Essa é preta?
Raquel: É
Adulto: e essa é marrom?
Raquel: Marrom
Adulto: E essa?
Raquel: Não sei
Adulto: Vermelho escuro.
Raquel: Vermelho escuro?
Adulto: Isso
Raquel: E esse é azul?
Adulto: Isso
Raquel: Essa bonequinha igual essa?

Adulto: E?
Raquel: É
Adulto: Cê gostou dela?
Raquel: Gostei... Tira a gominha por favor?
Adulto: Não não...não pode.
Raquel: Pra fazê com o cabelo dela
Adulto: Não , não dá...ela já vem assim. Não pode tirar. Não pode ficar tirando a roupinha dela. Só pra brincar, tá bom? Cê não vai colorir não?
Raquel: Vou
Adulto: O que mais você faz lá na escolinha, Raquel ?
Raquel: Eu binquei
Adulto: Cê brincou? De quê cê brincou?
Raquel: De...a tia me deu suco
Adulto: A tia te deu suco?
Raquel: Deu
Adulto: Suco de quê
Raquel: De limão
Adulto: De limão? Tava gostoso?
Raquel: E de laranja?
Adulto: De Laranja?
Raquel: Não, não é de limão...é de laranja
Adulto: De Laranja?
Raquel: uhmm...tava gostoso
Adulto: tava gostoso?
Raquel: Uhum..isso aqui é canetinha?
Adulto: É, mas ela não tá funcionando não. Usa o lápis
Raquel: Ela não colori?
Adulto: Não, ela acabou a tinta
Raquel: Xô vê...tá colorindo.
Adulto: Tá?
Raquel: Tá
Adulto: Mas tá pouquinho, não ta não?
Raquel: Tá não.
Adulto: Usa o lápis de cor
Raquel: Uhum...Pode derramar essi a bolsinha?
Adulto: Vão tirar daqui, eu vou tirar pra você
Raquel: Não, não precisa não...eu derramo
Adulto: Não! Vou te ajudar...Tá, tira...cê consegue?
Raquel: Consegue...quê aqui tá muito apetado
Adulto: Aí...
Raquel: Nossa, derramando
Adulto: Olha o coração, Raquel, que bonito
Raquel: Olha aqui...ele abi?
Adulto: Não...é pra pendurar no pescoço.
Raquel: Dá...a minha mãe vai usar na corretinha
Adulto: Eu te dei?
Raquel: Não
Adulto: Senta lá
Raquel: Pode derramar esse lápis?
Adulto: Não, aqui só tem coisa pra trabalhar.

Raquel: Aqui ó, qué vê? Hoje essa canetinha não funcionou não.

Adulto: O sapatinho dela vai ser vermelho?

Raquel: Vai

Adulto: Então Raquel...depois que você chega da escolinha o que é que vc faz?

Raquel: Eu fazê bagunça na escolinha

Adulto: Cê faz bagunça na escolinha. A professora briga com você?

Raquel: Biga não

Adulto: A professora deixa você fazer bagunça?

Raquel: Dexa não

Adulto: Cê faz escondido?

Raquel: Quê?

Adulto: Cê faz bagunça escondido?

Raquel: Faz nada....ali tem...a lá na escola tem mesa...e tem balão lá

Adulto: E cê aprende lá alguma coisa?

Raquel: Apende

Adulto: E o que você aprende?

Raquel: B, C, B

Adulto: É? É...O alfabeto?

Raquel: Uhum

Adulto: Cê sabe falar o alfabeto?

Raquel: Sabe

Adulto: Qual é a letra que começa?

Raquel: Bê

Adulto: Não é A não?

Raquel: Não

Adulto: A, B, C, D...E contar, você sabe?

Raquel: Sabe

Adulto: E até quanto?

Raquel: Eu não sabe não, mas eu não sabe

Adulto: Cê sabe contar 1,2,3,4

Raquel: Sabe

Adulto: Então conta pra mim

Raquel: 1,2,3,4...um casalzinho

Adulto: É

Raquel: É... Pega essi aqui pa mim

Adulto: Esse não tá funcionando, Raquel, não tem ponta

Raquel: Tem ponto não?

Adulto: Tem não

Raquel: E essi não funciona também não?

Adulto: Não

Raquel: Só roda?

Adulto: Só roda

Raquel: E aqui?

Adulto: Tá estragada a lapiseira, ela não funciona. Tem um monte de lápis de cor aqui pra você usar, tem todas as cores, tem amarelo. Qual vai ser a cor do cabelo da bonequinha? Vai ser amarelo? Ela é lôra?

Raquel: Ela é lora

Adulto: Então, Colori o cabelo dela de amarelo.

Raquel: O cabelo dela não é amarelado...sê é disso daqui ó

Adulto: É marrom

Raquel: Não, é peto
Adulto: Isso é roxo
Raquel: É roxo
Adulto: O cabelo dela vai ser roxo?
Raquel: É roxo
Adulto: Olha que lindo
Raquel: Cabelo dela vai sê roxo
Adulto: E vai fica bonito?
Raquel: Vai
Adulto: É?
Raquel: E vai ter que passa quemel nele?
Adulto: Vai passar creme
Raquel: Uhum
Adulto:Pra poder dar banho de creme?
Raquel: Não
Adulto:Vai ficar bonita?
Raquel: Vai...pra ir no shopping
Adulto: Ir no shopping?
Raquel: Uhum...cabelo dela é assim [s.i] uma coisa...e passá maquiagi aqui na buchechinha
Adulto: Hum..quê qui cê vai fazê amanhã?
Raquel: Eu vou passeá cum meu pai e ca minha mae
Adulto: Onde cê vão?
Raquel: Na piscina
Adulto: Fazê o quê lá?
Raquel: Hum...andá
Adulto: Andá, só?
Raquel: Uhum
Adulto: Na piscina vai andá?
Raquel: Não
Adulto: Que qui cê faz na piscina?
Raquel: Eu vou fazê nada na piscina...eu vou entá nela
Adulto: Cê vai nadá?
Raquel: Vou
Adulto: Cê sabe?
Raquel: Sabe
Adulto: É?
Raquel: Andá assim ó
Adulto: Cê sabe mergulhar?
Raquel: Sabe
Adulto: Ficar debaixo dágua?
Raquel: Não
Adulto: Cê consegue ficar debaixo dágua?
Raquel: Consegue
Consegue? Olha! Que legal
Raquel: Eu pó levá isso aqui pa casa?
Adulto: Pode...E cê não tem medo de ficar debaixo dágua não?
Raquel: Tenho não
Adulto: Seu pai te segura né?
Raquel: Segura não
Adulto: Não? Sozinha que você fica?

Raquel: Sozinha

Adulto: Vão terminar de colorir...ah cê vai fazê o chão agora?

Raquel: Tem que colori pimeiro aqui ó

Adulto: Qui cor que vai ser aí

Raquel: Peto

Adulto: Cadê o preto?

Raquel: Aqui ó

Adulto: Isso é preto?

Raquel: É

Adulto: Essa cor é preta?

Raquel: É peto

Adulto: E isso aqui?

Raquel: Peto

Adulto: É igual?

Raquel: É

Adulto: Igualzinho?

Raquel: É

Adulto: Tem certeza?

Raquel: Isso aqui é canetinha

Adulto: Mas essa canetinha não é vermelha não?

Raquel: É sim

Adulto: Então, cê falou que ela é preta

Raquel: Mas ela é vermelha...tem colori essa parte aqui ó..colori não...cadê o outro?

Adulto: Que outro

Raquel: O outro que tava aqui...cadê? cadê o outo? Achei ó

Adulto: Achou?

Raquel: Mas essi peto é igual

Adulto: Tudo é preto então? Cadê a canetinha?

Raquel: Não sei

Adulto: A florzinha aqui pra você colorir também

Raquel: Fozinha?

Adulto: Ficou bonita?

Raquel: Ficou...É o caminho

Adulto: Caminho? Pra bonequinha passeá?

Raquel: Uhum

Adulto: Pra onde qui cê vai passeá com a bonequinha?

Raquel: É...eu pó levá ela pa casa

Adulto: Não, ela é pra você brincá aqui, pra quando você vier, você brincá com ela.

Raquel: Eu pó levá o papel pra casa

Adulto: Pode

Raquel: E os binquedos?

Adulto: Os brinquedos não, os brinquedos são pra você brincá aqui...senão, quando você voltar e esquecer lá, com quê qui cê vai brincá aqui?

Raquel: Eu vou bincá de novo

Adulto: E se você esquecer?

Raquel: Eu não vou esquecê

Adulto: Mas se você esquecê?

Raquel: Mas eu não vou esquecer não

Adulto: Não?

Raquel: Não...o tem tá ino pa baixo do papel...cê arruma aqui o papel por favo?

Adulto: Arrumo...cê não vai colorir a florzinha não?
 Raquel: Vou
 Adulto: Vai? Vai colorir agora?
 Raquel: Vou...eu colo...esse aqui não funciona também não
 Adulto: Deixa eu ver...ih acabou a tintatambém... secou
 Raquel: Secou?
 Adulto: Secou
 Raquel: Cololi....cololi só um tiquinho..xê eu vê se essi aqui também cololi..xê eu vê..cololi..xê eu vê se esse cololi não...xê eu vê...
 Adulto: Olha o que eu fiz pra você, Raquel
 Raquel: Um coração?
 Adulto: Um coração escrito mamãe e papai para você dá pro papai e pra mamãe de presente.
 Colori ele de vermelho...você passa aqui, tá vendo que bonito que fica. Você passa?
 Raquel: Uhum...me dá
 Adulto: Você passa?
 Raquel: Dexa eu passá
 Adulto: Deixa eu por perto de você
 Raquel: Põe aqui
 Adulto: Isso...Nó, que lindo...cê vai dá de presente pro papai e pra mamãe?
 Raquel: Vou
 Adulto: Vai?
 Raquel: Vou, mas a mamãe vai tê qui compá o pesente
 Adulto: Sua mãe vai tê qui comprá presente?
 Raquel: Vai
 Adulto: Por que? É seu aniversário
 Raquel: É da minha igreja...anivesário da minha igreja
 Adulto: É?
 Raquel: Uhum
 Adulto: Quantos anos cê vai fazê, Raquel?
 Raquel: Assim, e assim
 Adulto: E depois?
 Raquel: Assim

Transcrição – fala do Tom

Adulto: é?
 Tom: ai, essi tava com polícia. A polícia tem um telefone que tem um negocin tipo..
 Adulto: A polícia tem um telefone que faz o quê?
 Tom: que tem um negocinho assim
 Adulto: Que puxa a anteninha? Cê já viu telefone de polícia? Cê já brincou de polícia?
 Tom: eu não tenho fantasia de polícia
 Adulto: Não tem...cê tem fantasia de quê?
 Tom: Batman
 Adulto: Qual que cê gosta?
 Tom: Batman
 Adulto: Do Batman? Sua festa de aniversário foi do Batman?
 Tom: Sim
 Adulto: Foi? Que legal...e cê vestiu de Batman?
 Tom: Sim

Adulto: Aahh..olha aqui Tom, agora a gente vai ver outros...os personagens fazendo outras coisas aqui.

Tom: Essi é difícil

Adulto: Não é não!

Transcrição da fala do Erick

Erick: binca aqui um poquinho cumigo

Adulto: Eu tenho que ir trabalhar, mas vou ficar um pouco aqui com você tá?

Erick: tá

Adulto: E você quer brincar do quê?

Erick: pega aqui

Adulto: aqui?

Erick: é

Adulto: coloco aqui?

Erick: aqui

Adulto: Ah, você tem um monte de lego

Erick: meu pai me deu pá mim bincá

Adulto: Ah, que legal

Erick: vamu montá a casinha

Adulto: ela já tá toda montada...você quê desmontar e montar de novo?

Erick: é

Adulto: então vamos tirar as coisas de dentro dela. Eu posso tirar esse aqui?

Erick: não...essi eu tiro..deixa qui eu tiro. Aqui. Pega essi aqui.

Adulto: Deixa eu desmontar esse?

Erick: não...essi é meu.

Adulto: Uai, mas você não quer que eu brinque com você?

Erick: quelu

Adulto: Então, eu vou ficar só olhando?

Erick: é [risos]

Adulto: Então eu vou embora.

Erick: não...fica aqui só mais um poquinho.

Adulto: Tá, mas então você tem que me dar um bonequinho pra eu brincar também.

Erick: Tá...essi aqui. Ucê binca cum essi aqui. Só cum essi, tá?

Adulto: Tá bom!

Erick: Agola...coloca aqui.

Adulto: Aqui?

Erick: é

Adulto: Tá...e agora?

Erick: Agola eli vai dumi.

Adulto: Mas já? Tá de dia.

Erick: Eli já acodou...e agola vai fazê o churraco.

Adulto: Churrasco?

Erick: é

Adulto: ah, e ele vai chamar os amiguinhos dele?

Erick: vai

Adulto: E onde eles estão?

Erick: na ota caxa

Adulto: eu posso pegar?

Erick: não..eu vou pegá!
 Adulto: mas passando assim em cima de mim?
 Erick: é
 Adulto: então pega lá
 Erick: essi aqui tem chapéu...tem qui [s.i]
 Adulto: pega o outro.
 Erick: essi aqui intão
 Adulto: pronto...só esses?
 Erick: é
 Adulto: então agora eles vão comemorar o aniversário dele?
 Erick: é...tem o bolu e o balão
 Adulto: que nem na sua festa?
 Erick: é

Transcrição da fala da Duda

Adulto 1: Você lembra qual é a história da princesinha?
 Duda: o qué isso?
 Adulto 2: Isso é um gravador
 Adulto 1: é...ele grava a voz da gente.
 Duda: voz?
 Adulto 1: Isso
 Duda: é...eu nunca tive esse gravador.
 Adulto 2: Esse grava só a voz.
 Adulto 1: Mas como é a história da princesinha Sofia, você se lembra?
 Duda: sim
 Adulto 1: Conta ela pra gente.
 Duda: Ih! Tá bem! Ela passou prum homem que era um bruxo e transformou ela em sapo.
 Adulto 1: E af?
 Duda: E aí ela tive um cabelo, uma [risos] isso...e uma tiara.
 Adulto 2: Uma tiara?
 Duda: Sim, uma tiara. E tem, e tive um arquinho que passa as princesas.
 Adulto 1: E fica pra sempre? Vive que nem sapo pra sempre?
 Duda: Sim. Passa as princesas.
 Adulto 2: Quem te contou essa historinha?
 Duda: Eu que vi, na TV.
 Adulto 2: É?
 Duda: É!
 Adulto 1: Cê gosta de assistir TV?
 Duda: Eu gosto!
 Adulto 1: Qual é o programa que você mais gosta na TV?
 Duda: Amanhã meu pai nem deixou eu ver um desenho um pouquinho, mas a minha mãe disse que eu não posso ver mais um desenho um pouquinho e eu almocei macarrão.
 Adultos 1 e 2: [risos]
 Duda: De cachinhos! [risos]
 Adulto 2: Tava gostoso o macarrão?
 Duda: Tava!
 Adulto 1: Cê gosta de macarrão de cachinhos?
 Duda: Sim.
 Adulto 1: É? Eu também gosto!

Duda: A minha mãe também...e eu também pede minha mãe pra fazer macarrão de minhoca [risos]

Adulto 1: É? Cê gosta de comer macarrão de minhoca?

Duda: Sim!

Adulto 1: E se ela te desse minhoca em vez do macarrão, você comia?

Duda: Eu como mui..macarrão que é maran que tem forma de minhoca [risos]

Adulto 1: É? Qual que é sua comida favorita?

Adulto 2: Quê que cê mais gosta de comer?

Duda: Espaguete!

Adulto 1: Espaguete? Mas espaguete não é macarrão de minhoca?

Duda: Minhoca?! De novo [risos]

Adulto 2: Como é que cê come o espaguete? Cê faz assim ó [puxando com a boca]

Adulto 1: Conta como é que cê come!

Duda: Eu giro o garfo e eu coloco na boca e faz assim [puxando com a boca]

Adulto 1: E hoje, vai além do macarrão o quê que você comeu?

Duda: Quê?! Carne!!

Adulto 1: Carne? E ontem?

Duda: No macarrão de cachinhos!

Adulto 2: De cachinhos?

Duda: Sim! Eu dolo...Sabe a minha mãe faz...ela faz também couve que eu num...que...porque eu num gosto de comer couve.

Adulto 2: Por que você não gosta de comer couve?

Duda: Porque eu nem experimentei.

Adulto 2: Ué, mas seocê num experimentou como é que cê sabe que cê num gosta?

Duda: Mas eu experimentei e foi ruim demais.

Adulto 2: Mas é gostoso!

Adulto 1: E como é que você falou com a mamãe que você não queria?

Duda: E ela não queria que eu jogasse isso fora. Queria que eu comi. E eu comei! E deixei o prato...e eu dei...e eu dei...e eu comi...e eu comi couve.

Adulto 2: É?

Duda: É!

Adulto 2: Mas você num gostou! Se te der couve e bolo de chocolate, o que você escolhe?

Duda: Bolo de chocolate!

Adulto 2: Por quê?

Duda: Porque eu gosto! Porque eu gosto de bolo de chocolate.

Adulto 1: E você gosta de bolo de chocolate ou de morango? Qual dos dois você prefere?

Duda: De morango!

ANEXO IV – TRANSCRIÇÕES DAS FALAS DAS CRIANÇAS – DADOS PUC-SP

Nome fantasia: Eaa.M.B.P.F.2.2004

Idade: 03 ano(s) 10 mês(es) 26 dia(s)

Sexo: F

Coleta: Transversal

Func. da linguagem: Aquisição

C. Fazendo um castelo.

Ad. Um castelo?

C. Pode fazer isso. Vamô por um encima do outro?

Ad. Vamos

C. Não (S.I.) cai.

Ad. E se cair?

C. Vai faze de novo.

Ad. E o telhado?

C. O teiado! Ai, ai vai aonde.

Ad. Posso por esse aqui?

C. Pode?

Ad. É?

C. Vamô mistura tudo ai a gente acha as coisas?

Ad. Mistura os dois?

C. Os dois! Aí a gente...

Ad. Ih! Olha o que eu achei aqui! O que isso tá fazendo aqui?

C. Eu acho que a Dirce pegô?

Ad. É mesmo?

C. E pois?

Ad. Ixi! A Dirce não sabe de nada hein?

C. A Dirce é doida? Parece doida?

Ad. E tá?

C. Vô pô aqui.

Ad. E com esse o que a gente consegue fazer?

C. Vá! Vamô fazê um carrinho?

Ad. Vamos. Pega aqueles lá, que tão lá, ó. Pra gente não perder.

C. Ó! Vamos fazê assim pimeiro ó! Assim ó!

Ad. Cuidado, cuidado!

C. Opa! Vamo misturá com esse daqui.

Ad. Tudo, tudo junto?

C. É. É pá. Assim tá melhor. Vamô fazê um carrinho. Faz um carrinho pá mim?

Ad. Faço. Separa as pecinhas que você quer que eu faço o carrinho. Qual? Esse é o que?

C. Uma pecinha, ô!

Ad. O que pode ser isso aqui no carrinho?

C. Roda.

Ad. A roda! Então você quer esse de roda?

C. É.

Ad. Pode ser assim?

C. Pode.

Ad. Senta aqui com a mamãe, aqui ó desse lado, pra fazer junto comigo. Cuidado pra não derrubar o nosso castelo, hein!

C. Ta.
 Ad. Ó! Uma roda de cada cor?
 C. É, uma roda de carda cor.
 Ad. Ih! Achei uma cor diferente! Tá bom?
 C. Agora, agora a gente vai faze um um....
 Ad. O que?
 C. Um desse. Cadê o...? Ah!
 Ad. Cê quer montar esse quebra cabeça?
 C. Esse, é. Vamô montá aqui o quebra cabeça.
 Ad. Então vamos fazer o seguinte.
 C. O que?
 Ad. Eu vou passar as pecinhas do quebra cabeça pra cá e a gente vai primeiro procurar as pecinhas do mesmo quebra cabeça que você quer montar. Qual é esse aqui?
 C. Cachorro.
 Ad. Do cachorro. Então, a gente primeiro precisa achar as peças do cachorro. Vamos virar tudo pra cima, assim pra ficar fácil de a gentevê.
 C. Vamô?
 Ad. Me ajuda.
 C. Te ajudo.
 Ad. Então vai! Eu vou pegar todas as pecinhas.
 C. Achei uma.
 Ad. Você achou uma do cachorro? Então separa.
 C. Não é, não é igual ó!
 Ad. Não é?
 C. Não.
 Ad. Então vamos procurar.
 C. Ó o rabo.
 Ad. Achou?
 C. Achei.
 Ad. Isso! Procura mais.
 C. Eu... Vamô procura mais?
 Ad. Vamos ver se você acha mais.
 C. Tan tan tan tan tan, bam bam bam bam! Ai a pata.
 Ad. A pata?
 C. Só.
 Ad. Não, tem mais uma? Tá faltando.
 C. Só mais uma pata.
 Ad. São quantas peças cada quebra cabeça.
 C. Uma?
 Ad. Olha lá quantas peças tem.
 C. Uma, duas, tlês.
 Ad. Tá faltando uma.
 C. É, aí fica quatro.
 Ad. Isso.
 C. Eu tô achando, achando.
 Ad. Procura, procura! Eu acho, deixa eu ver. Ó vou te dar uma dica! Que cor é essa aqui?
 C. Laranja.
 Ad. Não, essa aqui do fundo, aqui ó?
 C. É cinza.
 Ad. Cinza. Todas tem cinza, não tem?

C. Tem.

Ad. Cinza, cinza, então a que tá aqui também tem cinza? Procura?

C. Aqui?

Ad. Viu como foi fácil achar? Agora vamos ver se você consegue montar?

C. Vamô. A cabeça pimeiro, depois a pata aqui embaixo, depois o o o rabo do cachorro.

Ad. Hum...falta mais um, hein?

C. Tô conseguindo. O rabo do cachorro e a coisa. Ponto, o cachorro.

Ad. Será que tá certo?

C. Não.

Ad. Tá estranho, não tá?

C. Ta.

Ad. Não é melhor a gente mudar alguma coisa aí?

C. Eu acho que esse é do, eu acho que esse é do porco?

Ad. Mas eu acho que não. Porque olha aqui não é da mesma cor, não é cinza. Então é do cachorro sim. Vira as pecinhas porque eu acho que elas estão na posição errada.

C. É. Vem esse.

Ad. Hum...ficou certo agora.

C. Tá meio estranho.

Ad. Tá meio estranho? Aqui tá certo, né? Aqui ficou bonitinho.

C. É. Ficô?

Ad. Agora olha só, as patinhas não tão aqui?

C. Tão.

Ad. Aqui atrás tá faltando as patinhas, onde tem patinha?

C. Aqui?

Ad. Opa! Será que tá certo? E agora? Vai virando, vai virando, que eu acho que você vai acertar. Vira de novo, não ainda não. Ixi! Ainda não é. A ê!

C. É.

Ad. E a outra. Ah! Muito bem!

C. Cabô!

Ad. Acabou?

C. Cabô. Ah!

Ad. A gente gruda ele assim ó, fica assim quietinho que você montou o cachorro. Qual você vai montar agora?

C. É vá vá. É vamô acabá de montá esse cas...

Ad. O castelo?

C. É.

Ad. Vamos. Eu ponho uma torre no castelo.

C. Não! Não, é assim ó!

Ad. É lá dentro.

C. É? Ô?

Ad. Vamos separar o quebra cabeça pra gente mostrar depois.

C. Vamô! Ó vamô pô esse aqui cima. Vai pegando disso pá mim. Hum?

Ad. Caiu.

C. É disso ó, só disso.

Ad. Ah, só assim.

C. É. Branco fica feio. (S.I.)

Ad. Ih! Só que só tem branco agora! Caiu.

C. Caiu?

Ad. Ixi!

C. Caiu?

Ad. Acabou. E agora?
 C. Agora. Ai? Ficou meio esquisito.
 Ad. E agora?
 C. Caiu.
 Ad. Misturou tudo. Como que a gente vai brincar tudo assim?
 C. A gente separa. (S.I.). Oh, mãe va va, é, vamô faze um castelão!
 Ad. Vamos.
 C. Então vamô faze assim ó.
 Ad. Com essas aqui. Eu vou dando e você vai montando. Ou você quer que eu te ajude a montar?
 C. Eu sei monta sozinha.
 Ad. Vamos sentar direitinho que nem índio. Isso.
 C. Vai me dando dessa cor ó, essa. Ó vai me dando.
 Ad. Vai falando a cor que eu te dou.
 C. Azul, amarelo, vermelho.
 Ad. Azul?
 C. Ó já tem aqui.
 Ad. Ah outro. Amarelo, amarelo não tem aí?
 C. Não. Ó é assim?
 Ad. É assim, amarelo?
 C. Esse...
 Ad. É igual. Então você quer mesmo formato, de cor diferente?
 C. É. Mesmo formato. Ó falta aqui ó, aí fecha.
 Ad. Branco?
 C. Branco.
 Ad. Agora vai repetir. Já repetiu outro verde.
 C. É desse ó, assim repeti. Outo verde.
 Ad. E outro branco?
 C. É outo branco. Pecisava de um aqui, aí fecha.
 Ad. E agora?
 C. Ficou difícil.
 Ad. Como que a gente pode fazer?
 C. Aí, a gente pega isso e ó, põe. Viu (S.I.)?
 Ad. Ficou bom assim?
 C. Ficô, mas mas ficô meio estranho. Eu acho que faltô alguma coisa.
 Ad. O que você quer pegar aqui?
 C. Aqui? Alguma coisa.
 Ad. Oh...Já sei o que você quer. Vem aqui ó, vem aqui.
 C. Quê?
 Ad. Eu pego pra você.
 C. Eu já sei.
 Ad. Eu já sei o que você quer.
 C. O que? (S.I.). É isso, é isso? É pá fica, é isso aqui. Aqui ó, ó tem mais.
 Ad. Tem? Então joga aqui pra gente brincar. Nossa!
 C. Ahn?
 Ad. Viu você jogo muito forte?
 C. Agora peciso da sua ajuda porque eu vô fazê tudo de novo. Que saco! Vai me dando as cores dessa.
 Ad. Dá aquela caixa aqui, ali, pra mamãe.
 C. Qual?

Ad. Dá essa caixa aqui pra mamãe guardar.
 C. Ó?
 Ad. Pra não atrapalhar você.
 C. Ó não, ó vamô acupia essa, vamô.
 Ad. Vamos! Então vamos copiar. Põe a caixa em pé, vamos olhar direitinho.
 C. É.
 Ad. Então vamos fazer igual. E aí? Qual que nós vamos copiar?
 C. Ô, assim ó. Vô fazê assim pimeiro. Assim é.
 Ad. Qual que você vai copiar de lá?
 C. Não sei.
 Ad. Eu acho que você não tá copiando.
 C. Tô sim.
 Ad. Cadê?
 C. É é poque isso isso isso é um castelo.
 Ad. Ah, ali?
 C. É é um castelo diferente.
 Ad. Ah tá bom?
 C. É, não tem um amarelo. Aqui...achei oto amarelo. Oto vermelho.
 Ad. Então é um castelo?
 C. É.
 Ad. E quem mora dentro desse castelo?
 C. Eu não sei. Ainda tô pensando quem vai morá neste castelo. Esse castelo não é?
 Ad. Ele vai ser grande, esse castelo?
 C. Vai vai ser muito grande! Muito grande. Ó...só tem....tá faltando dois...tá faltando um aqui.
 Ad. Tem bastante branco aqui que eu tô vendo, hein?
 C. Agora, falta um aqui. Pronto! Montei! Agora?
 Ad. Quem vai morar nesse castelo?
 C. Eu não sei. Vô pô as coisas encima desse castelo.
 Ad. Quer mais? Tô esse. Eu acho que tem mais algum.
 C. Anh?
 Ad. Ó tem mais um lá ó! Ali ó!
 C. Olha azul! Ainda bem que eu lembrei! Ah! Vai vai! Ainda bem que eu lembrei do azul.
 Ad. Nossa que bonito que tá ficando!
 C. (S.I.).
 Ad. E agora?
 C. Agora a gente só vai pô desses. Aqui dentro, o papai, a mamãe. Ah! Ih! Que saco! É pra deixa assim ó.
 Ad. Tá.
 C. Não para! Vai dando só desse. A filhinha banca, a tia que é a Camila ó, a mamãe, o Rogério, a Mariana a Mariana, a Camila. Vai falta um negócio!
 Ad. É a mamãe, o papai, a Mariana e a Camila? Quem mais mora aí?
 C. A Uze.
 Ad. Ah quem mais?
 C. A Thais.
 Ad. A Thais?
 C. E o Tchu e o Bocóio.
 Ad. E o tio Bocóio?
 C. Ah!
 Ad. E agora pra pegar o tio Bocóio que caiu! Joia? E quem mais mora aí?
 C. Aí? Só.

Ad. Nossa que castelo lotado de gente, hein?
 C. É lotado, tá bem lotado.
 Ad. Mora muita gente aí dentro. Quem é esse? Quem é agora que mora aí?
 C. É.
 Ad. Você mora aí dentro?
 C. Oia a E.
 Ad. Ué, você disse que essa era a Mariana!
 C. Não é, é a E.
 Ad. (Ri). Então vamos fazer ó. Mamãe, o papai.
 C. Não, não. Essa que é a Mariana, escunfundi.
 Ad. (Ri).
 C. Confun. Ah!
 Ad. Ah! Eu não acredito que você desistiu!
 C. É que eu fui pô caiu o azul, aí quan que eu fui pega ia cai um, ai depois eu dimanchei tudo.
 Vamô faze tudo de novo?
 Ad. Vamos tudo de novo, vamos lá!
 C. Agora.
 Ad. Qual você quer?
 C. Hum, ah? Vamô faze desse mesmo. Ó vai me dando a cores.
 Ad. Fala a cor que você quer?
 C. Amarelo.
 Ad. E agora?
 C. Ó vô fazê assim.
 Ad. E agora?
 C. Verde.
 Ad. E agora?
 C. Outro azul. Branco. Só falta um aqui.
 Ad. Que cor?
 C. Agora vamô fazê assim.
 Ad. Nossa esse castelo é menor, né?
 C. É.
 Ad. Cabe menos pessoas lá dentro, né?
 C. Cabe menos. Agora vou escolher esse.
 Ad. Quem mora aí dentro?
 C. Não vou falar que é surpresa.
 Ad. Ah é surpresa?

Nome fantasia: Raa.A.R.F.

Idade 03 ano(s) 04 mês(es) 02 dia(s)

Sexo F

Coleta Transversal

Func. da linguagem Aquisição

Ad1. Você não sabe outra música, igual assim, igual à da barata. Não precisa ser igual, mas uma outra música para você cantar. Eu achei tão legal aquela da Barata.

Ad2. Canta a música da pombinha.

Ad3. Você sabe a música...

C. (Cantando) pombinha, pombinha. Passou pulaqui. Comendu e bebendu. E fazendu xixi. Xixi, xixi. A pombinha vuô.

- Ad1. Que bonitinho. Acho um barato. Outra música. Essa você aprendeu na escola?
 C. Não.
 Ad3. Não?
 C. A paizinha qui mi ensinou.
 Ad3. Quem?
 C. A Paizinha.
 Ad1. Quem é? Você conhece?
 Ad3. Quem é a Paizinha?
 C. É a minha amiga qui trabalhou aqui.
 Ad3. Ah. E aquela: pombinha, voou, voou... Como é que é? Você sabe essa? Então canta.
 Ad1. Como que é?
 C. Não queru.
 Ad3. Não quer cantar mais?
 C. Não.
 Ad1. E você tem muito amigo lá na escola?
 C. Ai, eu tô babando?- Não
 Ad3. Está babando, está melando a perna?
 C. Não, eu tô guspindu.
 Ad3. Conta pra gente, você tem amiga lá na escola? Sabia que ela estuda comigo na escola, ela é minha amiga.
 Ad1. Na mesma escola, na mesma classe.
 Ad3. Você tem amiga na mesma classe? Como eles chamam?
 C. Eu não queru falar.
 Ad1. Não?
 C. Queru _ _ igual au pirulitu.
 Ad3. Está igual ao pirulito?
 C. Eu tô... Aqui ó.
 Ad1. Tem mais menina ou mais menino na sua classe? Tem os dois? Tem menina e menino, bastante?
 C. É
 Ad1. É?
 C. Olha!
 Ad3. Ó que legal que a mamãe trouxe pra você. Que legal.
 C. (S.I.).
 Ad2. Esse pincel é grande, não R.?
 Ad1. Pinta.
 Ad3. Você sabe as cores? Você sabe as cores? Que cor é essa que você está pintando?
 C. Cor de laranja.
 Ad3. Ah, de laranja. E essa cor aqui é qual?
 C. Azul.
 Ad3. Azul? Não é verde? É.
 C. É
 Ad3. Qual é o azul?
 Ad1. Olha a bandeirinha do barco. E aqui é o mar, né? E aqui tem muitos peixes.
 Ad3. Você já andou de barco? Você já foi no mar? Não, nunca foi no mar?
 C. Não, na onda.
 Ad3. Na onda você foi?
 Ad1. É uma delícia. É uma delícia, né? Aquela água assim. Você gosta? Eu também, só que a gente não pode ir no fundo, né?
 C. (Meneio positivo de cabeça).

- Ad3. Pode? Não, não pode.
 C. Não. Não, nu fundo tem terrinha.
 Ad3. Tem terrinha? É verdade, tem terrinha.
 C. Não, tem, tem, tem, tem aqueli, aqueli qui a genti adola.
 Ad3. O que?
 C. Aqueli qui põe terrinha.
 Ad3. Aquele que põe terrinha? E quem que põe terrinha?
 C. Eu.
 Ad3. Ah, você é que põe terrinha no fundo do mar? É isso? É?
 C. Não.
 Ad3. Quem é que põe?
 C. Ninguém. Ela fica sozinha.
 Ad3. Fica sozinha lá? Aí os peixes dormem na terrinha, assim, eles deitam pra dormir. Que nem caminha.
 C. Não.
 Ad3. Não?
 C. A gente põe u pé.
 Ad3. Põe o pé?
 C. (Coloca o pincel na boca ao invés do pirulito e ri) errei.
 Ad3. Errou.
 Ad1. Isso foi engraçado. Aí você vai pintar com o pirulito. Assim, tchi, tchi, tchi, tchi. Vai errar também, cuidado, hein? E tem conchinha também no mar. Tem?
 C. Segura, mainhê, pra mim pintar (o pirulito).
 Ad2. Acho que essa tinta daí já secou. Pega mais.
 C. É.
 Ad3. O que você vai pintar agora?
 C. Agola...
 Ad1. Hum, pra ficar mais forte, né?
 C. É, pra ficar bonitu. Cololidu é bonitu, né?
 Ad3. É, é bonito mesmo.
 Ad1. É mais bonito, né, assim pintado do que branco, você não acha?
 C. Eu acho.
 Ad1. Que joia que está ficando. Olha o sol, ele está dando risada. E isso aqui é o que? Como é que chama isso?
 C. Passarinho.
 Ad3. Ah, passarinho. Que nem o seu?
 Ad1. Que nem o seu?
 Ad2. Como é que chama o seu passarinho?
 C. Piu – piu.
 Ad3. Piu – piu?
 Ad2. Ah, conta o que a gente faz quando faz muito calor. A gente põe água onde pra você nadar?
 C. Na piscina.
 Ad3. Ah, na sua piscina. E aí vai você sozinha na piscina?
 Ad2. Conta pra Rejane quem que foi outro dia na piscina.
 C. Todu mundu.
 Ad3. Todo mundo?
 Ad2. Quem que é conta.
 Ad3. Quem?
 C. Todu mundu, mil kianças.

- Ad3. Mil crianças? Você, quem mais? E aí você gostou?
 C. Eu senti muitu fiu.
- Ad3. Muito frio? Por que, não tinha sol esse dia?
 C. Tinha.
- Ad2. Quem que estava conta.
 C. Todu mundu.
- Ad3. Mas conta. Quem era a R., quem mais?
 C. A Bebel...
- Ad3. A Bebel...
 C. U Gutu, a Car... ah, u Gabel, a Mariana, a...
- Ad2. A Cris...
 C. Kistina.
- Ad2. E a irmãzinha da Cristina, como é que chama? Su...
 C. Emes, i u Gutu.
- Ad2. E o Fa...
 C. bianu i u Lô...
- Ad1. Nossa!
- Ad2. E depois quem que chegou que é nenenzinho pequenininho? A
 C. Maria.
- Ad2. Maria.
 C. A I u Gutu.
- Ad3. E o Guto!
 C. Intão, intão ficou muita genti, intão eu morri di fiu.
- Ad1. Ficou tudo dentro da piscina? Todo mundo junto?
 Ad3. Cabe tudo isso de gente na sua piscina?
 C. Caibi.
- Ad3. Cabe? É grande a sua piscina?
 C. (Derruba tinta na mesa).
- Ad3. O que a R. fez na mesa? O que a R. fez na mesa?
 C. Uma melecada.
- Ad3. Uma melecada?
 Ad2. (Limpa a mesa) pronto.
- Ad3. Que cor é essa?
 C. Du Hulk.
- Ad1. Do Hulk. Que barato.
- Ad3. É a cor do Hulk. E que cor que é o Hulk?
 C. Verdi.
- Ad1. Verde? Ai, que horror.
- Ad2. E olha que a gente não pega a Globo aqui em casa não. Faz anos que a Globo está estragada.
- Ad1. A geração T.V. Hulk. Você gosta do Hulk?
 Ad2. Vamos pintar outra coisa, vamos pra ver o que tem aqui.
 C. Carangueju!-
- Ad3. Caranguejo? Onde é que tem caranguejo?
 C. (Mostrando no livro) aqui.
- Ad3. Mas eles moram onde?
 C. Dentru du mar.
- Ad3. Ah, isso mesmo.
 Ad1. Lá na terrinha.

Ad3. Na terrinha do mar, né? Na areia. E que cor é esse caranguejo aí? Esse é rosa, né? Que cor é esse que você está pintando?

Ad2. A.

C. A.

Ad2. Ma.

C. Relu.

Ad3. Então fala.

C. Amarelu.

Ad2. O que você gosta de chupar, que a mamãe descasca. Como é que chama?

C. Mixirica.

Ad2. E o outro?

Ad1. Ah, que gostoso.

C. Laranja.

Ad3. Ah.

Ad2. Conta pra Rejane, quando o Ge pega o avião e vai trabalhar, aonde que ele vai?

C. No éroportu. Eu levu eli.

Ad2. Você leva ele, né? E aonde que ele vai? Pega o avião e vai pra onde? Para o...

C. Para o...

Ad2. Aonde que ele vai?

C. Não sei.

Ad2. Ele pega pro Rio.

C. Pu Riu. Vai pu Riu.

Ad3. Que ele vai fazer lá no Rio?

Ad2. Trabalhar.

C. Trabalhar.

Ad3. Você está misturando as cores?

C. É, pa ficar bem bunitu. Mi dá.

Ad3. Como é que chama isso?

C. Pirulitu.

Ad3. R., como é que chama o nenê do Hugo?

Ad2. Você lembra como é que chama o irmãozinho da Claudinha? Paulinho.

Ad3. Você lembra?

C. Paulinho.

Ad2. Ela esqueceu.

Ad3. Quem vem chegando aí?

C. Bebel.

Ad3. Bebel é o que de você?

C. Minha irmãzinha.

Ad3. Ah, irmãzinha.

C. (Mostrando para Bebel) pirulitu.

Ad3. Olha a Bebel.

Ad2. Só tem um. Oh, ela vai ficar com vontade.

Ad1. Posso pintar um pouquinho? Só um pouquinho, ta? Vou pintar o olho. Ficou bonito? Ou não?

Ad3. Ah, fala que ficou, vai...

C. Ficou.

Ad1. E agora o que eu pinto? Esse lado de cá? Então, que cor que está aqui que eu não estou enxergando?

Ad3. É, que cor é essa aí? Ver...

C. Melhu.

- Ad1. Onde é que eu pinto de vermelho?
 Ad3. Hum, me conta uma coisa, o que é isso daqui?
 C. Istelinha.
 Ad3. Estrela do mar, né? Você já viu estrela do mar? Tão bonitinho.
 C. Nessi livu.
 Ad1. Nesse livro.
 Ad3. Ah, no livro. Você nunca viu de verdade na praia? Às vezes tem.
 Ad1. Mas tem estrela também lá no céu, não tem? É?
 Ad3. Que mais que tem no céu?
 C. Lua.
 Ad3. Lua? E de manhã, o que tem?
 C. Sol.
 Ad3. Ah, muito bem!
 Ad1. E quando vai chover, o que é que tem?
 C. Nuvem.
 Ad3. Nuvem?
 Ad1. Aí fica meio preto, né, porque vai chover, aí chove.
 Ad3. Você gosta de chuva, gosta?
 Ad2. R., e arco íris você já viu? Já?
 Ad3. É aquela listrinha. É bonita. Você já viu?
 Ad2. Você gosta?
 Ad3. Conta pra mim, você gosta de chuva? Gosta?
 Ad1. Gosta? Porque molha as plantinhas.
 C. É. Du meu pai.
 Ad3. Do seu pai? Seu pai tem plantinhas?
 C. Tem. Quer ver as pantinhas deli?-
 Ad1. E conta...
 Ad3. Se eu quero ver? Ah, eu quero.
 (Gravação interrompida).
 Ad3. Ai, agora? Você toma café, R.?
 C. Eu tomu.
 Ad3. Você gosta?
 C. Gostu. (dá o vidro de tinta pra Ad3.) abi purque...
 Ad3. Ta, eu vou tentar abrir para você, ta? Só que está meio duro, sabe?
 C. É? Faiz força qui você consegui.
 Ad3. Com força eu consigo?
 Ad1. Ai, eu estou adorando essas pinturas.
 C. Ela istá adorandu, né?
 Ad1. É, você reparou, né?
 Ad3. Está tão duro!
 Ad1. Quando você vai lá pro sítio, o que você faz lá?
 C. Tabém pintu.
 Ad3. Você pinta? Quem dá tinta pra você, lá?
 C. A minha vó.
 Ad3. Ah, sua vó? Como ela chama?
 C. Vó Isa.
 Ad3. Vó Isa!
 Ad1. É legal lá?
 Ad3. Tem boi? Tem?
 C. Agora vai te a Limela, Lepoldina, a vaquinha, i a filhinha da vaquinha.

- Ad1. Ah. Que legal.
 Ad3. (Dando a latinha de tinta para C.) abriu.
 Ad1. Que mais que tem lá?
 Ad3. Abriu, mas toma cuidado que está cheinha, tá?
 Ad1. Tem cachorro?
 C. Tem. Figuelinu i Ferrugem.
 Ad3. Figuelino e Ferrugem? E eles são bravos? Mordem? Não?
 C. Não.
 Ad1. São pequenininhos?
 Ad3. São bonzinhos?
 Ad1. Ou grandes?
 C. Um gandi, otu piquenu, que não mordi.
 Ad3. Não mordem.
 Ad1. Não morde nenhum dos dois, que joia, né? Por que...
 Ad3. Tem uns que às vezes, né, mordem. Mas fala. E tem gato lá? Gato não tem? Como é que chamava o gato que você tinha?
 C. Maju.
 Ad3. Maju. Era bonita a Maju, lembra? Bonita, né?
 Ad1. Por que ela morreu?
 C. Purque ela tava velha, já.
 Ad3. Quantos anos ela tinha, já?
 C. Cincu.
 Ad3. Cinco? Que triste, né?
-
- C. Lá in cima, qui tem uma máquina, uma linha du trem, i aí passa tem.
 Ad3. Ah é, e como é que o trem faz?
 C. Piuí – tic – tac.
 Ad3. E é grande ou pequeno o trem?
 C. É gandi.
 Ad3. É grande? Um monte de vagão, tchik, tchik, tchik, assim?
 Ad1. Você já andou de trem? Já?
 Ad3. Já?
 C. Duas vezis.
 Ad1. É?
 Ad3. Você foi pro sítio de trem?
 C. Não.
 Ad3. Pra onde você foi.
 C. Só passia.
 Ad3. Só passear. Hum, e a Bebel vai também?
 C. Foi, ela ficou jorandu.
 Ad3. Ficou chorando?
 Ad1. Por quê?
 C. Quandu ela era piquininha.
 Ad3. Ah. E a Bebel dorme na viagem? Não?
 Ad1. Também não?
 C. Não.
 Ad1. Você gosta de andar de carro?
 C. Gostu.
 Ad1. Gosta?
 C. Gostu.

- Ad1. É melhor que de trem?
 C. É.
 Ad3. E quando vocês vão pro sítio, quem que vai guiando o carro?
 C. A mia mãe.
 Ad3. Ah, a sua mãe.
 C. Eu tenhu duas istelas.
 Ad1. Duas.
 Ad2. Fala assim, ó, como é que você foi pro sítio outro dia? A gente foi no ônibus. Conta como é que é.
 C. Nu ônibus leitu i a genti durmiu.
 Ad3. Ônibus leito?
 Ad1. Que legal. Tem umas cadeiras grandes, não é? Não é, bem grandonas assim, aí dá pra você deitar.
 C. É, abaxa, né?
 Ad1. Abaixa.
 C. (Aponta o encosto da cadeira) issu, né?
 Ad1. É, o encosto, né. E aí a gente encosta assim. Quase deitado, né, quase igual cama, né?
 Ad2. E depois, o que tinha, quando você acordou?
 Ad3. E aí, tinha travesseiro, lá?
 C. Eu vi todas as fazendinhas.
 Ad3. Ah, viu todas as fazendinhas.
 Ad2. E ai chegou.
 C. Aí chegô.
 Ad2. Ah, conta o que tem lá no sitio da vó Isa. A Rejane não conhece o sítio da vó Isa.
 C. Eu já contei.
 Ad2. Já contou?
 Ad1. Contou.
 Ad2. Tudo?
 Ad1. Contou. Contou da vaquinha. Contou dos cachorros.
 Ad2. Como é que eles chamam? Os cachorros.
 C. Figuelinu i Ferrugem.
 Ad3. E a vaquinha, como é que chama mesmo?
 C. Ah, pirulitu quasi acabandu.
 Ad1. É.
 Ad3. Como é que chama a vaquinha? Me conta.
 C. Já contei.
 Ad3. Mas é que eu esqueci.
 Ad2. Como é que ela faz quando ela fica brava?
 C. Prum.
 Ad3. Ela dá uma chifrada?
 C. A Leopoldina é bava!-
 Ad1. É? A Leopoldina.
 Ad2. Como é que ela faz? Ela põe... onde que ela põe a cabeça?
 C. Nu portão, i báti.
 Ad3. Bate?
 Ad2. E aí, que a gente faz?
 C. Sai correndu.
 Ad3. Sai correndo.
 Ad1. Não pode ficar muito perto dela.
 Ad2. E a outra, a, a, aquela outra vaquinha, como é que chama, que chegou lá no sítio?

C. Limela.
 Ad1. Limeira.
 Ad2. E que vai nascer da Limeira? Da barriga da Limeira?
 Ad3. O que vai nascer?
 C. A bezerrinha.
 Ad3. Ah, a bezerrinha.
 Ad2. E você contou que tem outra bezerrinha, também? Como é que chama a outra bezerrinha?
 C. A Buneca.
 Ad3. Ah, a Boneca.
 Ad1. É pequenininha?
 C. Não, é gandi, também.
 Ad1. Já está grande.
 Ad2. Ah, e na dona Maria, o que é que tem?
 C. Galinha. Só uma galinha.
 Ad3. Só uma? Não tem pintinho? Tem?
 Ad2. E lá na Ana Maria? A Ana Maria te levou na fazenda, na casa dela. O que tem lá?
 C. Cavalu.
 Ad3. Bastante cavalo? Que mais que tem?
 C. Não, um.
 Ad3. Um só?
 Ad2. Que mais? Você viu tanta coisa lá.
 C. Tem, tem uma máquina também qui a genti pisa. Na mão.
 Ad2. Uma máquina que pisa?
 Ad1. Que máquina?
 C. A genti passa tem também.
 Ad1. Ah, do trem. E depois?
 Ad2. Que mais que tinha na granja? Gordo, todo assim, borrachão, com sono? Porco, você não lembra? Que tinha, como é que chama? O que tinha lá?
 C. Porcu.
 Ad1. É gordo, né?
 Ad2. Comeu muito? Como é que é aquela música do porco?
 Ad3. Que música?
 C. Eu não lembro mais. Ploc, u porquinhu comilão. Eu tenhu u discu.
 Ad2. Ploc, ploc, ploC.
 Ad1. Você tem? Como que é, canta pra mim.
 C. Poc, poc, poc, u porquinhu comilão.
 Ad2. Comia o dia.
 C. Inteiru, depois deitava nu chão.
 Ad3. Então, viu?
 Ad1. Que bonitinho.
 C. Tá quase acabandu (o pirulito).
 Ad1. É.
 Ad2. E que mais que você sabe cantar?
 Ad3. Na escola você aprendeu alguma música, R.? Não?
 Ad1. Não aprendeu?
 C. Não, só quandu eu quescer.
 Ad3. Ah, quando crescer.
 Ad2. Que mais que tem lá?
 C. Tem duas cordas (mostra a gravura no livrinho).

Ad2. Do que você brinca lá na escola?

C. Di tinta.

Ad2. De tinta, e o que mais? Conta pra elas como é que é.

Ad3. Tem parque na sua escola, tem brinquedo?

C. Tem.

Ad3. Que brinquedo?

Ad2. O que fez aqui, ó. Na sua cabeça, o que tem na sua cabeça?

C. Galu.

Ad3. Galo? Como é que foi, conta pra mim, como é que você fez o galo?

Ad1. Deixa eu ver. Hum, é verdade.

Ad3. Hum, que aconteceu?

Ad1. Que aconteceu?

C. É qui eu larguei u pé.

Ad1. Da onde?

C. Du tepe tepa, daí bati.

Ad1. Ah, do trepa trepa.

Ad2. Você largou o pé ou largou a mão?

Ad1. E tem escorregador?

C. Nu parqui di cima.

Ad3. Ah, no parque de cima. E tem balança? Não tem? E tem tanque...

C. Só um tepe tepa.

Ad3. E não tem tanque de areia, pra fazer castelo? Só na pracinha que tem isso, né?

Ad2. Tem areia sim, pra fazer castelo.

C. Não é tanqui.

Ad3. Ah, não é tanque. E que mais que tem?

Ad2. O que mais, vamos conversar. Ah, tem aquela coisa que pendura que vai pra lá é pra cá, não é? Como é que chama? É igual a esse, ó (mostra no livrinho). Aqui, ó, igual a esse que está aqui, ó. Uma corda.

C. Uma corda.

Ad1. Mas o que eu gostei tanto desse livro.

Ad2. (S.I.).

C. Ela gostou.

Ad3. De quem é esse livro, era teu ou é da Bebel?

C. É da Bebel.

Ad1. Da Bebel, e ela deixa eu pintar? Deixa? Ah, então está bom.

Ad3. Que horas você entra na escola?

C. Di tardi.

Ad3. De tarde, depois do almoço?

Ad1. A Bebel também vai?

Ad2. Como é que chama a sua escola? Ela não sabe.

C. Falda Molhada.

Ad3. Ah, Fralda Molhada.

Ad2. E a da Bebel.

C. Viramundu.

Ad2. E as professoras da Bebel, como é que chamam?

C. Cileni.

Ad3. Cilene.

C. Teresinha.

Ad1. Teresinha? O meu é Thereza, o meu nome. É parecido, né? Thereza e Teresinha.

C. I Sílvia.

Ad1. E Silvia.

Ad3. Quem é Silvia, é outra professora? E os nomes dos seus amigos, você não falou pra gente.

C. Eu não sei.

Ad2. Sabe.

C. Xandi.

Ad3. Xande.

Ad2. Ah, conta pra ela que que o Xande... que o Xande...

C. Eli queria ir na mia casa.

Ad3. É?

Ad1. Ele veio falar com você?

C. Na minha iscola.

Ad2. A mamãe vai falar com quem? A Bia vai falar com a Filó. Pro Xande vir aqui.

Ad1. Quem é a Filó?

C. A mãe do Xandi.

Ad3. E quem mais é teu amigo, lá? Tem o Xande...

C. U Filipi.

Ad3. Ah, o Felipe.

C. A Carol.

Ad2. A Carol. Quem mais?

C. U Tiagu.

Ad2. É, mas tira o pirulito da boca. Que mais? Que mais? Falar de pirulito não pode, né?

C. Eu não sei quem mais.

Ad2. O Tiago. Ah, aquela que é nova e velha, tem uma nova e tem uma velha, como é que chama?

C. Elana.

Ad2. Fala, assim não dá...

C. Ilana.

Ad3. Ilana?

C. Ilana cara di banana.

Ad2. Fala assim, ó, é Ilana nova...

C. I Ilana velha.

Ad2. E Ilana velha. Tem duas. Que mais? Tem muito, não tem? Tem, hum?

C. A Maiá.

Ad2. AH, a Maiá.

Ad3. Maiá?

Ad1. Maiá?

Ad2. Maiá. A Maiá é fofinha, não é?

C. É.

Ad3. Tem bastante gente na sua classe?

Ad1. Você brinca com eles? É, do que você brinca?

C. Di baton.

Ad3. De baton.

Ad1. De baton. Como é que foi? Pintou, a cara inteira?

Ad3. Você que pintou ou a professora que pintou?

C. Eu.

Ad3. Você? Ah, eu queria ter visto a sua cara de baton, viu. Toda melecada, né?

Ad1. Todo mundo pintou? Todo mundo, o Tiago, a Maia, todo mundo? É?

Ad3. Quem que ficou mais pintado?

C. Eu.

Ad3. Você (mostrando a orelha).
 C. Pintei até aqui, ó.
 Ad3. Até a orelha você pintou? Nossa!
 Ad1. E o cabelo você pintou também?
 Ad3. Não.
 C. Não (levanta o cabelo e mostra a nuca).
 Ad1. Aí? Pintou também. E o umbigo?
 Ad3. Não?
 Ad1. O umbigo não, mas a mão pintou. Pintou?
 C. Pintei.
 Ad1. Os outros também? Seu brinco é bonito, quem que deu o brinco pra você, você sabe?
 C. A mia mãe.
 Ad1. É? Ó, é parecido com o meu, não é?
 Ad3. Ó, o meu também, ó, só que o meu também é pequeno.
 Ad1. O meu é grande.
 Ad3. Todo mundo tem brinco assim, você viu?
 Ad1. Aí, ó.
 Ad3. O que é isso aqui pendurado?
 C. Colaçāozinho.
 Ad1. É bonitinho, né?
 Ad3. Ah, coraçãozinho.
 C. (Morde o palito, que é de plástico quebrável).
 Ad1. Cuidado, não morde, porque senão vai lá na tua boca essa parte aí que é ruim, né?
 Ad3. Machuca, né? Mas isso é pirulito, não é?
 Ad1. Esse é pirulito, esse não tem importância.
 Ad3. Ó, eu vou tampar a tinta, porque...
 C. Não.
 Ad3. Não quer que tampe?
 C. Tá acabandu, né?
 Ad1. Que música que você gosta de ouvir?
 Ad3. Que disco que você tem aí, hein?
 C. A du porquinhu comilão, mas eu, eu já acabou (joga o pirulito dentro do vaso). Acabou, já acabou, tem qui...
 Ad3. O gosto já acabou? R., que discos que são só seus?
 C. Us meus.
 Ad1. Do que?
 C. (S.I.).
 Ad3. Você deixa eu ver seus discos? Então eu vou ver, tá?
 Ad1. Tem do porco, né, que você falou, não tem?
 Ad3. Você tem o Saltimbancos ainda, R.?
 C. Não tem.
 Ad1. Que música você gosta mais do Saltimbancos?
 C. Du Saltibancus, du dormi a cidadi.
 Ad1. Como que é? Como que é?
 Ad3. Dorme a cidade?
 C. Dormi a cidadi. Faiz uma olação. Misteriosu...
 Ad1. Depois.
 C. Faiz uma ilusão... Melodia...
 Ad3. E aí? Soletra um verso, lá na melodia...
 Ad3. E depois? Singelamente...

- C. ____ menti.
- Ad3. Doce a música, silenciosa. E depois?
- C. Larga u meu peitu. Solta se u espaçu.
- Ad3. Faz se certeza, minha canção.
- Ad1. Minha canção, revestida de luz onde.
- C. Dormi u meu irmão.
- Ad1. Ah, mas canta alto, pô, assim...
- C. Mas essi é baixinhu.
- Ad1. Esse é baixinho! Sabe qual que, sabe qual que é alto? Au – au – au...
- C. Ió ió, miau miau miau, cocorocó.
- Ad3. Fala pra mim, quem que faz o au – au – au?
- C. U jumentu.
- Ad3. O Jumento? Nunca vi jumento fazer au – au – au.
- Ad1. Jumento não é, jumento não é...
- C. Jumentu não é. Jumentu não é.
- Ad1. O grande malandro da praça. Fala alto, tem que cantar alto, música é animada, assim, bem alto.
- Ad3. Trabalha, trabalha de graça. É assim.
- Ad1. Viu como a Rejane...
- Ad3. Me conta, esse disco é qual?
- C. Hum?
- Ad3. Esse aqui.
- C. Da Banca di Nevi.
- Ad3. Quem é a Branca de Neve aqui?
- C. Essa, né?
- Ad3. Ah, aquela. Ela é bonita, né?
- Ad1. Quem é esse? Quem são esses hominhos?
- C. Ahn?
- Ad3. Quem são esses?
- C. Anõezinhos.
- Ad3. Anõezinhos? E quem é esse?
- C. U matador.
- Ad3. O matador.
- Ad1. Pedro.
- Ad3. Vamos ver o que mais que tem. E esse aqui quem é?
- C. U lobu.
- Ad3. É o lobo!
- Ad1. É o lobo, é o lobo!
- Ad3. E esse aqui?
- C. U lião.
- Ad3. Leão?
- Ad1. Ele canta, esse leão aqui?
- C. É, eli tem também um igual dessis qui coisa, mas eli é amassadu.
- Ad1. Amassado?
- C. É.
- Ad3. O que é amassado?
- C. A latinha deli.
- Ad1. Ah, isso aí que é amassado?
- Ad3. O microfone, né?
- C. U micofoni.

- Ad1. É, ela que mesmo. Hum, hum. E o Pedrinho, você gosta?
 C. Gostu.
- Ad1. Você acha ele legal?
 C. Achu.
- Ad3. E a Narizinho?
 C. Tamém. U Pedrinhu i Narizinhu já foi gandi, qui eli vai moudar, né?
 Ad3. Vai mudar, isso mesmo.
 Ad1. Vai mudar, isso mesmo. Que eles cresceram, né?
 Ad3. Não, tão mais crianças, estão moços já, né?
 Ad1. Sabe, ele tem quinze anos.
 C. É, quinzi.
 Ad3. Quantos anos tem você, ainda?
 C. Teis.
 Ad3. Três, só?
 Ad1. Três. Então, ele tem quinze, quer dizer, ele já está moço.
 Ad3. Ele já está velho, né?
 Ad1. Daqui a pouco vai mudar, vai ser outro Pedrinho.
 C. É. Otu Narizinhu, né?
 Ad1. É, e outra Narizinho. Isso mesmo. E, e a vovó lá, a Dona Benta?
 C. Eu vô seca um pouquinhu, qui, qui tá ruim (a pintura)
 Ad3. Está ruim, né?
 Ad1. E a Dona Benta, hein? Ela é vô deles?
 C. É.
 Ad1. E quem mais que tem lá no sítio?
 C. A cachorrinha era amigu du Pe, du Narizinhu, né?
 Ad1: E morreu, lembra? Levou um tiro, você assistiu o dia que levou um tiro?
 C. Eu assisti, na minha vô.
 Ad3. Ah.
 C. Ela morreu, né?
 Ad3. Coitada, né.
 Ad1. É, e aí o Pedrinho chorou.
 C. É.
 Ad1. Por que ele chorou?
 C. Purque ela morreu.
 Ad1. E ele ficou triste, não foi?
 C. Foi.
 Ad1. Aí ele ficou com raiva também, daquele homem que matou, não foi?
 C. Foi.
 Ad1. É, eu me lembro também. Que mais que aconteceu naquele, no sítio?
 C. U Narizinhu já ficou dessi tamanhu, né?
 Ad1. Grande. Ah, e não tinha também o príncipe com a Cinderela naquela vez.
 C. Tinha.
 Ad3. O que a Cinderela tem que ela faz assim?
 C. É uma, uma, uma um pauzinho, né?
 Ad1. É.
 Ad3. Sabe como é que chama aquele pauzinho?
 C. Comu?
 Ad3. Varinha de condão.
 C. É.
 Ad3. Serve para fazer mágica, né, transformar as coisas.

Ad1. Então, e também tinha, sabe outro que tinha, que eu vi aqui no livro. Como que chama aquele que, aquele carinha que cresce o nariz. Como que é?

Ad3. Ah, sabe quem é?

Ad1. Aquele menino que conta mentira e cresce o nariz.

Ad3. Esse aqui (mostra a figura no livro).

C. É Pinóquio.

Ad3. Pinóquio.

Ad1. Isso, você lembra que tinha também no sítio a Emília convidou todo mundo pra ir lá. Você lembra?

Ad3. Como é que é, ele conta mentira e o que acontece, aí?

C. (Faz com o dedo um nariz crescendo).

Ad3. O que é isso?

C. Fica com u nariz gandi.

Ad1. É isso mesmo.

Ad3. Grande, comprido, né?

Ad1. E também tinha outra, tinha também outra coisa lá no sítio. A chapeuzinho.

C. É sim, você acertou mesmu, né?

Ad1. Então, a Chapeuzinho. E também tinha o lobo.

C. U lobu mau.

Ad3. Sabe como é que é...

Ad1. Isso!

C. Lalau.

Ad1. É, lalau.

Ad3. Sabe como é que é a música da Chapeuzinho?

C. Pela istada afora vou bem sozinha.

Ad3. E ai?

C. Levar esses docis para a vovozinha ela mora longi, u caminhu é desertu, i u lobu mau passeia aqui pu pertu. Olha minha mão.

Ad3. Muito bem, R.

Ad1. Cheio de tinta.

C. É.

Ad1. Então, e tinha o lobo. Agora eu lembrei, tinha o lobo, ele queria nhoc nhoc, dar umas mordidas na Dona Benta. Foi? E ela se escondia com a tia Nastácia no mato, você viu? Você lembra, você assistiu esse dia ou não? Assistiu? Que mais? Agora vamos falar do outro desenho que passa na televisão. Que coisa?

C. Da tartaruga.

Ad1. Da tartaruga Tuchê? É?

Ad3. Você assiste esse?

Ad1. Tuchê – io – rei, tan – tan – tan – tan (cantando). Não faz assim? E tem, como chama aquele cachorro que anda com a Tuchê? Você sabe o nome?

C. Não.

Ad1. Eu também não.

Ad3. Ahn, olha que álbum lindo. Você sabe quem são essas pessoas? Quem é essa?

C. Margarida.

Ad3. Margarida, e esse.

C. Ahn...

Ad3. Pato.

C. Donaldi.

Ad3. Donald. Vamos ver se tem o Zé Carioca. Será que tem?

C. Não.

- Ad3. Não tem?
- C. Não.
- Ad3. Devia ter, você não acha?
- C. Acho.
- Ad3. Hum.
- C. Tem! -
- Ad3. Olha aqui. Quem é ele?
- C. Zé Carioca.
- Ad3. Ah, e esses três, quem são?
- C. U teis porquinhus. Olha, olha u qui eu achei, ó.
- Ad1. Deixa eu ver.
- C. Us teis porquinhus.
- Ad1. Ai, que amor. Sabe qual o nome deles? Cuidado no olho, olha. Cícero, Heitor e Prático.
- Ad3. Você sabe a estória deles?
- C. S.I.
- Ad1. Oh, o dragão dengoso!
- C. Eli i eli?
- Ad1. Leitão, ursinho Puff.
- C. E essí?
- Ad1. Leitão.
- C. Eh. I esta é u, a mãezinha desti.
- Ad1. É o, a.
- C. Desti filhotinhu.
- Ad3. Ah, é a mãezinha do filhotinho?
- Ad1. Ah, e olha aqui onde guarda o filhotinho.
- C. Barriga.
- Ad1. É, na barriga. Dom Chicote e o menino. Que mais que tem aqui que eu acho legal?
- C. Olha u qui qui eu achei!-
- Ad1. Ah, a caneta.
- Ad3. A caneta.
- Ad1. Você já foi no cinema? Não? Nunca? Quando você crescer você vai, né?
- Ad3. No teatro, conta pra mim o que você viu no teatro, aquele dia?
- C. Sapu.
- Ad3. Sapo?
- Ad1. Sapo?
- C. Pois a patinha pa fora.
- Ad1. Pôs a patinha? Pra fora da onde?
- C. Da ondi qui eli si gardava.
- Ad3. Se guardava. Como é que faz o sapo, ele não pula assim? (imitando)
- C. (Ri) pula.
- Ad3. Que cor que ele é?
- C. Da cor do Hulk.
- Ad3. Isso mesmo. É assim, um sapão verde pulando.
- Ad1. E faz (imita o som de um sapo) Como é que faz sapo? Eu não sei fazer. Não sei como é.
- Ad3. Também não sei como é que faz sapo.
- Ad1. Que mais que tinha lá além de sapo? Hein? O que mais que tinha lá? Tinha boi?
- C. Não.
- Ad3. No teatro não tinha, tinha só o sapo?
- C. Tinha coba
- Ad1. Como que.

Ad1. Cobra?

C. Eu sou uma tartaruga _ _ nhoca.

Ad1. E como, e, e como que chamava lá, você sabia? Como que chama? Que você foi ver lá? O sapo e a cobra?

Ad3. Era assim que chamava a peça, o sapo e a cobra?

Ad1. É?

Ad3. E que mais bicho tinha?

Ad1. E onde que era, você, como que era lá, tinha um palco, assim, uma coisa alta e as pessoas ficavam em cima?

C. Não, embaixu.

Ad1. Ficavam embaixo.

Ad3. Embaixo.

Ad1. Ah, sei.

C. I a coba ficou lin cima.

Ad1. A cobra ficou em cima.

Ad3. O que a cobra fez, aí? Mordeu o sapo? Não?

Ad1. Não?

Ad3. Que ela fez?

C. U sapu ficou dançandu cum ela.

Ad3. Ficou o quê?

C. U sapu não ficou dançandu cum ela não!

Ad3. Não ficou dançando?

C. Não.

Ad1. Ela dançou sozinha.

C. Não.

Ad1. Não?

C. Com u amigus dela.

Ad1. Não?

C. Com u amigus dela.

Ad3. Ah, e quem eram os amigos dela?

C. Aquelis qui tein boca di coba tamém.

Ad3. Boca de cobra?

Ad1. O que tem boca de cobra? É o cobro. O que tem boca de cobra?

Nome fantasia C.B.

Idade 03 ano(s) 07 mês(es) 24 dia(s)

Sexo F

Coleta Transversal

Func. da linguagem Aquisição

C. (Vê as bonecas espalhadas no quarto).

Ad. Ah, de quem é essa aqui?

C. (Ri) é da... é da Lílian.

Ad. É da Lílian também?

C. É.

Ad. Nossa, mas tem um monte de bonecas aqui, hein? Olha, na parede também.

C. E... essas duas são minhas. (Aponta para elas).

Ad. Essas duas bonecas?

C. É e esses snoopys são nossos (Aponta para eles).

Ad. São de vocês duas os snoopys?

C. É.

Ad. E o palhaço, de quem que é?

C. Meu.

Ad. Ah, e quem te deu todas essas bonecas?

C. A minha... eu sempre ganhei no meu aniversário.

Ad. Você também já fez um montão de aniversário, num fez?

C. Fiz, em abril eu vô fazê assim, ó (mostra 4 com a mão).

Ad. Em abril você vai fazer quatro?

C. É.

Ad. Nossa senhora! Você está grande hein? Você já vai na escola?

C. Não.

Ad. Você vai o ano que vem?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Vai? Você tem vontade?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. É? Então vamos brincar, vai. Vamos brincar bem forte; essa boneca aqui, qual que é a tua, a maior ou a menor?

C. Essa. (mostra a grande).

Ad. A maior?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Ela tem nome?

C. Não.

Ad. Nem essa aqui?

C. Não.

Ad. Vamos inventar um nome prá ela?

C. Vamo.

Ad. Vamos?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Vamos lá! Como é que essa grande chama? Ahn, Andréia.

C. Andréia.

Ad. Gosta de Andréia?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. E como é que essa aqui vai chamar? Essa aqui você inventa um nome. Inventa; ah! Que tal... Márcia?

C. Márcia.

Ad. Gostou?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. É? Márcia e Andréia.

C. Andréia.

Ad. Tá.

Ad. A Márcia é a mãe da Andréia, né? E a Andréia é o neném, tá bom? Esse aqui é o gatinho da Andréia. Olha, de quem é esse gato, da Lílian ou seu?

C. Meu.

Ad. Teu?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Como é que você brinca?

C. Assim (pega a boneca).

Ad. Põe a boneca aqui, o que ela vai fazer?

C. Vai naná nu gato.

Ad. Ela vai nanar no gato?

C. É.

Ad. Ih, e se o gato sair correndo?

C. Ah, ele é de brincadeirinha!

Ad. Ah, ele é de brincadeirinha, ele não anda, né? Ai como eu sou boba. Esqueci que o gato não anda. Olha, que é isso na cabeça dele?

C. Lacinho.

Ad. Lacinho? Você que pôs?

C. Não a ... a Lica compô isso posto na cabeça dele.

Ad. Ah, eles que puseram na cabeça dele?

C. É.

Ad. Já veio quando ela comprou?

C. Já.

Ad. Ahn! Olha, no rabo também tem ó eu nunca vi gato com um laço, você já viu?

C. Já.

Ad. Já? Olha, quem que fez todos esses lacinhos na boneca?

C. É a .. a vó Palmira, minha vó.

Ad. Sua avó?

C. É.

Ad. Você que pediu pra ela?

C. Pedi.

Ad. Vamos fazer trancinha?

C. Vamo.

Ad. Vamos? Sabe fazer?

C. Não.

Ad. Posso fazer?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Vou te ensinar, você pega o cabelinho assim, depois você põe assim, né? Depois faz assim; esse por cima, e esse por baixo, e esse aqui por cima. Depois põe de novo, de novo, de novo... olha, saiu uma trancinha; só que ela tem cabelo curto,né?

C. É.

Ad. Você já tomou café?

C. Já... olha, o Wagner também comprou um prá família secreta dele (aponta para o gatinho).

Ad. Ele comprou um pra amiga secreta?

C. É, igual a esse.

Ad. Igual a esse? Quem é a amiga secreta dele?

C. Num sei como chama o nome.

Ad. Você não conhece?

C. Não.

Ad. Da onde que é?

C. Da escola dele, do cursinho.

Ad. Do cursinho?

C. É.

Ad. É? Eles fizeram?

C. É.

Ad. Você vai brincar de amigo secreto esse ano também?

C. Lá na feira da bondade.

Ad. Ah! Na feira da bondade você vai brincar?

C. É, na feira.

Ad. Que legal! Você participa da feira da bondade?

C. Participo.

Ad. Puxa, que jóia! Mas é bonita essa boneca hein, ela tem até vestido.
 C. É vestido, e aqui embaixo é pijama (Mostra a roupa de baixo).
 Ad. Ah! Você também tem vestido, né, C.?
 C. Não, eu só tenho aquele escuro!
 Ad. Aquele vestido curtinho, né?
 C. É.
 Ad. Que aparece as perninhas?
 C. É.
 Ad. Fica com perna de fora.
 C. É.
 Ad. Que é isso tudo? Fotografia?
 C. Da Lílian (Pega as fotos).
 Ad. Da Lílian? Ela deixa você mexer?
 C. Não, ela deixa só usá.
 Ad. Só pegar?
 C. Usá.
 Ad. Isso aqui é tudo primo seu? Senta aqui, que aqui eu posso sentar também. Ó vem cá; mostra pra mim.
 C. O que é isso? (aponta para o gravador).
 Ad. Ahn?
 C. Que é isso?
 Ad. É rádio; você não tem rádio em casa?
 C. Não.
 Ad. Não? Mostra prá mim as fotografias
 C. Ó aqui é Peruíbe (mostrando as fotos).
 Ad. Peruíbe?
 C. É.
 Ad. Mas vocês iam pra praia?
 C. É.
 Ad. Essa aqui é você?
 C. É.
 Ad. Ah! De chupeta!
 C. É.
 Ad. E de quem é esse carrinho que está aí?
 C. Meu.
 Ad. Teu carrinho?
 C. É.
 Ad. E aqui, quem que é?
 C. O Wanderley e o Glauco.
 Ad. O Glauco o que é, filho do Wanderley?
 C. É.
 Ad. O que é isso? Telefone?
 C. É.
 Ad. Você vai atende?
 C. Vô.
 Ad. Tá.
 C. Alô? (Atende) ... depois.
 Ad. Você põe no lugar pra mim? Ai, se a Lílian sabe que caiu as fotografias... ela fica brava?
 C. Fica.
 Ad. Vamos ver aqui, né, quem que estava primeiro, era o Wanderley, né?

C. É.

Ad. Depois que é essa na rede?

C. Eu

Ad. E aqui, ó?

C. O Lê.

Ad. O Lê? Ah é, mas quanta foto, hein? Então você não tem rádio na sua casa?

C. Não.

Ad. É? Ó você aqui! Olha aqui de novo! Mas quanta fotografia sua, hein? Ó você na praia! Você gosta de ir na praia?

C. Gosto.

Ad. Do que você brinca quando você vai na praia?

C. De piscina.

Ad. Brinca de piscina? Você sabe nadar?

C. É.

Ad. É?

C. Só que eu caio lá no fundo.

Ad. E o que acontece quando você cai no fundo, alguém vem te ajudar?

C. Vem.

Ad. Quem que vai te ajudar?

C. Meu pai, minha mãe.

Ad. Você já bebeu água?

C. Não, não pode bebê água, é suja.

Ad. É suja?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Vou pegar outra foto, espere ai.

C. Tá... vô pegá uma mais bonita (Se levanta).

Ad. Vou pegar essa daqui que é mais bonita, tá bom?

C. Tá pode pegá.

Ad. Então vamos lá; ói que legal: é de você quando você era pequeninha, olha.

C. Eu gora num quero meu biquinho.

Ad. Tá de biquinho... Porque você queria falar e não sabia?

C. Não.

Ad. Olha aqui... Olha mais você aqui, ó. Olha que cara de alegre.

C. Tem que vê a outra folha.

Ad. Virar as folhas?

C. É. (Vira a folha).

Ad. Tá, então abre prá eu virar, abre! Olha, olha o Sérgio! Onde é que o Sérgio está?

C. Na minha casa.

Ad. E pra onde que ele foi agora?

C. Pro outro sofá.

Ad. Pro outro sofá?

C. É.

Ad. O Sérgio não tá estudando?

C. Não.

Ad. Esse bolo é seu?

C. É.

Ad. Que festona! . . . Olha o papai! Não, não tira, não tira, senão a Lílian fica brava! Olha o papai rindo aqui também, ó que engraçado, né?

C. Aqui também (Mostra outra foto).

Ad. Olha ele aí também! Eu jogo bola com o seu pai no clube. Você também joga?

C. Jogo.

Ad. Todo mundo joga?

C. Joga.

Ad. Olha eu aqui! Ói eu aqui! É na tua festa, eu fui na tua festa você lembra que você me convidou?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Você lembra? E quem que é esse aqui? Vamos ver se você adivinha?... Meu pai! A minha irmã...

C. A Lílian, a Lílian (aponta para o álbum a foto de duas meninas).

Ad. A Lílian! A Lílian é sua irmã, né? E essa daqui, é a Lílian minha irmã, ela chama Lílian também, olha que engraçado... né?

C. É.

Ad. Olha quanta criança! Tudo amigo seu?

C. É... esses são amigo da Lílian (Mostra um grupo de crianças).

Ad. Esses são amigos da Lílian?

C. É.

Ad. E os debaixo são os seus amigos?

C. É.

Ad. Olha o Sergio aqui, ó.

C. É, comigo no colo.

Ad. Com você no colo? Ele aguenta pegar você no colo?

C. Aguenta.

C. Você é pesada, hein?

C. Quando eu era neném ele não aguentava.

Ad. Quando você era nenê ele não aguentava?

C. Não.

Ad. E agora, ele aguenta?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Puxa, ele também tá forte, né?

C. A Nilza... (Vendo na foto).

Ad. A Nilza...

C. Amiga da minha mãe...

Ad. É amiga da tua mãe, a Nilza né?

C. É.

Ad. E o filho dela é seu amigo...

C. É.

Ad. Vamos ver aqui, olha.

C. O Júnior (Vê a foto).

Ad. O Júnior, isso... faz tempo que eu não vejo o Júnior! Nossa quanta gente! O que você vai fazer hoje à tarde, C.?

C. Vô na cooperativa com a minha mãe. Tem que fazê um monte de coisa...

Ad. Você vai na cooperativa?

C. Vô.

Ad. Você faz compra com ela?

C. Faço. Tem qui pegá a Lilia, ir na cooperativa, comprá forsfo, um monte de coisa.

Ad. E onde você vai pega a Lílian?

C. Lá na escola dela, lá embaixo, é lá inglês, perto da escola dela.

Ad. No inglês? Perto do Sesi?

C. É.

Ad. Você vai com a tua mãe? Ó você de vestido aqui.

C. Ah, é mesmo!

Ad. Olha aí, que vestido bonito!

C. Prá ir no restaurante, bem bonitinha.

Ad. Bem bonitinha você ia no restaurante?

C. É.

Ad. A Lílian faz inglês?

C. Fa...não, ela...ela estuda, e o Sérgio faz inglês.

Ad. Ah, ela estuda e o Sérgio faz inglês?

C. É.

Ad. Vocês vão buscar o Sérgio também?

C. (Meneio positivo de cabeça) E o Marcos, sabe o que ele faz?

Ad. O quê?

C. É... num sei o que ele faz.

Ad. Não é engenharia?

C. Eu acho que não, eu acho que ele vai na escola também.

Ad. Ah é?

C. É.

Ad. Seu cabelo fica enroladinho por quê? Você pôs bobo?

C. É.

Ad. Ai, como ele fica bonitinho, tudo enroladinho!

C. É mesmo... pega outro! (Outra foto).

Ad. Quer que pegue outro? Quase eu caio no gato, você viu?

C. Vi.

Ad. Você vai só você e tua mãe buscar a Lílian na escola, ou vai mais alguém?

C. Vai só eu e a mamãe.

Ad. E a tua vó, onde é que vai fica?

C. Ela fica aqui em casa, cuidando do Sérgio e do Marcos.

Ad. Ah, é a tua vó que fica? E o pai, também num fica?

C. Fica.

Ad. Você não fica com ele?

C. Hum-hum (Meneio negativo de cabeça).

Ad. C., isto é você?

C. É.

Ad. Tem certeza?

C. Tenho.

Ad. Ó, hein? Você é velha hein, a foto é de 78; vai fazer 4 anos, o ano que vem. Né?

C. Em abril.

Ad. Em abril? Que dia que é?

C. Num sei.

Ad. Não sabe?

C. Eu acho que é dia 9.

Ad. Dia 9? Olha você aqui, que gordinha bonitinha! Olha, que foi, contaram uma piada prá você ou fizeram cócega?

C. É.

Ad. Você estava rindo... o Marco...

C. É eu!

Ad. Você no colo, né?

C. É.

Ad. Ó teu sapato! Olha, de perna aberta.

C. (Ri).

- Ad. Quanta foto sua, hein?
 C. Olhaí eu mamando (Mostra a foto).
 Ad. Você mamando! E você vai fazer o que, aqui?
 C. Tô chorando!
 Ad. Por que? Tiraram a mamadeira?
 C. É.
 Ad. Ih! Chorona! Chorona! Nossa, quanto caderno! Tudo da Lílian?
 C. É.
 Ad. Cadê essa foto de vocês aqui?
 C. É (Levanta).
 Ad. O Marcos, o Sérgio... que você vai pegar?
 C. O óculos.
 Ad. O óculos?
 C. É.
 Ad. De quem, da Lílian?
 C. Não, ela não usa mais.
 Ad. Quem usa, você?
 C. É.
 Ad. Mas o óculos não é forte pra você?
 C. Não.
 Ad. Nem é grande?
 C. Não.
 Ad. Ah, ela de óculos que bonita. Deixa eu ver o óculos? Deixa eu pôr o óculos pra você ver como eu fico; tem que falar se eu fico feia ou bonita, tá?
 C. Tá.
 Ad. Então?
 C. Tá bonita.
 Ad. To bonita? Você também, vai pôr lá pra gente não quebrar, tá bom?
 C. É, senão a Lílian fica brava, que é dela.
 Ad. Ah é, ela fica brava, é?
 C. É.
 Ad. O sapato também é dela, não é?
 C. É... nada, é chinelo!
 Ad. É chinelo?
 C. É.
 Ad. Você consegue pôr?
 C. Não, é grande pra mim.
 Ad. Muito grande?"
 C. Vamo falá de novo? (Quer falar no gravador).
 Ad. Falar onde, aqui?
 C. É.
 Ad. No gravador? Quando acabar a fita, ta quase no fim, a gente fala de novo e ouve, tá bom?
 C. Tá.
 Ad. Tá quase no fim, espera um pouquinho. E todos esses livros aqui, de quem são?
 C. Glorinha (Mexe no gravador).
 Ad. Da Glorinha? Não, não aperta o botãozinho, senão estraga tá?
 C. Tá.
 Ad. Ói C., o que é isso, relógio?
 C. É, é.
 Ad. Ele toca música também?

- C. Ele desperta né, ele toca música e desperta.
 Ad. Ah! Quando ele toca música ele desperta, é isso?
 C. É; cê liga o abajur, quando tá a luz apagada né? E liga o abajur.
 Ad. Ah, ele desperta e liga o abajur e vocês acordam?
 C. É.
 Ad. Você dorme aqui também, não?
 C. Não, durmo lá naquela cama, a Lílian dorme aqui.
 Ad. Ah, você dorme junto com a Lílian?
 C. É.
 Ad. E você não cai da cama que não tem grade?
 C. Acho que minha mãe põe uma cadeira aí, aquela lá ó. (Aponta uma cadeira).
 Ad. Hum, ela põe a cadeira e aí você não cai?
 C. Não.
 Ad. Você não fala dormindo?
 C. Não.
 Ad. A Lílian fala?
 C. Fala.
 Ad. É? Você já ouviu ela falando?
 C. Já.
 Ad. O que ela fala prá você?
 C. Eletônico.
 Ad. Como?
 C. Eletônico.
 Ad. Eletrônico?
 C. É.
 Ad. Ela fala eletrônico?
 C. (Meneio positivo de cabeça).
 Ad. O que é isso? Eu não sei.
 C. É igual seu rádio.
 Ad. Ah, igual meu rádio; ela fala assim?
 C. Fala.
 Ad. É?
 C. (Meneio positivo de cabeça).
 Ad. Ói um anjinho!
 C. Aonde?
 Ad. Ali! Esse boneco não é o anjinho?
 C. É (Pega o boneco).
 Ad. O que ele tem na mão? Um óculos? Não, o que é aquilo? Uma flexa...
 C. Pára! Borboleta.
 Ad. Ah, é uma borboleta mesmo, nem vi... sabe dançar?
 C. Não.
 Ad. Não? E lutar?
 C. Não.
 Ad. Wagner não te ensinou a lutar?
 C. Não.
 Ad. Mas você corre!
 C. (Corre pelo quarto).
 Ad. Olha ai, ó, vai cai! Que você tá fazendo?
 C. Correndo.
 Ad. Você não vai cansar?

C. Não.
 Ad. Ah, se eu correr eu caio... Você não cai?
 C. Eu não.
 Ad. Seu pai corre no clube, não corre?
 C. Corre.
 Ad. Ele põe o agasalho... Ele foi correr hoje?
 C. O meu... Ele num foi corre hoje não.
 Ad. Hoje ele não foi?
 C. Não.
 Ad. Porque? Hoje ele tava cansado?
 C. Já... Já, ele foi na mão debaixo porque ele não queria ir no cooper.
 Ad. No cooper ele não queria ir?
 C. Não.
 Ad. Ele foi prá fábrica?
 C. Foi.
 Ad. Como é que chama mesmo a fábrica?
 C. Montebrás.
 Ad. Montebrás?
 C. (Meneio positivo de cabeça) Posso pegar mais uma? (Pega uma foto).
 Ad. Olha, que é isso aqui?
 C. A minha bola.
 Ad. Hum; vamo, vai pegar mais uma foto ?
 C. É.
 Ad. Mas toma cuidado prá não estragar; vamos ver a foto aqui, vem!
 C. Vamo (tropeça), senão eu caio.
 Ad. Senão você cai; vamos sentar aqui. Essa de onde é?
 C. O palhaço (Aponta o quadro do palhaço).
 Ad. É da Lílian, não é? Aquele ali do quadro?
 C. Não, é meu.
 Ad. É teu?
 C. É.
 Ad. Ela te deu?
 C. Deu, ela comprô pra mim.
 Ad. Poxa; tem tanto quadro aqui nas fotos.
 C. É, ói meu pai aqui (Mostra o pai na foto).
 Ad. Deixa eu ver teu pai... Ai, tá sem camisa!
 C. Tá pelado.
 Ad. Onde ele tá, em Peruíbe?
 C. É... Na praia.
 Ad. E você, cadê você, onde você está aqui?
 C. Eu acho que eu não tô aí não.
 Ad. Será que não?
 C. Não.
 Ad. Ó tua casa!
 C. É.
 Ad. A Líliam...
 C. É.
 Ad. Teu pai, tua mãe...
 C. A... a Patrícia... num sei como chama o nome.
 Ad. Também não sei, é amiga dela né?

C. É... Marli.

Ad. Faz tempo que você num vai prá Santos?

C. Não.

Ad. Você foi faz pouco tempo?

C. Faz.

Ad. Tava bom?

C. Tava.

Ad. O que tinha lá?

C. Tinha uns patinhos, cobra, elefante, um monte de bicho.

Ad. Na praia?

C. É.

Ad. Patinho, você viu?

C. É.

Ad. É? Era bonitinho?

C. É.

Ad. Você brincou com eles ou não?

C. Tudo esses bicho que morde a gente, sabe?

Ad. É? Como é que você fez pra ele não te morder?

C. Eu peguei ele e joguei lá na lata do lixo, e ficô com lixo.

Ad. Você jogou na lata do lixo?

C. É.

Ad. É? E você fechou a lata?

C. Fechei.

Ad. Eles fogem, né?

C. É.

Ad. Você guarda essa foto aqui?

C. Guardo (Guarda a foto).

Ad. Pega outra.

C. (Levanta para pegar) Senão a Lilia briga, se deixa fora.

Ad. Ela briga com você se você deixa fora?

C. Briga.

Ad. Briga do que? Que ela faz com você? Deixa você de castigo?

C. É.

Ad. Como é o castigo?

C. A gente põe assim num canto né, que nem a tia Sandra põe ali no canto também.

Ad. Ela te põe no canto?

C. Não, o Sandro, a Vanessa...

Ad. Ah é, põe o Sandro, a Vanessa, e você nunca fica de castigo?

C. Não.

Ad. Sua mãe não deixa?

C. Não.

Ad. Olha, aqui é tudo você de novo.

C. É.

Ad. Nossa, mas você tem foto tua hein? Puxa, quanta!

C. Xô fala de novo? (Olha o gravador).

Ad. Vamos, a gente fala já já no gravador, a gente vai falar assim... Você sabe cantar?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. A gente pode cantar depois no gravador, vamos?

C. Vamo.

Ad. Depois a gente canta aí e ouve o que a gente cantou; você não quer?

C. Quero.

Ad. Mas que música você sabe cantar?

C. Do, ré, mi, fá.

Ad. Como é que é, essa eu num sei.

C. Do ré do ré fá fá fá do ré do ré mi fá fá fá do ré do ré.

Ad. Quem te ensinou?

C. A Fabiana.

Ad. Não conheço a Fabiana...

C. É irmã do tio Carlos.

Ad. Irmã do tio Carlos?

C. A Filha.

Ad. Filha do tio Carlos? Que Carlos? Ah, o irmão do seu pai?

C. É.

Ad. Ela canta essa música inteira?

C. Canta.

Ad. Depois a gente canta e vê como ficou.

C. Canta?

Ad. É, quando esse rolinho acabar aqui da fita, já está na hora da gente cantar, tá?

C. Tá.

Ad. Você vai querer cantar?

C. Vô.

Ad. Então não mexe no fio, senão desliga o gravador e vai demorar prá gente cantar, tá bom?

C. Tá.

Ad. E qual outra música que a gente canta, deixa eu ver... Sabe cantar parabéns?

C. Sei.

Ad. Como é que é?

C. (Cantando).

Ad. Quem te ensinou essa?

C. A Fabiana também.

Ad. Também?

C. É.

Ad. Poxa, essa é difícil, é comprida, você sabe inteirinha?

C. Sei... olha, a luz quase tá acesa (Olha a rua).

Ad. Tá acesa, né?

C. É.

Ad. Ói, tá quase no fim já.

C. Sabe que eu vou ganha um monte de coisa? Vô ganha esse, um monte de coisa (Aponta um carrinho).

Ad. Quando é que você vai ganhar, no Natal?

C. É.

Ad. O que você pediu pro Papai Noel?

C. Eu pedi um monte de coisa; não sei como chama o nome.

Ad. Mas o que é? É boneca, o que é?

C. A nana-nenê, o robô...

Ad. Você quer aquele robô?

C. A Dindi.

Ad. É, não sei como que chama o nome, mas...

Ad. Ah, o robô chama...

C. O trenzinho...

Ad. Quem vai te dar tudo isso?

C. Papai Noel.

Ad. Nossa, mas você pediu um monte, não é pra pedir um só?

C. É eu pedi aquelas casinhas de madeirinha assim, com um fogãozinho... com telhadinho assim em cima.

Ad. Onde que tem essa casinha, nunca vi.

C. Eu vi na cooperativa.

Ad. Ah é, é?

C. É.

Ad. Mas é grandona.

C. É pequena.

Ad. Ah, é pequena?

C. É.

Ad. É prá brincar com boneca?

C. É, prá brincá a gente põe as bonecas, ela faz tudo bonitinho.

Ad. É?

C. Ela dá prás bonequinha pretinha.

Ad. As pretinhas são os nenêis?

C. É, sabe o que eu vô ganhá? Um monte de pretinha porque eu só tenho azul e pretinha.

Ad. Você gosta mais da pretinha?

C. Eu gosto das duas.

Ad. Das duas?

C. É, vô ganha, num dia a azul e um monte de pretinha prá faze: comidinha, e essa vai fazê comidinha prá dá prás pretinhas e prás azuizinhas.

Ad. Nossa senhora, vai ter que fazer bastante comidinha então.

C. É.

Ad. Ela faz comidinha com que?

C. Ela faz feijão, arroz, ovo mexido.

Ad. Ovo mexido? Você gosta de ovo mexido?

C. Gosto.

Ad. Bastante?

C. É.

Ad. E que eu ia fala ... como é que chama aquele robô, você num lembra o nome dele?

C. Eletônico.

Ad. Ele fala sozinho?

C. Fala.

Ad. Ele anda, tudo isso?

C. Anda, só que eu tenho medo dele.

Ad. Você já viu ele?

C. Já, quando eu sento aqui no sofá ele me pega, daí eu corro atrás dele, ele me pega...

Ad. Onde você viu ele, na loja?

C. É.

Ad. Ai, eu também queria um, será que o Papai Noel traz um prá mim se eu pedir?

C. Traz.

Ad. A gente tem que ser boazinha pra ganhar?

C. É... se não for na escola não ganha.

Ad. Não?

C. Não.

Ad. Por isso que você vai na escola?

C. Não.

Ad. Mas você vai?

C. Não.

Ad. E você não vai ganhar?

C. Não.

Ad. Ah!

C. Só quando... Só quando eu for na escola, segunda-feira eu ganho.

Ad. Ah, segunda-feira você vai na escola?

C. É quando... Eu vô ganhá se eu for segunda-feira.

Ad. Ah, eu vou também então, posso ir com você?

C. Pode.

Ad. Que escola que você vai?

C. No Degrau.

Ad. Você vai no Degrau?

C. É.

Ad. Você tem um monte de amigo então?

C. Tenho.

Ad. Como é que ele chama?

C. João Paulo, Gustavo, Roanita.

Ad. Onde que eles moram?

C. Lá na... Lá na casa lá embaixo, naquela casinha lá.

Ad. Ah é? E quem leva eles?

C. A mãe deles.

Ad. Vocês ficam juntos lá?

C. Não, eu vô na minha... Eu venho pra casa.

Ad. Hum... E quando você tá com fome na escola como é que você faz?

C. Eu como lanche.

Ad. Você pede pra professora ou você leva?

C. É isso.

Ad. Você pede?

C. É.

Ad. Ela te dá tudo que você quer?

C. Dá... Eu levo... Eu levo pão, bolacha...

Ad. Por que você não foi hoje na escola?

C. ... Pacotinho de bolacha champagne....Porque não.

Ad. Você não quis?

C. Não.

Ad. Você quis ficar comigo?

C. (Meneio positivo de cabeça).

Ad. Você está de pijama?

C. É.

Ad. Deixa eu ver?

C. A vó Palmira que me deu... (Mostra o pijama).

Ad. É?

C. No meu aniversário.

Ad. Puxa! A blusa ela também que deu?

C. É... Só que ela me deu uma camisola. Então eu perdi... Daí minha tia agora vai me dá outra camisola.

Ad. Você perdeu?

C. Perdi.

Ad. Onde você perdeu?

C. Eu perdi, sabe, tava velha né, usei seis dias, aí tava velha eu joguei fora, porque tava velha né, agora num tenho mais.

Ad. Ah, você usou seis dias e...

C. Agora vô ganhá outra em abril.

Ad. Ficou velha?

C. É.

Ad. Por que você sujo ela, ou por que ela fazia tempo que você tinha?

C. Não tava nova então tava velha.

Ad. Hum! Vai ganhar outra?

C. Vô em abril.

Ad. Você escolheu a cor.

C. Eu escolhi... de morango.

Ad. De morango?

C. É.

Ad. É? E o que você quer que eu te dê de aniversário.

C. Uma camiseta.

Ad. Você quer uma camiseta?

C. É.

Ad. Eu te dou uma camiseta, quer mesmo?

C. É de peixinho.

Ad. Você não gosta de camiseta de snoopy?

C. Gosto, eu já tenho uma.

Ad. Você tem uma? Como é que é?

C. Tenho... é aquela, uma bandeira aqui, o snoopy e um... Uns pinininhos.

Ad. Se você quiser, sabe qual eu posso dar pra você?

C. Sei.

Ad. Uma com o seu nome, você quer?

C. Quero.

Ad. Então eu vou te dar, uma com seu nome então; é em abril?

C. É.

Ad. Eu vou te dar um presente.

C. Duas camisas com o nome do peixinho e uma do meu nome.

Ad. Tá, dou uma do peixinho e uma do seu nome, tá?

C. Tá?

Ad. Você me convida pro seu aniversário?

C. A Cristina vai me dá uma... Aquelas de bolinha assim, aquelas de ... Que tem no evangelho assim, abri no meio.

Ad. Evangelho?

C. É.

Ad. É?

C. A camisetinha de evange... De evangelho, que nem nesse livro aí (mostra o livro).

Ad. Que nem no livro?

C. É.

Ad. É? Aí vem cá, você vai dar festa no seu aniversário?

C. Vô... Tem lá na escola, aqui em casa... Tem natal...

Ad. Quanta festa! E você vai ver todo mundo?

C. Duas festas e um natal.

Ad. Na escola vai ter festa também?

C. Vai.

Ad. Puxa!

- C. É aqui e lá.
 Ad. E vai todo mundo na festa?
 C. Vai, eles vão na minha casa, na minha festa...
 Ad. Vai convidar teus amigos?
 C. Vô.
 Ad. Nossa vai ter um monte de gente aqui; será que vai caber aqui dentro?
 C. Eu num sei, se... Se a mamãe vai por um monte de cadeira, vai compra pros amigos senta, né?
 Ad. É, senão vai sentar no chão?
 C. É tem que senta na cadeira e não no chão; vamo fala?
 Ad. Ta no finzinho, olha, vem ver, vem ver, esta vendo ali?
 C. To (Olha o gravador).
 Ad. Tá faltando um pouquinho, pouquinho, poquinho, tá?
 C. Tá.
 Ad. Aí a gente põe. Escuta, você vai fazer bolo?
 C. Vô.
 Ad. Vai ser bolo grande?
 C. Vai, aqueles de chocolate, acho que minha mãe vai fazê, eu vô ajudá ela...
 Ad. Você vai ajudar?
 C. Eu vô por cobertura assim no bolo.
 Ad. Você sabe fazer bolo?
 C. Sei.
 Ad. É?
 C. A minha mãe sabe fazer bolo e eu ponho cobertura.
 Ad. Você já fez uma vez isso?
 C. Já... Minha mãe fez bolo e eu fiz uma cobertura no bolo.
 Ad. E ficou gostoso?
 C. Fico.
 Ad. Era bolo de que?
 C. De chocolate.
 Ad. Pra quem que era o bolo?
 C. Pra mim.
 Ad. É? E você comeu tudo?
 C. Comi.
 Ad. Sozinha?
 C. Não os amigos veio e comeu também!
 Ad. Ah, comeu bastante gente então?
 C. É.
 Ad. E o Chulé (Cachorro) também comeu?
 C. Também.
 Ad. Faz tempo que eu não vejo o chulé.
 C. Então por que você não vem aqui e o Sérgio vai buscá ele, e você num vem aqui vê.
 Ad. Ah, eu venho, combino com o Sérgio então tá?
 C. Tá.
 Ad. Você fala pro Sérgio que eu quero ver o Chulé?
 C. Falo.
 Ad. Pra ele ir me buscar na minha casa também?
 C. Falo.
 Ad. Ele vai me buscar se eu pedir?
 C. Vai... Ele vai buscar a Cristina.

- Ad. Quem é Cristina?
 C. Amiga do Marco; mas era, mas não é mais.
 Ad. Era amiga e não é mais?
 C. Não; agora é do Sérgio amiga... Ih, tá toda desarrumada a colcha da Lilian.
 Ad. Ih, vamos arrumar, a Cristina não vem mais aqui? Não, ela vem né? Só que com o Sérgio
 C. É só com o Sérgio.
 Ad. Então vamos arrumar. Que aconteceu com essas florzinhas aqui na parede? Caiu?
 C. Caiu.
 Ad. C. Caiu?
 C. Caiu; vai desmancha.
 Ad. Tá desmanchando; será que dá prá arrumar?
 C. Eu acho que o crede... O crede num vem arruma.
 Ad. Ele vem?
 C. Vem.
 Ad. Seu pai já pediu?
 C. Já, minha mãe. Meu pai... Tá tudo solto, olha (Mostra a parede).
 Ad. Olha! O papel tá tudo soltando.
 C. Ih, sujei minha mão.
 Ad. Sujo a mão na parede?
 C. Sujei.
 Ad. Limpando o tapete... Oh, o que é isso aqui? Ventilador, né?
 C. É.
 Ad. Prá que é isso aqui?
 C. Prá quando a gente dorme né, a gente ...
 Ad. Prá num ficar muito quente?
 C. É.
 Ad. E você não acorda resfriada?
 C. Não, outro dia eu tava re... Segunda-feira eu tava resfriada, então a Lilian ligo o ventilador
 ligado, daí minha mãe falo: pára com esse ventilador Lilian. Pára com esse ventilador, daí ela
 deixou ligado.
 Ad. E você ficou doente?
 C. Quem?
 Ad. E a tua mãe deu o maior pega nela?
 C. Esse lado aqui, e num tava na minha cara.
 Ad. Ah. Você virou o rosto prá lá?
 C. É.
 Ad. E que é isso aqui C.? Que praia que é essa na fotografia?
 C. Nada, é uma lagoa.
 Ad. Ah, é uma lagoa?
 C. É. Bonita.
 Ad. Vamos ver se falta muita fita?
 C. Vamo (Olha o gravador).
 Ad. Olha tá no fim já.
 C. Por que cê num trouxe duas?
 Ad. Porque eu só tinha uma na minha casa, eu preciso compra outra... você tem bastante, não?
 C. O Marco tem uma.
 Ad. É? Já já acaba e a gente grava tá?
 C. Tá, ele deixa você gravá
 Ad. Ele deixa?
 C. Deixa.

Nome fantasia Dae.C.M.2.1977
Idade 02 ano(s) 10 mês(es) 26 dia(s)
Sexo M
Coleta Transversal
Func. da linguagem Aquisição

Ad. Senta aqui pertinho da tia! Aqui ó! Senta aqui.
 C. (Ri).
 Ad. Isso daqui... (Mostra o microfone). O que é isso daqui? Você sabe o que é isso daqui?
 C. Sei.
 Ad. O que é? Fala prá tia!
 C. Num é cumida.
 Ad. Não é comida não. O que é? Microfone.
 C. É issu.
 Ad. É Isso. Você quer falar aqui no microfone? Quer falar? Pode segurar e falar. Quer? Tá.
 C. Vão tocá música né?
 Ad. Tá. É. Quando tocar música. Então, você...
 C. Aquela música lá.
 Ad. Qual música?
 C. Essa daqui ó. (Mostra o gravador).
 Ad. Aí num vai tocar música hoje. Depois a tia o...deixa você escutar, tá? Tá bom? Tá bom?
 C. Entau, eu vou ligá lá. Do...decháu...miclofoni...aqui i falá, tá bom?
 Ad. Não, não precisa fa...ligar lá. Fala daí mesmo. (O aparelho de som da casa). O que é isso daqui? (O carrinho).
 C. Bombelu.
 Ad. Bombeiro? É o teu carrinho?
 C. Ontchi quebrô aqui né.
 Ad. Hum.
 C. Qui a vó, a vovó que... quebô u mawtchi dela, i quebô bombelu.
 Ad. Quebrou o bombeiro?
 C. Quebô u bombelu i u mawtchiw.
 Ad. Ah é?
 C. Tá tudu quebladu.
 Ad. Nós sa...
 C. Ficô...
 Ad. Ficou sem! Agora não tem luzinha, então?
 C. Num tem. Tem. Ó! Ó, ucê... Cê compô essi daqui. É ruim. Cê compla otlo...um miclofoni.
 Ad. Ahn.
 C. Cê compla qui essi é feiu?
 Ad. Esse é feio? Então a tia compra outro sim. Esse é feio.
 C. Vemelhu. Não. Vermelho não. Vermelho é feio.
 Ad. Vermelho. Vermelho é feio?
 C. É.
 Ad. Que cor então?
 C. Qui cô? Vedi.
 Ad. Verde? Você gosta de verde?
 C. Verdi eu goto.
 Ad. Ah! Você gosta de verde? Então tá. Aí eu vou comprar um microfone verde pra você.

C. Puquê ucê, ucê, cê , cê compa...mais... tudu.
 Ad. Ahn?
 C. Cê compa...tudu?
 Ad. Compro tudo, tá?
 C. Tá.
 Ad. Pra você. Tá bom?
 C. Tá.
 Ad. O que é isso daqui? (Cubo de buracos). Que eu nunca vi.
 C. Quê qui é?
 Ad. É.
 C. Blinquedu.
 Ad. É brinquedo?
 C. É. A mamãe gado aqui dentlu. Ó. Aqui ó. Olha aqui ó.
 Ad. Ai! Tem um monte de coisinha aí dentro. E você sabe brincar?
 C. Sei. Sabi qui qui é ?
 Ad. Ahn.
 C. Sabi? Brinquedu amarelu i verdi...i vermelhu.
 Ad. E vermelho?
 C. Tudu é vermelhu.
 Ad. Tudo é vermelho?
 C. É.
 Ad. Tô vendo. Você gosta de vermelho? Ah não! Você falou que você gosta de verde, né? Nu é? Ou, você gosta de vermelho?
 C. Eu goto di vemelhu.
 Ad. Ahn. Você gosta de vermelho?
 C. Eso di miclofoni...só, só goto di vedi.
 Ad. Ahn.
 C. I comu qui qui liga aqui ó? (Mostra o gravador).
 Ad. É isso aí que liga aí, num é? Nossa! Como você sabe?
 C. Eu sei ligá aqui.
 Ad. Você sabe ligar? Então liga. Ó! Desligou. Liga de novo. Vamos ver? Olha! Você sabe ligar, né? Como éque tira os...cubinhos que tem aqui dentro? Você sabe?
 C. Sei.
 Ad. Hum. Então tira!
 C. Sabi qui qui é?
 Ad. Ahn?
 C. Aqui. Ó. Ucê abi aqui.
 Ad. Ahn!
 C. Aqui. Sabi abli aqui. Aqui abli. Eu tiro tudu, tá bom?
 Ad. Você tira...
 C. Cê vai vê. Cê vai vê.
 Ad. Tá.
 C. Cantus. Cê vai vê, quantu brinquedu.
 Ad. Ah é?
 C. Cê vai vê. Cê vai vê.
 Ad. Então tá.
 C. Tá bom?
 Ad. Tá bom. Cadê? Como é que abre então?
 C. Assim ó. Ó. Ó. Ó. Não. Assim ó. Assim!
 Ad. Ah, abre assim?

C. Ê.
 Ad. Aí cai um monte de brinquedo, né?
 C. É.
 Ad. Ahn!
 C. Quebrô! (Mostra o gravador). Como chama issu?
 Ad. Isso daqui? É gravador.
 C. Gravradô né?
 Ad. É. E aquilo lá, o que é? (Relógio).
 C. Issu daqui? (Mostra o carrinho).
 Ad. Não. Aquele lá.
 C. Aqueli lá?
 Ad. É.
 C. Chelozi blancu. Ó, ó aqui. Ó. Ó. Cheiu de brin... (Caixa de furos com cubinhos).
 Ad. Olha! Quanto brinquedo!
 C. Cê viu só? Quantu...
 Ad. Quanto brinquedo. Você sabe colocar aí dentro?
 C. Eu sei.
 Ad. Sabe?
 C. Só. Ó. Tá fechadu. Qué vê?
 Ad. Tá fechado? Opa!
 C. Assim não.
 Ad. Assim não, né?
 C. Assim não.
 Ad. Então como que é?
 C. Blimdu aqui.
 Ad. Ahn.
 C. Issu daí é muitu duru né?
 Ad. É. Quer ver? Isso! Agora põe. Vamos ver se você sabe pôr?
 C. Vamu si essi.
 Ad. Isso. Tira isso.
 C. Não! Mexe aqui, aqui.
 Ad. Deixa aqui?
 C. É.
 Ad. Então deixa aqui.
 C. Hum... Se... Essi num é daqui!
 Ad. Esse num é daí?
 C. Eu vou por aqui ó. Ó! Aqui num ma.
 Ad. Aí num dá? Aonde que é?
 C. Aqui num dá. Hum. (Barulho de cubinhos caindo dentro da caixa de furos).
 Ad. Olha!
 C. (Ri). Sabi, depôs. Qual qui é essi? Qué vê?
 Ad. Esse daí?
 C. Ó.
 Ad. Olha!
 C. I qué vê?
 Ad. Ahn?
 C. Vou pokulá otu. Ó essi daqui!
 Ad. Esse daí? Aonde que é? É aí também? Olha! É igual ao outro?
 C. É igau essi daqui ó.
 Ad. Ahn. Igual esse daí?

C. É. Ó essi daqui ó, vou colocá aqui ó. Aqui. Quê vê?
 Ad. Aí? Olha!
 C. Agola eu sei.
 Ad. Agora você sabe?
 C. Aí não!
 Ad. Aí não? Aonde que é?
 C. Tia, quê vê? Quê vê? Quê vê?
 Ad. Olha!
 C. Otu vemelhu.
 Ad. É?
 C. Cê viu comu é? Aqui não.
 Ad. Aonde que é?
 C. É vilandu aqui. (O cubo).
 Ad. É aí? Ahn!
 C. Viu?
 Ad. Tem que por no buraquinho certo?
 C. Quê vê? Otu buracu desse daqui ó.
 Ad. Aonde?
 C. Essi é vedi ó.
 Ad. Esse daí é verde?
 C. É.
 Ad. Qual que é o buraco desse daí?
 C. Cal qui é? Cal qui é?
 Ad. Qual que é?
 C. Qual qui é? Num é essi. É essi daqui.
 Ad. É esse daí?
 C. É. É essi daí.
 Ad. Olha! Como ele sabe. Fala pra mim como é...
 C. Ele fica tampadu aqui, sabi? Tampadu assim né? Tampadu assim ó, comu tá tampadu ó.
 Ad. Olha! Fica tam... Olha!
 C. Num tampa?
 Ad. Tampa. Tem que...
 C. Tam...
 Ad. Então, tem que tampar né?
 C. É. Tem qui tampá.
 Ad. Ahn.
 C. Tampa assim. Num sai.
 Ad. Sei.
 C. Num... num chai mais passarinhu.
 Ad. Não sai mais passarinho?
 C. É?
 Ad. Ahn. Você não tampa, sai?
 C. É.
 Ad. Ahn.
 C. Sai. Quê pegá tudu essi daqui. Pega tudu!
 Ad. Ai que medo! Você não tem medo?
 C. Eu tenho. Cê tem?
 Ad. Eu tenho também.
 C. Tudu mundu tem né?
 Ad. Todo mundo tem né?

- C. É. Ocê...cê...cê...
- Ad. Que cor que é esse daqui? (Cubinho).
- C. Qui é?
- Ad. É. Que cor que é?
- C. Amalelu.
- Ad. Amarelo. E esse daqui? (Outro cubo). Esse é o?
- C. U?
- Ad. O?
- C. U?
- Ad. Qual que é?
- C. Qual qui é?
- Ad. É ver...
- C. Di.
- Ad. Isso! Verde. E esse? (Outro cubo).
- C. Azul
- Ad. Isso. E esse daqui? (Outro cubinho). Esse você sabe?
- C. Sei. Lalanza.
- Ad. Isso! Muito bem! E esse? (Outro cubo).
- C. Marelu.
- Ad. E aquele lá? (Outro cubo).
- C. Essi daqui?
- Ad. É.
- C. Qual qui é?
- Ad. Que cor que é?
- C. U vedi.
- Ad. O verde. Isso! E esse daqui? (Caixa).
- C. Vemelhu.
- Ad. Isso. Como é o nome do homem que está ai dentro? Você sabe? (Apontando para dentro do carro de bombeiro).
- C. Bombecho.
- Ad. Bombeiro. É?
- C. É.
- Ad. Hum.
- C. Tô falandu aqui. (Pega o microfone).
- Ad. Você tá falando aí? Isso. Fala aí no microfone então. Quanto carrinho que você tem!
- C. Ó. Esse! Põi aqui... (O gravador).
- Ad. Hum.
- C. Pom. Pom. Assim ó.
- Ad. É?
- C. Cué cué qui é? (Fala cantado).
- Ad. Nossa!
- C. Cué cué cué. (Fala cantado).
- Ad. Esse daí é o que? (Carro de brinquedo da marca Match Box).
- C. Cantandu né? Cantandu né? Cantandu.
- Ad. Você sabe cantar musiquinha?
- C. Sei.
- Ad. Então canta uma prá mim?
- C. Aqui?
- Ad. É.
- C. Cê vai pa lá. Fecha u zoiu. Assim, eu cantu, tá bom?

Ad. Tá bom. Pode virar aqui e fechar o olho assim? Pode cantar.
 C. (Canta) Cachorrinho tá latindu lá nu fundu du quintal. Cala boca cachorrinho. Tá latindu lá nu fundu du quintal.Ca...riola-lá. Qui-o-lá-lá. Qui-o-lá- lá- lá- lá.
 Ad. Acabou? Ai que lindo! Você sabe outra?
 C. Sei.
 Ad. Então canta que eu estou esperando.
 C. Catitu... Ih!... Isquici!
 Ad. Então tá bom. Você sabe... “Atirei o pau no gato-to-to...”.
 C. Não, num é. Não,
 Ad. Não?
 C. Não.
 Ad. Qual que é então?
 C. Sabi qui qui é? Num sei.
 Ad. Ah, você esqueceu? Ah, então tá bom. Você num vai na escolinha ainda né?
 C. Eu num tô ainda.
 Ad. Você num tá ainda? Você num gosta? Ah, você é muito pequeno né?
 C. Num possu i...
 Ad. Você é muito pequeno ainda, né?
 C. É.
 Ad. É? Quantos anos você tem?
 C. Eu... Tira daqui. Tchila daqui. (Referindo à caixa de cubos).
 Ad. Tirar daqui? Tá bom.
 C. Oh. Ucê? Sei lá. Você, você, ucê, cê vai amanhã na minha casa?
 Ad. Eu vou. Você quer?
 C. Quelo.
 Ad. Então eu venho. Amanhã aqui na tua casa?
 C. Tum issu daqui ó. (Mostra o gravador).
 Ad. Com esse daqui? Tá bom.
 C. Ó, cum fita.
 Ad. Com fita?
 C. Ó...ó. Apeta aqui. (No gravador).
 Ad. Ahn.
 C. I...i abi aqui, qui espira fita. Você, ucê já garanto aí.
 Ad. Então depois a tia tira tá?
 C. Agora.
 Ad. Agora? Não, vamos tirar depois? Vamos conversar mais um pouquinho depois a tia tira,
 C. (Pega o caminhão). Essi tamem, ó. Num tem nenhuma lantena?
 Ad. Não tem lanterna?
 Ad. Só dois faróis? Como você brinca de caminhão?
 C. U, ubá. Qui i batu assim ó... pá.
 Ad. Ah é?
 C. I, i quebra a lantena du du Fiat, sabi?
 Ad. Qual? Ah! Quebra a lanterna do Fiat? É? Que carro mais você conhece? Aquele lá é o Fiat?
 C. Fiat novo, assim glandão qui eu... Ó ! Comu num tem ninguém lá, eu entlu, diliju... Eu ligu... A lanterna faz assim. (Mexe as mãos e faz barulho com a língua). Assim!
 Ad. Ah, é assim?
 Ad. Ah que bonito né? Que cor que é o teu Fiat?
 C. Qui cor? Branquinhu, branquinhu.
 Ad. Branquinho, Branquinho, né?

C. Sabi? Cê ó. Aqui ó. Ligô a lantena.
 Ad. Ah, e como é que faz mesmo a lanterna?
 C. Ah, a lanterna ligada aqui.
 Ad. Ah é?
 C. Aqui tamem? No farol tá.
 Ad. Ái também no farol?
 C. Ó, tamem no farol ó. Também no farol ó.
 Ad. Ah, tá. Olha! (O Fiat).
 C. Cê viu?
 Ad. Oh! Realmente, né?
 C. É.
 Ad. É? Você gosta do Fiat?
 C. Go...
 Ad. Quem deu o Fiat pra você?
 C. U papai complô.
 Ad. O papai... O papai comprou?
 C. É.
 Ad. Como é que você chama? Você num falou seu nome pra tia.
 C. Como chama? D. C.
 C. É, vou fazê.
 Ad. Vai ter festinha no teu aniversário?
 C. Vai ligá. Vai ligá. Aqui hein? (O gravador).
 Ad. Vai ligar aí?
 C. Vai.
 Ad. Ai que bom. Então liga!
 C. Ligô.
 Ad. Ligou.
 C. Agora vai ligá aí.
 Ad. Agora... Já tá ligado aqui, né?
 C. É. Um, um, dois. Vou ligá!
 Ad. Um, dois, já tá ligado, né? Você viu?
 C. (Ri). (Desliga o gravador).
 Ad. (Volta a fita para C. ouvir a própria voz) Você escutou tua voz? Você escutou?
 C. Cutei... Agola...
 Ad. Agora? Ahn?
 C. A tua vóis.
 Ad. Agora a minha voz. Você não escutou?
 C. Cutei.
 Ad. Então, depois a gente vai escutar tudinho, tá?
 C. Agola aqui.
 Ad. Então, depois a gente vai escutar...
 C. Ó, aqui é a tua.
 Ad. É, aí é minha, né? Depois a gente vai escutar tudinho, né D.?
 C. Aqui é da mamãe i du papai.
 Ad. Da mamãe e do papai!
 C. I du L.
 Ad. E do D. também.
 C. E aqui...
 Ad. Ahn.
 C. Du pleisenti.

Ad. Do presente? É?

C. É. Agola.

Ad. Então tá bom.

C. A tua, a tua, a tua, tá bom?

Ad. Vamos deixar aqui? Então! A minha também tá falando né? A minha também tá falando.

Num tá D.?

C. Ainda num tá.

Ad. Tá sim.

C. Num tá falandu.

Ad. Tá falando sim. Quer ver, ó? Depois, quando acabar tudo isso daqui, né? Quando acabar tudo isso daqui a gente vai escutar tudinho. (Mostro a fita que está dentro do gravador). Aí a gente vai escutar. O D. tá falando, né?

C. Tá cabandu.

Ad. Tá acabando? Ó. Quer ver ó? Olha aqui ó, D.

Ad. Faça isso daqui ó, tá vendo? (Mexe os dois botões do gravador, o de ligar e o de gravar). (Toca o telefone).

C. Telefoni bobo.

Ad. Telefone bobo, Telefone bobo? É?

C. É. (Rir).

Ad. Ahn.

C. Essa, essa música aí, u, u, num galantchi pá pa genti?

Ad. É.

C. Mas, mas ele... tá queblada ela.

Ad. Tá quebrada. Você viu?

C. Aqui tava rodando aqui. (A fita).

Ad. É.

C. Nu bulacu?

Ad. No buraco, você viu? Tava rodando no buraco.

C. É, nu buracu. Rodou assim nu, nu vidu assim. Quebrô tudu vidu assim?

Ad. Quebrou, você viu?

C. Vi. Liga aqui, ó. (Mexe nos botões do gravador).

Ad. Não, esse daqui num pode mexer, né?

C. É. Puquê aqui num liga.

Ad. Não liga. Só aqui que liga, né? Aqui ó. Tá ligado, você viu? Só aqui que liga. Você pode apertar esses dois aqui, né?

C. É.

Ad. Esses daqui num pode, né? Ó D.!

C. Só, só essi daqui.

Ad. Onde você foi?

C. Ó, ó.

Ad. Espera aí, espera aí.

C. Só essi qual qui é?

Ad. Ahn? Qual é o que?

C. Essi daqui?

Ad. É. Só esses dois aqui ó.. Esse daqui não pode apertar, né? Só esses dois aqui, tá?

C. Tá bom.

Ad. Tá bom? Como é que você ... D.! (C. tenta mexer no gravador de novo). Onde que você foi ontem?

C. Ó, ó, cê possa apertá qual qui.

Ad. Esse daqui não. Esse daqui. Aperta esse daí. Isso! Agora já tá ligado, né? Isso. Agora já tá ligado, né? Você viu? Ligou. Ó, tá rodando agora. Já ligou, né?
 C. Ó, cê tá iscutandu? (Põe o ouvido perto do auto-falante do gravador).
 Ad. Você tá escutando? Ó escuta! Barulhinho? É?
 C. (Ri)
 Ad. O que tá acontecendo?
 C. (Rir). Qui tá acontecendu?
 Ad. O que tá acontecendo?
 C. Um balulinhu.
 Ad. Um barulhinho?
 C. Qual? Acabá u balulinhu i... icuta, oto, balulinhu.
 Ad. Você vai escutar outro barulhinho? Como é que faz o barulho do Fiat? Deixa a tia ver?
 C. (Vai buscar o Fiat). Assim ó. Qué vê? Qué vê?
 Ad. Ah tá.
 C. Qué vê? Qué vê? Qué vê? (Mostra o gravador) Essi daí é balulhu du Fiat. Essi é balulhu du Fiat.
 Ad. Então vai.
 C. Põi aqui, põi! Põi! Ó, inxerga aqui.
 Ad. Então tá.
 C. Bocão dessi daqui, u botão...
 Ad. Aqui já tá ligado prá gente escutar o barulho do Fiat.
 C. Essi daqui? (Mostra o botão do gravador).
 Ad. É.
 C. É u balulhu du Fiat, entendeu?
 Ad. É? O barulho do Fiat?
 C. É.
 Ad. Então vai.
 C. Iscutu aqui ó.
 Ad. Vamos ver. Liga o Fiat prá tia ver então, tá?
 C. Ó aqui sim, ó.
 Ad. Ah! Assim?
 C. Viu?
 Ad. Assim? É?
 C. Cê viu u balulinhu?
 Ad. É. Eu ouvi. Você viu?
 C. Vi. (Ri).
 Ad. Então vai. Liga o Fiat. Vamos ver.
 C. U balu balulhu di iscapamentu.
 Ad. Barulho de escapamento? É? Que carro que o seu pai tem?
 C. Bem limpинhu.
 Ad. Bem limpinho? Você sabe?
 C. Bazilia.
 Ad. Ah, Brasília.
 C. Bazilia. É pa. Ma, mais liga aqui. (O gravador).
 Ad. É
 C. Da achim. I aqui...
 Ad. Ó aqui, deixa assim, né?
 C. I assim roda, roda, roda assim.
 Ad. Roda, roda assim.
 C. Ma, ma num peta aqui.

Ad. Não.
 C. Num ispeta não.
 Ad. Não. Esse num pode, né?
 C. Essi num podi.
 Ad. É.
 C. Sa chorava. Tuda fumaça! Tuda água assim.
 Ad. É, sai toda fumaça e toda água, né
 C. (Ri)
 Ad. É.
 C. Cê qué vê?
 Ad. Quero.
 C. Qué vê?
 Ad. Não, aqui não. (Mexe no gravador). Esse daqui sai, se a gente fizer isso daqui. Num pode fazer agor. (Apertar o eject). Só depois, tá?
 C. Tá bom. Candu a....
 Ad. Aperta esse daqui e esse daqui só. Isso! Ó ligou!
 C. ____ vai tê essi?
 Ad. É. Esse.
 C. (Ri).
 Ad. (Ri). Você viu o barulho? É o barulho que você quer escutar?
 C. É. Qué vê? Qué? Cê iscuta.
 Ad. Vamos ver. Olha!
 C. Balulhu di iscapamentu i balulhu di Fiat.
 Ad. Barulho de Fiat, né?
 C. Balulhu di Fiat i balulhu di iscapamentu.
 Ad. A tia também tem um menininho igual a você.
 C. Ó aqui, liga ó. (O carrinho). Qué vê? Ikuta.
 Ad. Vamos ver. (Barulho do carrinho Fiat).
 C. Tudu ligadu!
 Ad. Tá tudo ligado?
 C. Vai, iscuta! (Rir). Tudu ligadu.
 Ad. Tudo ligado? Olha!
 Ad. Vamos desligar isso daqui? (Desliga). Pronto! Senão faz muito barulho, né?
 C. Fusca.
 C. Ocê num é minha.
 Ad. Não.
 C. Ucê ... Eu sou da mamãe.
 Ad. Você é da mamãe né? E do papai também?
 C. Ispela. Peta aqui, assim. (O botão do gravador). Qui qui daqui. Assim?
 Ad. Cuti, cuti. (Cócegas).
 C. Assim.
 Ad. Esse.
 C. Essi.
 Ad. Esse e esse. Isso!
 C. Você só apeta essi.
 Ad. Não, esse num pode. Só esses dois, né?
 C. Você apeta desse?
 Ad. É. Não. Eu também não. Só esses dois que eu aperto assim ó. Tá vendo?
 C. Cê toca mu... Aquele. Essi num é piano?
 Ad. Esse num é piano. O piano tá lá em cima. Depois você quer ir lá ver o piano?

- C. Quelo. Eu vou tocá, tá bom?
- Ad. Tá bom.
- C. I a mamãe fica iscutandu. Tudu iscutandu.
- Ad. Tá bom.
- C. U papai, a mamãe, eu i você. Tudu mundu.
- Ad. Todo mundo, né?
- C. Assim, eu fico assim.
- Ad. Tá bom.
- C. Pi...pi...
- Ad. Pi...pi
- C. Pi pi pi. Assim?
- Ad. É.
- C. É a musiquinha du...
- Ad. Olha, vamos ver? Cadê? O que é isso?
- C. Buiança...
- Ad. Ambulância? Prá que serve a ambulância?
- C. Ah cê apeta. (Botão do gravador). Si apeta aqui. Si apeta aqui.
- Ad. Aí não pode. Tem que apertar aqui em baixo só.
- C. Apeta ó. Si apeta ó.
- Ad. Assim ó, a tia vai fazer assim ó.
- C. Si apeta aqui?
- Ad. Aí não acontece nada. Tem que apertar aqui ó.
- C. Apertana.
- Ad. Você viu? Ligou! Você viu? Prá que serve a ambulância?
- C. Pa pegá a genti assim ó. Uau uau uau.
- Ad. É?
- C. Pegá a genti.
- Ad. Pega a gente? E isso daqui, também é ambulância?
- C. Também duas bulhança.
- Ad. Duas ambulâncias? E isso daqui, o que é?
- C. Avião. Eli faiz uó. Vai na cara da genti, sabi?
- Ad. Vai na cara da gente? Ai, que medo! Você não tem medo?
- C. Eu tenhu.
- Ad. Eu tenho medo.
- C. Eu tenhu.
- Ad. Ó, o raio aqui é.
- C. Ó, ó u raiu, ó!
- Ad. É? Que cor que é o raio?
- C. (Sussurra). I blancu.
- Ad. (Sussuran). Amarelo?
- C. (Sussurra). Vemelhu.
- Ad. Amarelo, e branco e vermelho?
- C. I brancu. (Sussurra).
- Ad. E branco. Vamos ver. E isso daqui o que é?
- C. Fusquinha.
- Ad. Fusquinha?
- C. É, eli anda na cara da genti assim.
- Ad. Ai, d cosquinha. Quer ver ó? Deixa eu fazer. Ó, ó. Tá andando no braço do D. agora. Ó!
- Você viu?
- C. (Ri).

- Ad. Você viu? Ai, ai que cosquinha. (Ri). Ai, você viu?
 C. Veminua.
 Ad. Ai, ai. (Ri).
 C. (Ri).
 Ad. E isso daqui o que é? (Outro carrinho).
 C. Eli anda na tua cala, hein?
 Ad. Anda também? Ai, ai... (Ri).
 C. (Ri). Também na cala, hein?
 Ad. Ah! Ai, que cosquinha. Vamos ver?
 C. Também. Essi tamem.
 Ad. Esse também? Ai.
 C. (Ri).
 Ad. Vamos ver. Esse daqui não é de pôr em algum lugar? (O pino do carro).
 C. É sim.
 Ad. É D.? Põe aqui, vamos ver.
 C. (Ri).
 Ad. Ai. É de por aqui?
 C. É.
 Ad. É aí?
 C. Ó, ó, ó, ó.
 Ad. Ah, num é aí, não. Vamos ver se a gente acha?
 C. Hum! Si cai o pneu dessi daqui...
 Ad. Ó!
 C. Cai cai, abacha, eli faiz, eli sobi aqui assim, na iscadinha. (Passa o carro em cima do outro).
 Ad. Olha!
 C. I sobi na casinha.
 Ad. Nossa!
 C. Daqui, dessi daqui ó! (Cai o carrinho).
 Ad. Ah! Pulou!
 C. Queblô tudu pneu.
 Ad. Quebrou todo o pneu, né? Pulou, você viu?
 C. Quebra tudu pneu.
 Ad. Quebra todo pneu. É, né?
 C. Fica tudu i cheiu di gravrado.
 Ad. De gravador? (Ri). É? E isso daqui o que é?
 C. Che, che, chelo dir capamentu , chelo di fumaça.
 Ad. Cheiro de fumaça, de escapamento e de que mais?
 C. Di água.
 Ad. Ai, você não gosta de água?
 C. Hum? Eu vou... i... ó... ó... um hoi. Minha bicketa tá chuja e meu bibi tá chupo, piciza lavá, lá na casa da da vovó, di quintal.
 Ad. Na casa da vovó tem quintal?
 C. É.
 Ad. É grande o quintal?
 C. É.
 Ad. É? Que cor que é tua bicicleta?
 C. (Vai até à janela). Ateli homi é um bobo, né?
 Ad. Que homem?
 C. Aqueli homi qué mi pegá. É um bobo, né?

Ad. Hum! É mesmo. Qual homem que quer pegar você?
 C. Qué vê? Ele ca qui. Homi bobo.
 Ad. Vamos ver?
 C. Essi bobo nu _____.
 Ad. Hum! Ai! Por que ele quer pegar você?
 C. Puquê? Que eu num sou bobo.
 Ad. Ah! Porque ele é bobo e você num é, né?
 C. É.
 Ad. Ah! Porque o D. é inteligente.
 C. Num é meu? (O brinquedo).
 Ad. É teu.
 C. Eu vou... Cê qué comida?
 Ad. Não, eu não estou com fome.
 C. Ela tá fazendo cumida pa você i pu papai i pa mim i pa ela.
 Ad. Não. Ela tá fazendo prá você, pro papai e pra ela.
 C. I pa você?
 Ad. Não, eu tenho minha casa aqui em cima. Eu moro aqui em cima, junto com a tia Neyde.
 C. Cê tem esse chinelo?
 Ad. É. Você viu? Eu vim de chinelo. Quer por o chinelo? Quer?
 C. Não.
 Ad. Não? Que cor que é o meu chinelo?
 C. Qui kô teu pé?
 Ad. Que cor que é o meu pé?
 C. Num sabi.
 Ad. Num sabe? (Fala sorrindo). É cor de pele, né?
 C. É.
 Ad. É?
 C. U meu tamem é cor...
 Ad. O seu.
 C. U meu tamem é cor di peli.
 Ad. É. O seu também. Você gosta de assistir televisão?
 C. (Ri). Eu gosta. Qué vê?
 Ad. Você gosta do Hulk?
 C. Qué vê o Hulk?
 Ad. Não, o Hulk não á passando agora. Num vamos assistir não. Ó. Ichi! Você viu? Você sabe ligar televisão já?
 C. Sei.
 Ad. É?
 C. Ó, si ligá nessi...
 Ad. Cê gosta do Hulk?
 C. Aqui, aqui. Assim, pum.
 Ad. (Sussurra). Tá fazendo barulhinho.
 C. (Ri).
 Ad. Você viu?
 C. Da fita.
 Ad. Ah é?
 C. Da fita. (Sussurra).
 Ad. (Sussurra). Da fita.
 C. Da fita. É da ... É da
 Ad. É da fita, né?

- C. Da fita du capamentu da água.
 Ad. Da fita do escapamento da água. Você gosta do Hulk?
 C. Gu, gosta. É, eli num modi assim. (Pega o carro e morde).
 Ad. Ah, ele num morde assim?
 C. Eli roda aqui assim.
 Ad. É, roda aqui, assim.
 C. É.
 Ad. Pronto. Ichi! Ó virou! Tombou! O que é isso daqui? (O carro).
 C. Pota tá mexendo.
 Ad. A porta tá mexendo? (Fala mais baixo). Tá fazendo barulho?
 C. Ta. (Ri). Iscutei.
 Ad. Isso. Ó. Que carru bonitu!
 C. Ó aqui ó. Aqui ó. Iscuta! (O gravador).
 Ad. (Sussurra). Deixa eu escutar. (Voz normal). Olha! Você viu?
 C. (Ri).
 Ad. Você viu? Que carro bonito!
 C. É zu i vede.
 Ad. Ah. É azul e verde?
 C. O verdi é de...desse azul.
 Ad. Ah, esse daqui.
 C. Ó, igau ó, ó.
 Ad. Igual. Abrir a portinha?
 C. Tem duas potinha, ó ! Abi essa Abi essa daqui ó.
 Ad. Essa daí também abre? Hum! ue bele... Ai que bonito! Vamos ver. Vamos colocar um homem subindo aí. Cadê? Num tem.
 C. Homi é homi, tá aqui.
 Ad. O homem ta aí? Vamos por isso daqui aqui dentro. Então... (Um pedaço de pano). Fazer de conta que é o homem então tá?
 C. (Ri).
 Ad. Fechou! Você viu?
 C. Vai dirigi heim?
 Ad. É. O homem vai dirigir. Então, vai, faz ele dirigir.
 C. Eli sabi dilizir.
 Ad. Ah, ele sabe?
 C. Num sabi.
 Ad. Num sabe. Olha! Carro de corrida?
 C. É. Carru di currida. Tem homi aqui dentu.
 Ad. Cadê o homem? Caiu o homem?
 C. Ah, ah.
 Ad. Ah, ah.
 C. Caiu u homi. (Ri).
 Ad. Aonde?
 C. Ah, caiu homi.
 Ad. Onde caiu o homem?
 C. Caiu dentlu daqui.
 Ad. Caiu dentro daí? Então, o outro que vai andar agora? É?
 C. Ele pulô na minha cabeça.
 Ad. Ai, pulou.
 C. Nu meu zóio.
 Ad. Ai pulou no seu olho? Ardeu?

C. Nu meu zóio i na minha cala i num pedaçu da sua cabe...

Ad. Ai, ardeu o meu olha!

C. Vai fazê cosqui...

Ad. (Ri).

C. (Ri). Ele também vai...

Ad. Ai (Ri)..

C. (Ri).

Ad. Ai, ai, faz cosquinha. Vamos ver. Agora o azul vai fazer cosquinha no D.

C. I... (Ri).

Ad. E... (Ri).

C. I... (Ri).

Ad. A vovó mora longe D.?

C. I... (Ri).

Ad. Heim D.? A vovó mora longe?

C. É, é.

Ad. Ela mora onde?

C. Lá lon...

Ad. Lá longe? Você gosta de ir à casa da vovó?

C. I...

Ad. ()..

C. (Ri).

Ad. Você gosta de na casa da ...

C. Ai.

Ad. Você gosta de ir na casa da vovó D.?

C. Comu cê chama?

Ad. Meire.

C. Ocê num chama!

Ad. Não chama? Chamo. Meu nome é Meire. Fala!

C. Não.

Ad. Não? Por quê?

C. Eu toco pianu lá.

Ad. Eu toco...

C. Ei, iscuta aqui! (No gravador). Iscuta!

Ad. Quer ver? Eu vou por no ouvido do D.

C. (Ri).

Ad. Você ouviu?

C. (Ri).

Ad. Você ouviu D.?

C. Eu ouvi.

Ad. Ouviu, né? Cadê?

C. É, u carrinho bota aqui assim ó. (Em cima do gravador)

Ad. Você vai por o carrinho passando aí?

C. Ó, bota assim.

Ad. Fala no microfoni.

C. Eli apeta assim ó.

Ad. Não, aí num pode apertar, né?

C. Eli num apeta.

Ad. Ah, passa bem devagarzinho né? Ah! Ó. Ichi! Ó o caminhão!

C. Caminhão?

Ad. Ó.

C. Quilo num terra.
 Ad. Hum! Ó esse caminhão também. Jamanta!
 C. Ó, ele bati assim, ó. (Bate).
 Ad. Ah!
 C. Vô vá lá dois caminhões.
 Ad. Ó, dois caminhões. (Vira a fita do gravador). Agora a tia ligou, ó!
 C. A tua né? (Voz).
 Ad. É. Agora é a minha. Vamos apostar corrida de...
 C. Essa é tua.
 Ad. É. Essa é minha. Vamos apostar corrida de caminhão D.?
 C. (Grita e ri).
 Ad. Vamos apostar corrida, então?
 C. (Ri).
 Ad. Hum! Vamos colocar os carrinhos, tudo em ordem. Vamos?
 C. Ordi?
 Ad. Olha, em ordem né? Aqui ó.
 C. É.
 Ad. Vamos apostar corrida com os dois caminhões? Com qual caminhão você vai?
 C. Essi daqui. Não, us dois.
 Ad. Ahn?
 C. Essi fica aqui.
 Ad. Esse daí fica aí. Esse, aqui.
 C. Essi coto eh..
 Ad. Ó.Nossa Senhora, trombou!
 C. (Ri).
 Ad. Você viu?
 C. Eu vi. Ucê viu?
 Ad. Eu vi. Caiu?
 C. Caiu tudu, ó.
 Ad. Caiu tudo? Ó. E o vovô? Como é que o vovô chama?
 C.U vovô tá aqui dentu da mala. (Porta-mala).
 Ad. Ah, tá dentro da mala? (Fala rindo).
 C. Dentu da mala du caminhão.
 Ad. Dentro da ma...?
 C. Aqui ó.
 Ad. Ah, tem mala no caminhão? Deixa eu ver. Hum!
 C. U vovô i a mala. Dentu du caminhão.
 Ad. É?
 C. U vovô asanu. U vovô.
 Ad. Ah é?
 C. Ó, da aqui.
 Ad. Olha!
 C. Ai. Num carrega nem asam i nem u vovô i nem a vovó.
 Ad. Hum? É? Senão o D. vai chorar, né?
 C. É. Qui nem...
 Ad. Não pode, né?
 C. I u vovô.
 Ad. Ah é.
 C. Vai, vai imbora! Feiu! Sinão eu vou dá uma modida nu teu carru.

Ad. Isso! Dá um mordida no carro bem devagar. Isso! Pronto! Aí, o carro feio não vai mais levar o vovô, né?

C. Bobão.

Ad. Bobão, né?

C. Bobão essi homi aí.

Ad. É. Esse homem aí é bobão.

C. Peta aqui ó. (Gravador).

Ad. (Sussurra). Isso. Aperta aí e aperta aqui. Aqui. Isso. Pronto. Escuta.

C. Iscuta!

Ad. Ó.

C. (Ri). Iscuto di iscapamentu.

Ad. Como é que faz a buzina do carro?

C. Não, Eu sigulo. Eu si... (O microfone).

Ad. Então, segura. Então, segura.

C. A buzina di iscapamentu tá fazendu buzina di iscapamentu.

Ad. Buzina de escapamento?

C. É. É du carru Fiat.

Ad. (Sussurra). É do carro Fiat? É igualzinho...

C. Fica saindu lá du iscapamentu da buzina.

Ad. Ah é?

C. É.

Ad. Do escapamento da buzina?

C. É. Tá saindu di lá da casa du da garage. Du meu pé, du, du, du carru du meu pai.

Ad. Do carro do seu pai?

C. É.

Ad. É?

C. Eu tô vendu.

Ad. Você tá ouvindo?

C. Tô.

Ad. Então, escuta!

C. Baiulhão.

Ad. Ó!

C. Iscuta. Du balulhu du Fiat.

Ad. Ichi, que barulhão, né?

C. Du Fiat.

Ad. É o barulho do Fiat?

C. É. Qui. Tudu.

Ad. E o carro do teu pai, Como é que faz o baralho?

C. Pi pi.

Ad. Ah é?

C. Sim, né? Num podi puxá u... (Pega o microfone).

Ad. É, num pode puxar o fio. Vamos deixar o gravador aqui?

C. Ó, cê iscuta. Ó. Ucê iscuta i fala aqui.

Ad. Tá. Fala aí. Aqui. Ali. Isso. D.

C. Iscuta, agola iscuta aí.

Ad. Tá bom. Então fala!

C. Tudu bem su Meiri? Eu quero qui ucê mais, você bunita.

Ad. Ah é? Obrigada. Você também é muito bonito D.

C. Tá bom.

Ad. Tá bom?

C. Tá.
 Ad. Como é que você tá, tudo bem?
 C. Tudu bem.
 Ad. É? E a mamãe?
 C. Tudu bem.
 Ad. E o papai?
 C. I você? I u teu pé?
 Ad. O meu pai?
 C. Não, u teu pé.
 Ad. O meu pé? O meu pé também tá tudo bem.
 C. Tá bom.
 Ad. Tá bom?
 C. I tiau!
 Ad. Já? Por que você vai desligar?
 C. Vou diligá!
 Ad. Não, vamos conversar mais? Vamos?
 C. Vamu.
 Ad. E o papai, como é que tá, tudo bem? Papai foi trabalhar? Você num vai falar mais?
 C. Acabô.
 Ad. Ai, o papai foi trabalhar?
 C. Ispela, aí não.
 Ad. Então, vamos trocar. Agora você fala aqui (aponta para o gravador) e eu falo aqui (no microfone).
 C. Ah, tá bom. Vão toca agola.
 Ad. Tá bom. Então segura!
 C. Vamu ligá aqui?
 Ad. É. Isso.
 C. Aqui?
 Ad. Agora eu falo.
 C. Tudu... a, a, tudu bem? Ucê?
 Ad. Tudo bem.
 C. I você?
 Ad. Tudo bem. E o papai?
 C. Tudu bem.
 Ad. Papai foi trabalhar?
 C. Foi. I u teu pé?
 Ad. Meu... Ah, e o teu pé?
 C. U meu pé? Tudu bem.
 Ad. Tudo bem? Num tá machucado?
 C. Tá.
 Ad. Tá? O que foi? O que aconteceu com o teu pé?
 C. Num tem.
 C. Diligo.
 Ad. Ai, desligou. Pronto. Hum!
 C. Disligô tudu.
 Ad. Desligou tudo?
 C. Vou ligá. Já ligô. Já ligô.
 Ad. Ah, já ligou?
 C. Tudu bem?
 Ad. Tudo bem.

- C. I você?
- Ad. Eu também. E o papai?
- C. Ih, vou disligá agola.
- Ad. Ah, tá bom então. Pronto.
- C. Ih, vou disligá também lá. (Na tomada).
- Ad. Não, lá não. Lá num pode agora né? Cadê? D., onde você foi ontem?
- C. Vai ligá aqui heim? Qué vê?
- Ad. Ah! Então vai. Liga!
- C. Ligô.
- Ad. Ligou?
- C. Agola. Tudu bem?
- Ad. Tudo bem.
- C. Ah, liga aqui.
- Ad. Você foi na escolinha?
- C. Ainda num fui.
- Ad. Ainda num foi?
- C. Não.
- Ad. Você acordou cedo hoje?
- C. Cudi. Acudi.
- Ad. Que horas?
- C. Cu horas?
- Ad. É.
- C. Daqui a, ___. di oito.
- Ad. Oito horas? É?
- C. É.
- Ad. É?
- C. É.
- Ad. Ahn? Você tava brincando?
- C. Ih, disligou.
- Ad. Desligou.
- C. Disligou.
- Ad. Ah!
- C. Ah, então viu. Vai du otcho ladu vai. Diligo.
- Ad. Desligou?
- C. É.
- Ad. Agora vai do outro lado? Aqui ó
- C. Dessi ladu aqui. Prontu. Ligô.
- Ad. Então vai!
- C. Tudu bem?
- Ad. Tudo bem.
- C. Vai ligá du otu ladu.
- Ad. Ah, então tá.
- C. Põi aqui. Aqui u fiu. U fiu assim.
- Ad. O fio aí. Ah, tá.
- C. Tá bom?
- Ad. Ah, ah?
- C. Vô ligá. Ah, vai ligá aí. Qué vê?
- Ad. Tá.
- C. Qué vê? Vai iscutá.
- Ad. Tá.

C. Qué vê? Cê vai ligá, cê vai iscutá.
 Ad. Tá.
 C. Tudu bem?
 Ad. Tudo bem.
 C. Eu tô, eu tô aí nu buracu.
 Ad. Ah, você tá aí no buraco? É? Estou escutando.
 C. Tudu bem ?
 Ad. Tudo bem.
 C. Cê tá grávida?
 Ad. Eu não! (Ri) Por quê você perguntou isso?
 C. Poquê eu num garantu ropa pa mim.
 Ad. Ah, roupa prá você?
 C. É.
 Ad. É?
 C. É.
 Ad. É? Você tem irmãozinho?
 C. Tenho.
 Ad. Como é que ele chama?
 C. Como é que eli chama? Doas minininha i dois minininhos.
 Ad. Ah, duas meninhas e dois meninhos? É?
 C. É. Vou disligá.
 Ad. Tá.
 C. Disligô.
 Ad. Ah, desligou?
 C. Fala aí qui eu num, num tem mais ninguém.
 Ad. Num tem mais ninguém?
 C. Num tem.
 Ad. Ah, deixa eu vê. É mesmo. Num tem mais ninguém.
 C. Agola vai.
 Ad. Agora vai? Então tá.
 C. Qui qui tem polaqui?
 Ad. É? Então tá. Vamos ver?
 C. Uí.
 Ad. Fala!
 C. Eu vô falá, vô fa...
 Ad. Vamos falar.
 C. Ocê tá grávida du Anum.
 Ad. De quem? De quem? Do Alu?
 C. É.
 Ad. Alu? Quem que é o Alu? Ahn?
 C. U ossu du, du du, du buracu.
 Ad. Osso do buraco?
 C. É.
 Ad. É.
 C. É.
 Ad. Ahn?
 C. I você tá gavida?
 Ad. De quem?
 C. Dela. (Aponta a mãe).
 Ad. Dela?

C. I você? Tá bom? Tá bom numa grávida.
 Ad. É?
 C. O. Vai quebrá u... Vai quebrá.
 Ad. Vai quebrar?
 C. Não.
 Ad. Não?
 C. Vou disligá.
 Ad. Ah, vai desligar?
 C. Diligo...
 Ad. Desligou. Agora não estou mais escutando a voz do D. Vamos ver? Num tá falando mais!
 Cadê? A voz do...
 C. Só tá qui.
 Ad. Só tá aqui? Só tá aqui né? É.
 C. Vão toca. Vão toca.
 Ad. Vamos trocar? Então tá. Você segura aqui. Pronto.
 C. (Ri).
 Ad. Isso. Segura (O gravador). Isso. Agora eu vou falar tá? Tudo bem?
 C. Liga aí. Liga!
 Ad. Ligou. Pronto.
 C. Num ligô. Liga aí.
 Ad. Ligou. Tudo bem D.?
 C. Tudu bem.
 Ad. É. (Ajeita o gravador nas mãos de C.). Aí, agora o D. pode falar que vai sair mais a voz do D. aqui.
 C. Cê dá essi daqui?
 Ad. Não. Não. Aperta esse daqui ó. Esse. (O botão do gravador). Isso. Quer ver? Isso. Esse e esse. Os dois juntos. Cadê? Vamos por os dois dedos? Quer ver ó? Aqui ó! Assim. Empresta os dois dedinhos. Aqui ó. Aperta esse e esse. Iss! Pronto! Agora vai sair a voz do D. Então, fala bastante. Fala uma poesia pra tia. Você sabe?
 C. Sei.
 Ad. Então fala!
 C. Du Catitu.
 Ad. Do Catitu? Então tá.
 C. U Catitu foi lá nu anu. (Desliga o gravador. Ele escutou um pouco a fita).
 Ad. Olha a tua voz. Alá D., mamãe tá falando! Diz que...
 C. Ó, ó. Eu vô, eu vô, tá bom ? Eu vô.
 Ad. Ah, conta a historinha! Você sabe contar historinha?
 C. Vai vê. Cê quer ver? Cê quer ver? Cê quer ver?
 Ad. Eu quero.
 C. Cê quer vê a minha, a tua? (Voz). Cê quer ver a tua?
 Ad. Então conta a historinha do Pinóquio.
 C. Não, num ispela.
 Ad. Ó que Pinóquio bonito! (Com a boneca). Por que é que o Pinóquio tem nariz grande?
 C. Puquê que eli falô, falô mintira.
 Ad. Ah, quando fala mentira o nariz fica grande?
 C. Qué vê? Qué vê? Qué vê a tua. (Voz).
 Ad. Tá. Ih, D.
 C. Cê vai iscutá, qué vê?
 Ad. Tá bom. Eu vou escutar a minha voz. Quando fala mentira o nariz fica grande?
 C. É. Eli si assim.

Ad. Ahn?

C. Fulá a cala deli.

Ad. Ah, então conta a história do Pinóquio pra mim? Eu não sei.

C. Qué vê?

Ad. Eu num sei. Conta! Então vai.

C. Cê qué vê? Cê qué vê a tua aqui? Qué vê? Cê vai iscutá. Cê vai iscutá.

Ad. Tá. Então vai. Tá bom.

C. Cê vai iscutá.

Ad. Tá bom. Eu vou escutar.

C. Si apeta aqui, sai tudu.

Ad. Quer ver ó.

C. (Desliga o gravador).

Nome fantasia J..C.S.M.2.1975

Idade 04 ano(s) 10 mês(es) 18 dia(s)

Sexo M

Coleta Transversal

Func. da linguagem Aquisição

Ad. Como você chama?

C. É Júliu Césa.

Ad. Júlio César? É? É Julio César?

C. É.

Ad. Que nome mais chique, gente. Que nome mais bonito que ele tem! Deixa eu pegar uma cadeira prá mim. Você não quer ficar aqui comigo? Hein, JC? Vem cá. Olha prá mim.

C. Não.

Ad. Não quer olhar prá mim, não? Nossa! Será que eu sou tão feia assim? Que que você tem aí na mão? Deixa eu ver?

C. Não.

Ad. Deixa eu ver o que que é?

C. To rasganu. Quebrô aqui.

Ad. O que que você falou? Não, não faz assim, não, C. Vai estragar.

C. Cê num pôdi.

Ad. Mas, não, peraí, peraí. Espera um pouquinho. Ah, não, Júlio César. Depois você... ó!

Depois você vai ter dinheiro prá comprar outro?

C. Vai.

Ad. Vai? Eu não tenho! Você tem? Você tem?

C. Tenhu.

Ad. Ih, você é rico? Ah, então você vai me emprestar um dinheirinho aí. Você não quer não? Hein? Ô, JC, não puxa, não. Você vai estragar.

C. Quebrô aqui.

Ad. Quebrou mesmo. Coisa feia, gente! Quer ver? Será que tem uma tesoura aqui? Olha aqui, ó. Vamos cortar, ó você quer cortar?

C. Não.

Ad. Ah, vamos ver se a gente corta. Aí não fica mais te incomodando. Quer ver? Ó! Espera aí. Deixa eu olhar. Deixa eu olhar, ó. Quer ver? Espera aí. Só um pouquinho. Ó, não! eu não vou cortar, não. se você não quiser, eu não corte. Mas ó, a gente pode pegar, fazer assim e tirar. Você não quer?

C. Não.

Ad. Não? Então deixa.

C. Quéru. Eu quéru.

Ad. Você quer? Então deixa eu cortar. Puxa. Puxa... Me ajuda, né? Você tem que me ajudar. Tire a mãozinha, senão machuca. Assim! Aí! Puxa. Não! Deixa um espacinho prá eu poder cortar.

C. Não.

Ad. Espera aí. Você não... Você não falou que queria?

C. Quiría.

Ad. Ó cuidado, senão vai machucar. Espera aí. Não! Fica quietinho. Ó, puxa assim, ó. Levanta a mãozinha. Aí... Assim! Não! Assim você não deixa. Deixa eu cortar. Espera aí. Espera aí um pouquinho.

C. Cóta aqui, ó.

Ad. Mas a: Não! Mas aí eu vou te machucar! Tira o dedinho senão eu te machuco. Espera aí. Tira o dedinho.

C. Não! Cê vai mi cotá.

Ad. Ah, mas então eu não vou fazer, senão eu te machuco.

C. Tá bom!

Ad. Isso! Assim!

C. Ah...

(Criança sorri)

Ad. É! Você tá me enganando, hein, Júlio César?

C. Tô.

Ad. Não, assim eu não vou cortar mais.

C. Tá bom. Tá.

Ad. Você vai ficar assim? Vai? Ó, eu to confiando em você. Ah não, agora eu não corte.

C. Tá bom.

Ad. Pode?

C. Pódi.

Ad. Você não vai mais pôr a mão? Ah? Pode pôr? Ó, eu vou pôr, hein? Não pode pôr a mão.
(Adulto cortou o cadarço)

Ad. Cortou, viu?

C. Cóta essi agora.

Ad. Quer esse também? Qual? Cadê? Mostra.

(Criança puxa o outro cadarço)

Ad. Não, não puxa não. Espera aí. Espera aí.

C. Cóta essi.

Ad. Vou cortar. Espera aí.

C. A: Cóta meu dedu!

Ad. Por que cortar seu dedo?

C. Não! Não!

Ad. Ah, então dá aqui que eu vou cortar seu dedo.

(Adulto fingiu que ia cortar o dedo de Júlio César)

C. Não. Não. Vô colocá. Vô amarrá. Vô amarrá aqui ôta veis.

Ad. Você quer amarrar? Você quer amarrar?

(Resposta afirmativa com a cabeça)

Ad. Ah, sabe?

(Júlio César pegou o cadarço que estava na chão e pôs na boca)

Ad. Ah, não! Tava no chão, e você vai pôr na boca? Ih, JC!

C. Não.

Ad. Quantos anos você tem, hein, JC? Âh?

(Júlio César estava mordendo o cadarço)

Ad. Não, não faz assim, não. Você vai estragar seus dentes.

C. Dêxa.

Ad. Åh?

C. Dêxa.

Ad. Eu deixo, o dente é seu! Vai estragar o seu! Você vai ficar com dor.

C. Já istragô já. Já acabô.

Ad. Acabou o que?

C. Aí.

(Júlio César mostrou seus dentes)

Ad. Ah, mas é só um! Ainda tem um monte. Que que foi que aconteceu no seu dente? Åh?

C. Tá saínu sanguí.

Ad. Da onde?

C. Daqui, ó.

(Júlio César apontou o dente)

Ad. Da onde? Do seu dente?

C. Tá saínu.

Ad. Do seu dente?

C. É.

Ad. Cadê? Não to vendo! Aonde?

C. Só candu eu góspo nu chão, depois sai.

Ad. Ah!

C. Sai.

Ad. Saiu?

(Resposta afirmativa com a cabeça)

Ad. E doeu?

(Resposta negativa com a cabeça)

(Júlio César amarrou um pauzinho na ponta do cadarço, e começou a jogar na interlocutora)

Ad. Aí, espera aí. Assim você me machuca. Não! espera aí. Assim você me machuca. Não pode.

C. Eu machucu.

Ad. Não! Você quer me machucar? Hein? Você quer me machucar? Não! Se você me machucar eu vou ficar brava. Ô JC, tira isso. Não! Se você me machucar eu vou ficar muito triste. Muito triste, mesmo. Você que sabe.

C. Oi: Uí, é meu!

Ad. Você não joga mais?

C. Ulha aí, sua negôna.

Ad. Você que quebrou, Júlio César. Que que você vai fazer? Hum?

C. U vô amarrá nu pauzinho.

Ad. Vai o quê?

C. Vô marrá nu pauzinho. Vô tacá. Aí! Já marro.

Ad. Onde você vai jogar?

C. Nu cê.

Ad. Åh?

C. Em você.

Ad. Por que? Você quer me machucar? Hein?

(Adulto pegou novamente o barbante)

C. Larga aí, ó...

Ad. Você quer me machucar? Hein? Hein, JC? Fala prá mim? Você quer me machucar?

(Júlio César começou a mexer numa caixa de papelão)

C. Rasgô, ó.

Ad. Ñh? Não, não mexe aí, não. Não é seu
 C. Óia, tá rasgano!
 Ad. É você que tá puxando. Se você não puxar, não rasga.
 C. Ai! Tá abrinu! Tá abrinu... Tá abrinu... Tá abrinu...
 Ad. Tá abrindo soxinho?
 C. Tá.
 Ad. Por que você tá puxando?
 C. Tá abrinu... Tá barinu... Tá.
 Ad. Você quer abrir? É seu?
 C. É.
 Ad. É seu?
 C. É.
 Ad. É seu?
 C. É.
 Ad. Olha que eu acho que não é, hein?
 C. Eu vô colocá.
 Ad. Então coloca. Colocou? Deixa isso.
 (Júlio César começou a rasgar a caixa novamente)
 C. Eu quérer istorá. É... É... É issu.
 Ad. Deixa eu ver. Espera aí. Que que você tá fazendo?
 C. Não.
 Ad. Ñh? Hein, Júlio César? Que eu você quer fazer? Não, Júlio César. Não é seu.
 C. Pu quê?
 Ad. Não pode mexer nas coisas dos outros. Hein?
 C. Ñh?
 (Júlio César pegou o papel que tinha rasgado e colocou na sua testa)
 Ad. Grudou na cabeça dele! Hum? Tá grudado? Tá?
 C. Não.
 Ad. Tá grudado? Hein? Que que você tá fazendo? Hum? Que que é isso? Hum, Júlio César?
 Como que chama isso? Hein?
 (Júlio César colocou o papel na testa da interlocutora)
 Ad. Não, Júlio César. Não faz assim.
 C. Eu vô fazê pipa.
 Ad. Não, mas com esse papel você não vai conseguir fazer pipa. Júlio César, olha aqui prá mim. Ó Júlio César, não pode mexer aí, não. Vamos parar com isso? Ah?
 C. Péra. Ispéra.
 Ad. Esperar o que?
 C. Ispéra... Eu quérer... Eu quérer... Eu... Eu quérer... Eu vô fazê uma pipa.
 Ad. Você vai fazer uma pipa?
 C. É.
 Ad. Então faz que eu quero ver. Faz aqui prá eu ver.
 C. Não.
 Ad. Você não quer que eu veja?
 C. Não.
 Ad. Por que? Ñh? Você não quer que eu veja, Júlio César?
 C. Não.
 Ad. Eu fecho o olho, ó. Psiu. Você quer que eu fecho o olho? Ñh? Quer? Se você quiser, eu fecho o olho.
 (Júlio César começou a rasgar a caixa novamente)
 Ad. Que que você tá fuçando aí? Ñh?

C. Joguei fóra.

Ad. Jogou?

C. Essa pipa. Eu joguei. Vô fazê ôtra, qué vê?

Ad. Não, não, não, não, Júlio César. Ah, Júlio César, você vai estragar a caixa. A caixa não é sua. Olha aqui prá mim.

(Adulto pegou o mickey)

Ad. Você conhece esse cara? Hein? Você não quer conhecer ele, Júlio César? Hein? Você quer ir embora? Tchau.

(criança saiu da sala e voltou logo em seguida)

Ad. Voltou, Júlio César? Hein? Hein, Júlio César?

(Júlio César começou a puxar o chaveiro que estava na fechadura da porta)

Ad. Não! Você vai estragar isso aí, também, garoto? Você é um destruidor.

C. Que?

Ad. Hein? Hein, Júlio César? Você vai indo embora outra vez? Fica aqui, Júlio César Você vai embora? Hein?

(Criança continuou mexendo no chaveiro)

C. Óia issu aqui. Vô rasgá.

Ad. Não! não rasga não, Júlio César. Não estraga não. Não! Não estraga não.

(Adulto pegou o chaveiro de Júlio César)

C. Ói, si você puxá...

Ad. Não, não estraga. Ó, eu não vou puxar, mas você não pode estragar. Fala prá mim onde você foi. Hein?

C. Tô aqui dentru.

Ad. Você já viu esse bonequinho?

C. Não.

Ad. Você nunca tinha visto ele antes? Hein, Júlio César?

C. Âh?

Ad. Você não tinha visto ele antes? Você vai varrer? Não, ó. Se você fizer isso!

(Júlio César ameaçou de bater na interlocutora)

Ad. Olha como ele equilibra! Vamos ver. Equilibra.

C. Não.

Ad. Deixa eu ver. Você não quer? Que que você tá fazendo? Vai, vamos ver, equilibra.

C. Não.

Ad. Tenta equilibrar! Eu também não consigo. Olha quanto tempo que ele fica! Vamos ver o chão? Vamos? Olha, aqui tá direitinho, hein?

C. Não.

Ad. Você não quer varrer o chão?

C. Num cai.

Ad. Cai? Ah, mas cai mesmo.

C. Num cai nada.

Ad. Cai sim.

C. Eu vô quilibrá i num vô dexá caí.

Ad. Quê?

C. Ah... Ai, num cai. Ai, cas... Num cai. Ô... Upa! Eu quilibru assim.

Ad. Âh?

C. Assim qui eu quilibru.

Ad. Ôpa. Você não acha que assim você pode estragar a vassoura?

C. Não.

Ad. Não?

C. Aondi qui tava?

Ad. Tava no prego. Você quer que eu te ajudo? Quer ver? Eu vou te levantar, e você coloca, tá?

C. Tá.

Ad. Aí, não! No buraco. Ai, você tá pesado! Não, não é aí.

C. Ai, ai, ai.

Ad. Espera aí. Ai! Espera aí, C. Ai, que menino pesado.

C. A:

Ad. Olha aí, ó. No buraco. Nesse buracão aí. Embaixo.

C. Essi?

Ad. Não, embaixo, embaixo. Isso, aí, ó.

C. Aí?

Ad. É.

C. Ai... U: Ai...

Ad. Vai. Vai. Vai que você consegue.

JC, A: U:

Ad. Isso!

(Logo que conseguiu pendurar a vassoura, Júlio César tirou-a do prego novamente)

Ad. Não. Não. Não, agora deixa. Você tá muito pesado. Ah! Se você tirar agora, eu não vou mais te ajudar.

C. Tá bom.

Ad. Agora você vai ter que fazer sozinho.

(Adulto levantou Júlio César para colocar a vassoura no prego, mas ele retirou a vassoura novamente)

Ad. Ah, não. Agora você vai guardar sozinho. Hein? Vem guardar, vem.

C. Não.

Ad. Então eu te ajudo. Tá legal, eu te ajudo. Vamos lá que eu te ajudo. Ah! Ah, que menino pesado! Ah, que peso! Pega lá.

C. A: A: A:

Ad. Vai, levanta.

C. Ai! A: Ai:

Ad. Depois a gente pega esse daqui. Não! No é assim, não.

C. Pêra aí. Eu ponhu.

Ad. Ai, você tá pesado. Vai, senão eu... eu não agüento. Do outro lado.

JC, Uh! Ai... Ai... Agóra eu colócu. Ai... Ai... U:

Ad. Não, ó, ó.

(Júlio César tirou a vassoura outra vez)

Ad. Você vai colocar. Se você tirar outra vez, eu não te ajudo mais.

C. Ih:

Ad. Vai. Chega agora, hein? Pôs? Agora não tira, tá? Ó....

(Mais uma vez Júlio César soltou a vassoura)

Ad. Agora você vai ficar aí, e eu não vou te abrir... Não vou te ajudar.

C. Ah, não!