

**“DESLIGA SENÃO ACABA A PILHA!”  
O USO DE CONSTRUÇÕES FORMULAICAS NA  
AQUISIÇÃO DE CONDICIONAIS**

Por

**KALIANI LIMA COÇA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade  
Federal do Rio de Janeiro como quesito para a  
obtenção do Título de Mestre em Lingüística.  
Orientadora: Profa. Dra. Lilian Vieira Ferrari

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2009

**“Desliga senão acaba a pilha!” O Uso de Construções**

**Formulaicas na Aquisição de Condicionais.**

**Kaliani Lima Coça**

**Orientadora: Profa. Dra. Lilian Vieira Ferrari**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Examinada por:

---

Presidente, Profa. Doutora Lilian Vieira Ferrari

---

Profa. Doutora Renata Mousinho Pereira da Silva - UFRJ

---

Profa. Doutora Maria Maura da Conceição Cezário - UFRJ

---

Profa. Doutora Márcia Goldfeld – UNIFESP - Suplente

---

Prof. Doutor Celso Vieira Novaes – UFRJ – Suplente

Rio de Janeiro  
Fevereiro de 2009

Coça, Kaliani Lima.

“Desliga senão acaba a pilha!” O Uso de Construções Formulaicas na Aquisição de Condicionais/ Kaliani Lima Coça . – Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2009.

x, 68f.: il.; 1,6 cm.

Orientadora: Lilian Vieira Ferrari

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FL/ Programa de Pós-Graduação em Lingüística, 2009.

Referências Bibliográficas: f. 79-81.

1. Aquisição de condicionais. 2. Construções Formulaicas. I. Ferrari, Lilian Vieira. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Lingüística. III. “Desliga senão acaba a pilha!” O Uso de Construções Formulaicas na Aquisição de Condicionais.

## **RESUMO**

**“Desliga senão acaba a pilha!” O Uso de Construções**

**Formulaicas na Aquisição de Condicionais.**

**Kaliani Lima Coça**

**Orientadora: Profa. Dra. Lilian Vieira Ferrari**

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

O presente trabalho investiga o uso de construções condicionais por crianças em processo de aquisição da linguagem, a partir do referencial teórico da Lingüística Cognitiva. As construções formulaicas do tipo [X senão Y] são enfocadas no estudo, considerando-se a frequência significativa com que ocorrem no discurso infantil e suas peculiaridades formais e funcionais. A metodologia empregada envolveu registros em áudio de duas crianças, uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, e posteriores transcrições que constituíram a fonte de dados para a análise. Os resultados da pesquisa permitiram que se estabelecesse a generalização semântico-pragmática de que as construções [X senão Y] apresentam atos de fala diretivos (pedidos, ordens, etc.) na posição X, e justificativas para esses atos na posição Y. Tais características resultam do fato de que essas construções desempenham funções pragmáticas específicas em contextos interacionais, a saber: a criança se sente compelida a justificar um ato de fala que acabou de realizar (produção da construção completa pela criança) ou atende a uma solicitação de justificativa por parte do adulto (produção compartilhada).

Palavras-chave: Aquisição de Condicionais; Construções Formulaicas; Lingüística Cognitiva; Modelos Baseados no Uso; Teoria dos Espaços Mentais.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2009

## ***ABSTRACT***

“Desliga senão acaba a pilha!” O Uso de Construções

Formulaicas na Aquisição de Condicionais.

Kaliani Lima Coça

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Vieira Ferrari

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

The present work investigates the use of conditional constructions by children in the process of language acquisition, from the perspective of Cognitive Linguistics. Formulaic constructions of the type [X otherwise Y] are focused in the study, considering their significant frequency of occurrence in children's speech and their formal and functional peculiarities. The methodology involved audio registrations of two children, a boy and a girl, and subsequent transcriptions that constituted the data source for the analysis. The results of the research allowed the establishment of the semantic-pragmatic generalization that the constructions [X otherwise Y] present directive speech acts (requests, orders, etc.) in the position X, and justifications for those acts in the position Y. Such characteristics result from the fact that those constructions carry out specific pragmatic functions in interactional contexts, that is: the child is compelled to justify a speech act that has just been accomplished (production of the complete construction by the child) or answers a justification request on the part of the adult (shared production).

Key-words: Acquisition of Conditionals; Formulaic Constructions; Cognitive Linguistics; Based Used Models; Mental Spaces Theory.

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2009

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pelo amor incondicional e apoio incessante.

Ao Paulo, pela compreensão e incentivo.

Aos meus amigos, que tiveram contribuições diretas ou indiretas na realização do trabalho.

Aos professores da graduação em Fonoaudiologia, pelos conhecimentos compartilhados e por me despertarem o amor pelo estudo da linguagem e pelo saber científico.

Aos mestres do curso de mestrado em Lingüística, pelo enriquecimento teórico permitido.

À minha orientadora, por conduzir meus passos com extrema sabedoria e competência e pelos preciosos momentos de estudos e supervisões.

Às crianças que participaram das gravações e suas famílias, por terem permitido tão carinhosamente que eu fizesse parte de suas rotinas por um período de tempo.

“A linguagem é uma forma de cognição; é cognição condicionada para fins de comunicação interpessoal.” (Ronald Langacker)

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>iv</b>
<b>I- INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>II- A PROPOSTA COGNITIVISTA .....</b>	<b>15</b>
2.1 – A Lingüística Cognitiva .....	15
2.2 – Teoria dos Espaços Mentais – relações entre construções mentais e processos lingüísticos .....	16
2.3 – Os Atos de Fala .....	20
2.3.1 – A abordagem clássica .....	20
2.3.2 – Críticas à abordagem clássica e a proposta sócio-cognitiva dos atos de fala .....	22
<b>III- O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA VISÃO BASEADA NO USO .....</b>	<b>24</b>
3.1 – Modelos Baseados no Uso .....	24
3.2 – O processo de aquisição da linguagem .....	26
3.2.1 – As origens da linguagem .....	26
3.2.2 – Adquirindo palavras .....	30
3.2.3 – As construções sintáticas iniciais .....	32
3.2.3.1 – As primeiras expressões da criança .....	34
3.2.3.2 – Construções insuladas .....	35
3.2.3.3 – Construções abstratas .....	37
3.2.4 – As construções que as crianças ouvem .....	38
3.3 – Estrutura Conversacional .....	39



<b>IV- A GRAMÁTICA DAS CONSTRUÇÕES E AS CONSTRUÇÕES</b>	
<b>CONDICIONAIS .....</b>	<b>42</b>
4.1 – A Gramática das Construções .....	42
4.2 – A aquisição de construções gramaticais complexas .....	44
4.3 – As Construções Condicionais .....	47
4.3.1 – Os Espaços Mentais e as Construções .....	49
4.3.2 – Postura epistêmica .....	50
4.3.3 – O papel da conjunção “se” .....	52
<b>V - METODOLOGIA .....</b>	<b>54</b>
5.1 – Objetivos e Hipóteses .....	54
5.2 – Procedimento .....	55
<b>VI- DISCUSSÃO .....</b>	<b>58</b>
6.1 – Perfil dos exemplos .....	58
6.2 – Adquirindo a possibilidade de se expressar condicionalmente .....	60
6.3 – Construções Formulaicas com o “senão” .....	62
6.3.1 – Aspectos estruturais .....	63
6.3.2- Aspectos semântico-pragmáticos .....	65
6.3.3 – Classificação da construção .....	70
6.3.4 – As construções [X senão Y] no fluxo do discurso .....	70
<b>VII- CONCLUSÃO .....</b>	<b>77</b>
<b>VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>83</b>

## **GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Distribuição dos exemplos das construções condicionais da criança I (J) .....	58
Gráfico 2 – Distribuição dos exemplos das construções condicionais da criança II (D) .....	59

## **FIGURAS**

Figura 1 - Criação de um novo espaço mental a partir de um espaço base .....	17
Figura 2 - Relação entre o espaço base B e o espaço da crença M .....	19
Figura 3 - Cena de Atenção Conjunta .....	28
Figura 4 - Representação diagramática da ativação de espaços mentais pela construção condicional “Se chover, eles cancelarão o jogo” .....	53
Figura 5 – Ilustração do uso de uma construção formulaica com “senão” .....	63
Figura 6 – Diagrama representacional da ativação de espaços mentais por uma construção do tipo [X senão Y] .....	69

## **I- INTRODUÇÃO**

“O mundo da realidade tem seus limites; o mundo da imaginação é ilimitado.”

(Jean J. Rousseau)

No decorrer da história dos estudos lingüísticos, a aquisição da linguagem pela criança já veio a despertar o interesse de centenas de pesquisadores. Certamente, é fascinante observar o construir da língua materna, o desenrolar do prodigioso processo de formação do inventário lingüístico de um pequeno indivíduo, que aprende de forma surpreendentemente astuta o conjunto de convenções lingüísticas usado por aqueles ao seu entorno.

Propostas recentes relacionadas à aquisição da linguagem diferenciam-se da abordagem clássica de base gerativa, uma vez que não consideram a linguagem como um módulo autônomo e inato, mas como uma forma de cognição voltada para fins de comunicação interpessoal, constituída a partir de algumas habilidades sócio-cognitivas básicas e desenvolvida e modificada em função do uso.

Segundo Tomasello (2003), os bebês humanos seriam “presenteados” com grupos de habilidades cognitivas que permitiriam os processos de aprendizagem. Dois conjuntos de processos desempenhariam particular importância na aquisição da linguagem: as habilidades de “leitura de intenções” e as habilidades relacionadas à “busca de padrões”.

Essas habilidades cognitivas e de aprendizagem social que a criança traria consigo para o processo de aquisição da linguagem seriam extremamente “poderosas” e possibilitariam que a criança adquirisse desde palavras e simples construções baseadas em itens até complexas construções abstratas.

O presente trabalho enfocará as fases iniciais do uso de um tipo específico de construção gramatical complexa, a construção condicional, levando em consideração aspectos da relação entre a forma e função dessa construção.

O objeto geral do estudo foi o de analisar a produção das construções condicionais em crianças em processo de aquisição da linguagem, avaliando, qualitativamente, características funcionais, semântico-pragmáticas e sintáticas dessas construções e investigando as particularidades de fases precoces de expressão da condicionalidade.

O processo de aquisição das construções condicionais, em particular, instiga curiosidade e investigações, considerando que o uso dessas construções permite uma nova forma de pensamento lingüístico às crianças, possibilitando a construção de cenários distantes, em diferentes graus, da realidade concreta e imediata que vivenciam.

A capacidade de deslocamento para mundos hipotéticos, imaginários e até mesmo improváveis é possível porque esse tipo de construção opera o acionamento inconsciente de novos Espaços Mentais, condicionais, ativados pela forma lingüística particular que esses conjuntos gramaticais carregam.

Um tipo específico de construção condicional produzida pela criança ([X senão Y]) foi delimitado como objeto de estudo do trabalho, em função das suas características formais e funcionais peculiares e da frequência com que foram encontradas no discurso infantil.

São postuladas, com relação ao tema investigado, as hipóteses de que as construções condicionais correspondem a um passo importante no desenvolvimento lingüístico-cognitivo de crianças em processo de aquisição da linguagem, permitindo projeções mentais para mundos virtuais; e de que construções com características formulaicas são bastante produtivas na fala de crianças pequenas, desempenhando funções pragmáticas específicas nos eventos de fala.

Os dados que serviram como base de análise foram obtidos através de registros em áudio de duas crianças, uma do sexo masculino (J), acompanhada através de gravações mensais dos 2 anos e 5 meses aos 4 anos de idade, e uma do sexo feminino (D), acompanhada dos 4 aos 5 anos de idade. As situações registradas envolveram cenas cotidianas, de uso real da língua, em que a criança e um ou mais interlocutores interagiam espontaneamente.

A estrutura teórica utilizada neste trabalho baseia-se, predominantemente, em estudos recentes de **Linguística Cognitiva**. A abordagem cognitivista compreende uma variedade de “frameworks” que se relacionam. São de especial importância para essa investigação: a Gramática das Construções, o Modelo Baseado no Uso e a Teoria dos Espaços Mentais.

A **Gramática das Construções** (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; Fillmore, 1988, Goldberg, 1995) envolve uma família de teorias gramaticais em que as construções são consideradas as unidades básicas da gramática e o **Modelo Baseado no Uso** (Bybee, 1985; Tomasello, 1999; Diessel, 2004) consiste numa rede de modelos em que o conhecimento linguístico é moldado pelo uso da linguagem. Apesar da Gramática das Construções e do Modelo Baseado no Uso serem em princípio independentes um do outro, eles são frequentemente combinados em análises linguísticas.

Além dos dois “alicerces” teóricos supracitados, este estudo também toma como base aspectos de suma relevância representados pela **Teoria dos Espaços Mentais** (Fauconnier, 1984; Fauconnier e Sweetser, 1996), que explicita conhecimentos relativos ao funcionamento e à organização de operações cognitivas ativadas e diretamente relacionadas a estruturas linguísticas.

Estudos relativos aos Atos de Fala e à Estrutura Conversacional, associados ao campo da Pragmática, também forneceram suporte teórico para o tratamento do pólo semântico/pragmático das construções gramaticais.

A moldura estrutural sobre a qual a dissertação está organizada é a seguinte: os capítulos II, III e IV são destinados à revisão dos pressupostos teóricos relevantes para o trabalho, sendo que o capítulo II introduz a proposta cognitivista dos estudos da linguagem e aborda aspectos da Teoria dos Espaços Mentais e da Teoria dos Atos de Fala, o capítulo III engloba a perspectiva Baseada no Uso sobre a aquisição da linguagem e define aspectos sobre a Estrutura Conversacional e o capítulo IV enfoca as Construções Gramaticais Complexas e as Construções Condicionais, sob o olhar da abordagem da Gramática das Construções.

O capítulo V envolve considerações a respeito do caminho metodológico empregado na pesquisa e explicita os objetivos e as hipóteses relacionadas ao assunto estudado. No capítulo VI, são apresentadas as propostas de análise referentes ao objeto de estudo.

## **II- A PROPOSTA COGNITIVISTA**

“A linguagem visível é só a ponta do iceberg da invisível construção de significado que ocorre quando pensamos e falamos.” (Gilles Fauconnier)

Este capítulo inaugura a exposição dos pressupostos teóricos que conduziram a elaboração do estudo.

Após a apresentação da concepção de linguagem advogada pela Lingüística Cognitiva, serão detalhadas noções fundamentais referentes à Teoria dos Espaços Mentais.

Por fim, será apresentada uma revisão dos fundamentos básicos da Teoria dos Atos de Fala, com o objetivo de situar a proposta cognitivista de análise desse fenômeno pragmático (Marmaridou, 2000).

### **2.1 – A Lingüística Cognitiva**

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivizada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. (Geeraerts, 2006)

A perspectiva cognitivista não é propriamente uma teoria única (nem unificada) da linguagem, mas antes um conjunto de perspectivas e de análises teórica e metodologicamente

compatíveis. Mas, apesar e dentro desta diversidade, pode-se encontrar uma certa unidade e uma coerência geral. São representantes importantes desta abordagem teórica estudiosos como Lakoff (1987), Langacker (1987), Fauconnier (1984, 1997), Sweetser (1990), Fillmore (1988), Goldberg (1995).

Para a Linguística Cognitiva, as categorias (classes e construções) gramaticais são também, tal como as lexicais, entidades *simbólicas*, isto é, significativas (simbolizam um conteúdo conceptual). Elas devem pois ser consideradas, ao contrário do que advogam outras teorias linguísticas, não somente em termos das suas propriedades sintáticas, mas tendo em conta a sua base semântica. Tal como o léxico, a gramática é motivada por aspectos e funções conceptuais e semânticas e está intimamente relacionada com a categorização, processos imagéticos, modelos cognitivos e culturais. (Geeraerts, 2006)

## **2.2 – Teoria dos Espaços Mentais – relações entre construções mentais e processos lingüísticos**

Os estudos de Fauconnier<sup>1</sup> sobre os Espaços Mentais promoveram a elaboração de um modelo geral de abordagem da rica interface entre conexões cognitivas e a linguagem natural. A Teoria dos Espaços Mentais representa um modelo que permite estabelecer ligações entre a cognição e a linguagem e explicitar as relações entre a gramática e a estrutura cognitiva (Fauconnier e Sweetser, 1996).

De acordo com Fauconnier e Sweetser (1996), a dinâmica da construção dos espaços mentais e da ligação entre espaços envolve a idéia básica de que, a medida que falamos e pensamos, espaços mentais são configurados, estruturados e relacionados, sob a pressão da gramática, do contexto e da cultura. Os elementos dos espaços criados se encaixam em

---

<sup>1</sup> Estudos de 1984, 1996, 1997.



modelos cognitivos que são importados de conhecimentos prévios<sup>2</sup> e elaborados localmente dentro de um discurso particular.

A partir de um espaço base (B), é gerado um novo espaço “filho” (M), que pode ser estruturado de maneiras diversas. O esquema é demonstrado na figura abaixo:

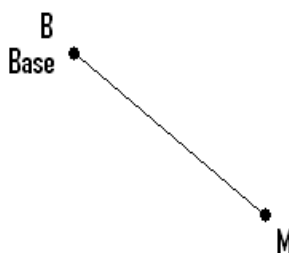


Fig.1. Criação de um novo espaço mental a partir de um espaço base<sup>3</sup>

As propriedades lógicas do pensamento seguem pelos caminhos em que os espaços são ligados e é criada uma rede de espaços através da qual nos movemos à medida que o discurso se desenvolve.

Nessa dinâmica construção de significado, um ou vários espaços mentais são criados e ligados uns aos outros, e em um desses espaços é que se encontra o **“ponto de vista”**, que é o espaço a partir do qual, em um determinado ponto do discurso, os outros podem ser acessados e criados. Um espaço particular está em **foco** e este é o espaço sobre o qual nova estrutura é adicionada. Movimentos na rede de espaços consistem em iniciar de uma “base”, que provê o ponto de vista inicial, e alterar pontos de vista e foco, usando os **conectores** de espaços apropriados.

De acordo com Fauconnier (1984), existem expressões lingüísticas capazes de introduzir novos espaços mentais, no decorrer de uma interação discursiva. São chamadas de

---

<sup>2</sup> “background knowledge”

<sup>3</sup> Fauconnier e Sweetser, 1996. p. 11

**introdutores**<sup>4</sup> as expressões que estabelecem um novo espaço ou que resgatam um espaço já criado anteriormente no discurso. Os introdutores podem ser sintagmas preposicionais (em 1929, no filme, no seu ponto de vista, na usina), advérbios (provavelmente, possivelmente, teoricamente), predicados (Maria acredita..., João espera...) e conjunções (se, porque, ou).

São exemplos<sup>5</sup> de domínios estruturados a partir de introdutores de espaços mentais (Fauconnier e Sweetser, 1996):

- (1) Em 1952, o homem de cabelo branco comandava a CIA. (tempo)
- (2) No filme, o homem de cabelo branco é um espião. (cinema)
- (3) Se Jack fosse mais velho, seu cabelo branco ia inspirar confiança. (contrafactual)

O novo espaço mental criado possui uma contraparte (a') do elemento inicial (a), do espaço já existente. O **Princípio do Acesso** vai permitir que a contraparte seja acessada, através de uma descrição do elemento inicial. Este princípio corresponde à possibilidade de que um termo referente a uma entidade (o “gatilho”) seja usado para acessar uma outra entidade (o “alvo”) em um domínio distinto, desde que o segundo domínio seja cognitivamente acessível a partir do primeiro e que existam conexões entre o “gatilho” e o “alvo” (Fauconnier, 1984, Fauconnier e Sweetser, 1996). Observemos este outro exemplo:

- (4) Max acredita que a mulher de olhos verdes tem olhos azuis.<sup>6</sup>

A sentença acima pode ser assim representada:

---

<sup>4</sup> “introduceurs” ou “space builders”

<sup>5</sup> (1) In 1952, the man with gray hair headed the CIA.  
 (2) In the movie, the man with gray hair is a spy.  
 (3) If Jack were older, his gray hair would inspire confidence.

<sup>6</sup> Max believes the woman with green eyes has blue eyes. (Jackendof, 1975 in Fauconnier e Sweetser, 1996)

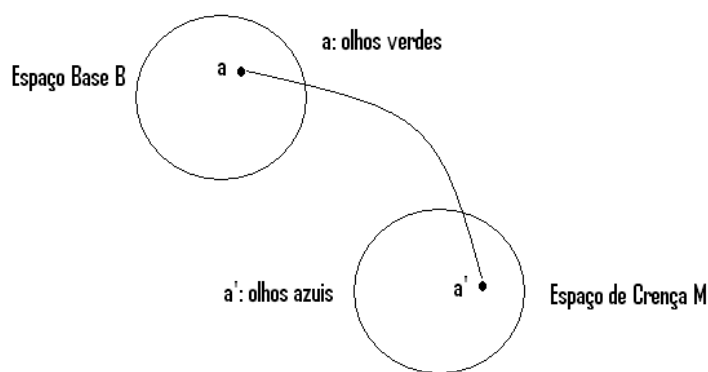


Fig. 2. Relação entre o espaço base B e o espaço da crença M<sup>7</sup>

A estrutura lingüística reflete precisamente aspectos da cognição humana e, desta forma, espera-se que a linguagem clarifique algo da estrutura dos espaços mentais. Esses são distintos das estruturas lingüísticas, mas são construídos em cada discurso de acordo com as indicações fornecidas pelas expressões lingüísticas (Fauconnier, 1984).

A descoberta de conexões cognitivas descritas na Teoria dos Espaços Mentais desempenhou um papel relevante no âmbito da semântica, e de forma mais geral, na compreensão da organização do pensamento, engrandecendo de maneira importante as pesquisas sobre significado. Conceitos descritos na Teoria dos Espaços Mentais permitem destrinchar construções cognitivas interessantes como as funções pragmáticas metonímicas, as projeções metafóricas, as analogias, as conexões entre papéis e valores, a organização de frames e os esquemas cognitivos.

No que se refere às construções condicionais, o modelo dos espaços mentais permite descrever os processos de construção do sentido observados nessas construções. Num capítulo subsequente essas operações serão detalhadas.

<sup>7</sup> Fauconnier e Sweetser, 1996. p. 14

## 2.3 – Os Atos de fala

Diversos trabalhos no âmbito da pragmática abordaram o fenômeno dos atos de fala e os conhecimentos relativos ao assunto foram sistematizados na Teoria dos Atos de Fala. Esse tema foi posteriormente enfocado por teóricos cognitivistas, como Marmaridou (2000). Nesta seção serão expostos aspectos da evolução dos estudos em torno do assunto, tomando como base a revisão elaborada por Levinson (1983).

### 2.3.1. A Abordagem Clássica

A abordagem clássica dos atos de fala teve início com o trabalho do filósofo inglês John Austin, publicado em 1962 sob o título de *How to do things with words*. Inicialmente, esse estudioso percebeu que algumas sentenças declarativas não eram, aparentemente, usadas com a intenção de fazer afirmações de verdade ou falsidade, como em: Eu dou minha palavra; Desculpe-me; Eu aposto 50 reais que vai chover amanhã; Eu declaro guerra contra o Iraque.

O que haveria de especial em sentenças desse tipo, de acordo com Austin, é que elas não seriam usadas apenas para dizer coisas, ou descrever estados de coisas, mas para ativamente **fazer** coisas. Ele classificou estes tipos especiais de sentenças como **performativos**, emissões que realizariam ações, e contrastou-os com declarações, ou afirmações, classificadas como **constativos**.

O mesmo autor afirmou que as emissões performativas, embora não pudessem ser falsas ou verdadeiras, dependeriam de circunstâncias apropriadas para terem efeito, as **condições de felicidade**. Ao contrário dos constativos, acessados em termo de verdade e falsidade, performativos só poderiam ser acessados como “felizes” ou “infelizes”, de acordo com suas condições de felicidade.

A dicotomia constativos/performativos não se manteve, a partir do momento em que Austin percebeu que os constativos não seriam imunes a condições de felicidade e performativos não seriam imunes a considerações de verdade ou falsidade. Observemos os seguintes exemplos:

(1) O rei da França é careca. (constativo afetado por condições de felicidade)

(2) O touro está prestes a atacar. (performativo afetada por condições de verdade e falsidade)

Se a sentença (1) fosse emitida nos dias de hoje, seria infeliz, uma vez que o falante não poderia ter os pensamentos adequados para fazer tal afirmação. Por outro lado, a sentença (2) não pode ser “feliz” se não houver referência à verdade de seu conteúdo (Ferrari, 2004).

A distinção entre constativos e performativos acaba por ser abandonada em favor de uma teoria dos atos de fala e da força ilocucionária. Austin propõe, então, que todas as emissões realizam ações, possuindo força específica.

O ato de dizer algo seria, então, subdividido em três outros atos: o **ato locucionário** (emissão de sons, vocábulos), o **ato ilocucionário** (a força que a emissão tem como ato de fala) e o **ato perlocucionário** (o efeito que o ato de fala tem no ouvinte).

Alguns anos mais tarde, Searle (1976,1979) sistematizou o trabalho de Austin. Esse autor sugeriu que as **condições de felicidade** não seriam apenas dimensões em que as emissões poderiam ser consideradas incorretas. Elas funcionariam, essencialmente, como regras convencionais para a realização bem sucedida dos atos de fala, sendo constitutivas das diversas forças ilocucionárias.

Searle propôs a existência de cinco tipos básicos de ações que um falante poderia desempenhar na fala, caracterizados em cinco tipos de atos ilocucionários:

*Assertivos*: comprometem o falante com a verdade da proposição expressa, são usados para dizer às pessoas como as coisas são, como em concluir, afirmar, etc;

*Diretivos:* usados pelo falante para tentar levar as pessoas a fazerem coisas, tais como pedir, aconselhar;

*Compromissivos:* comprometem o falante com algum curso de ação futura, com a realização de determinadas coisas, como em prometer, oferecer;

*Expressivos:* expressam estados psicológicos, sentimentos e atitudes, como em parabenizar, agradecer;

*Declarativos:* desempenham mudanças imediatas no estado de coisas, realizam mudanças no mundo, como em declarar guerra, nomear um candidato.

### **2.3.2 – Críticas à abordagem clássica e a proposta sócio-cognitiva dos atos de fala**

Algumas críticas foram dirigidas às abordagens clássicas, principalmente no que diz respeito à sua inabilidade em lidar com as dimensões interacionais e colaborativas dos atos de fala.

Ferrari (2004) revisa a abordagem sociocognitiva dos atos de fala proposta por Marmaridou (2000). O argumento principal dessa abordagem é o fato de que os atos de fala não podem ser estudados independentemente dos contextos sociais em que ocorrem, ou independentemente das bases interacionais da comunicação. Nesse sentido, a análise dos atos de fala deve estar estreitamente ligada ao modo pelo qual esses atos são compreendidos no âmbito de molduras socioculturais de conhecimento.

Em termos cognitivos, os atos de fala são experienciados como uma ação realizada por agentes locucionários constituídos sociocultural e institucionalmente, cuja força de elocução é exercida sobre um objeto ou um estado de coisas, a fim de desencadear uma mudança.

É ainda enfatizada a natureza dual dos atos de fala, que são ao mesmo tempo emissões e ações. A associação entre emissões e ações reflete-se da seguinte forma: o falante seria o agente da ação e o ouvinte o indivíduo afetado pela ação.

Levinson (1983) já havia argumentado que aos poucos a proposta clássica da Teoria dos Atos de Fala daria espaço a teorias pragmáticas mais complexas e multi-facetadas sobre as funções que as expressões desempenham.

O autor afirma que os estudos sobre a aquisição da linguagem também somaram pontos importantes ao que se pensava sobre os atos de fala. Segundo ele, avanços importantes foram alcançados quando a ênfase por trás das primeiras emissões das crianças deixou de estar baseada apenas em sistemas gramaticais e atenção passou a ser dada às funções que essas emissões desempenham e ao contexto interacional para o qual elas contribuem.

Levinson ainda cita alguns estudos<sup>8</sup> que demonstraram que a aquisição de atos de fala precede, e sistematicamente, pré-configura, a aquisição da fala. Isso quer dizer que os gestos das crianças e as vocalizações pré-verbais desempenham papéis similares aos pedidos e requerimentos de atenção manifestados por elas, verbalmente, mais tarde no desenvolvimento.

No uso de expressões pré-sintáticas, tradicionalmente chamadas de holofrases, essas funções iniciais da fala também já estão bem desenvolvidas. Parece que as holofrases substituem indicadores gestuais de força. Uma importante sugestão é a de que a aquisição de conceitos ilocucionários é uma pré-condição para a aquisição da linguagem ela mesma.

---

<sup>8</sup> Bruner, 1975 e Bates, 1976.

### III- O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA VISÃO BASEADA NO USO

“Os símbolos lingüísticos libertam a cognição humana da situação perceptual imediata não só por permitirem referência a coisas exteriores a essa situação, mas sobretudo por permitirem várias representações simultâneas de cada uma e, na verdade, de todas as situações perceptuais possíveis.” (Michael Tomasello)

Este capítulo do trabalho foi destinado à revisão de alguns dos principais aspectos dos trabalhos de Michael Tomasello, pesquisador engajado em estudos sobre cognição social, aprendizagem cultural e comunicação, em especial aspectos relacionados à linguagem e sua aquisição. Suas publicações, como *The Cultural Origins of Human Cognition* (1999)<sup>9</sup> e *Constructing a Language – a usage-based theory of language acquisition* (2003), são referências preciosas para os estudos atuais relacionados à aquisição da linguagem, uma vez que abordam pontos de grande relevância teórica dentro da perspectiva atual dos Modelos Baseados no Uso.

Considerando-se que essa abordagem teórica prevê que a aquisição da linguagem ocorra numa matriz interacional, a última seção deste capítulo objetiva definir alguns aspectos referentes à estrutura conversacional.

#### 3.1 – Modelos Baseados no Uso

Recentemente, uma nova visão de linguagem e de competências lingüísticas humanas surgiu, representada por um grupo de teóricos classificados como Lingüistas Cognitivo-

---

<sup>9</sup> Editado numa versão em Português, pela Martins Fontes, em 2003, com o título “Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano”.



Funcionais ou Baseados no Uso, que enfatizam o princípio de que a estrutura da linguagem emerge do uso da linguagem (Tomasello, 1999).

Teorias Baseadas no Uso defendem que a essência da linguagem é a sua dimensão simbólica, com a gramática sendo derivada. A habilidade de comunicar-se com co-específicos simbolicamente é uma adaptação biológica única da espécie. Porém, ao contrário da Gramática Gerativa e outras abordagens formais, em propostas baseadas no uso a dimensão gramatical é um produto de um conjunto de processos históricos e ontogenéticos de gramaticalização. Quando humanos usam símbolos lingüísticos para se comunicar uns com os outros, agrupando-os sequencialmente, modelos de uso emergem e tornam-se sólidos em construções gramaticais (Tomasello, 1999).

Niemeier e Achard (2000) afirmam que a concepção Baseada no Uso promove uma ligação bastante sólida entre a forma como a Lingüística Cognitiva descreve a linguagem e a forma como a criança aprende a linguagem. Eles propõem ainda que existe uma dependência mútua entre os estudos gerais de lingüística e os estudos de aquisição de linguagem.

De acordo com Tomasello (1999), em oposição a considerar regras lingüísticas como procedimentos algébricos de combinações de palavras e morfemas que não contribuem por eles mesmos para o significado, as abordagens baseadas no uso consideram as construções como símbolos lingüísticos dotados de significado, na medida em que são modelos nos quais elementos lingüísticos com significado são usados na comunicação.

Na abordagem baseada no uso, a competência na língua natural consiste no domínio de todos os itens e estruturas. Isso constitui um grupo muito mais complexo e diverso de representações lingüísticas do que o “núcleo gramatical” das abordagens formais, envolvendo o “núcleo”, a “idiossincrática” periferia e muitas outras coisas entre eles.

Ainda segundo o mesmo autor, as implicações desta nova visão de linguagem para teorias de aquisição são revolucionárias. Se não existe uma separação entre as estruturas

lingüísticas mais baseadas em regras e as mais idiossincráticas, então todas as construções devem ser adquiridas através de um mesmo grupo de processos, que recaem sobre as habilidades de compreensão de intenções e categorização.

### **3.2 – O processo de aquisição da linguagem**

Alguns estudiosos acreditam que o processo de aquisição de linguagem é tão “milagroso” que a criança não teria como dar conta desse processo sem uma ajuda especial, sob a forma de princípios que ela já traria consigo para o processo de aprendizagem da língua. Por outro lado, a abordagem tomada como base deste estudo defende que algumas habilidades sociocognitivas, como compartilhar atenção, ler intenções e aprender culturalmente são capazes de proporcionar esta “ajuda especial” de que as crianças precisam.

#### **3.2.1 – As origens da linguagem**

A comunicação lingüística humana difere da comunicação de outras espécies animais de duas maneiras principais: primeiramente, pelo fato da comunicação humana ser simbólica e, em segundo lugar, pelo fato de ser gramatical.

A hipótese da Gramática Gerativa envolve a proposta de que a espécie humana teria desenvolvido, durante sua filogênese, uma gramática universal geneticamente constituída. A proposta de Tomasello (1999, 2003) é que, filogeneticamente, os seres humanos desenvolveram a capacidade de “identificar-se” com seus co-específicos, o que levou a compreensão destes como seres mentais e intencionais iguais a eles mesmos. Essa compreensão representaria a “chave sociocognitiva” envolvida nos processos de aprendizagem cultural.

As crianças usam suas habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos lingüísticos, que são artefatos simbólicos particularmente importantes para crianças em desenvolvimento porque neles estão incorporados os meios pelos quais as gerações anteriores dos seres humanos de um grupo social consideraram proveitoso categorizar e interpretar o mundo para fins de comunicação interpessoal.

Os símbolos lingüísticos humanos distinguem-se dos sinais comunicativos de outros primatas já que:

- são socialmente (imitativamente) aprendidos;
- são compreendidos intersubjetivamente, pelo fato de todos compartilharem das convenções;
- são usados referencialmente (triadicamente) para dirigir a atenção e o estado mental do outro com relação a entidades externas;
- são algumas vezes declarativos, quando usados simplesmente para informar algo para o outro;
- são fundamentalmente perspectivos, na medida em que uma pessoa pode se referir a alguma entidade de diferentes formas, dependendo do seu objetivo comunicativo com relação estado de atenção do ouvinte.

Essas características no uso de símbolos e outras habilidades culturais únicas da espécie humana seriam explicadas por uma única hipótese: uma adaptação sociocognitiva que permitiu a compreensão dos estados mentais do outro (**teoria da mente**).

Tomasello (1999, 2003) expõe a idéia de que, por volta dos nove meses de idade, as crianças estão prontas para participar do mundo cultural de forma profundamente nova. Em torno desta idade, elas começam a se envolver em relações triádicas com o adulto e os objetos em **cenários de atenção conjunta**, o que reflete a compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprio.

As cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa. Elas fornecem o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização. (Tomasello, 1999)

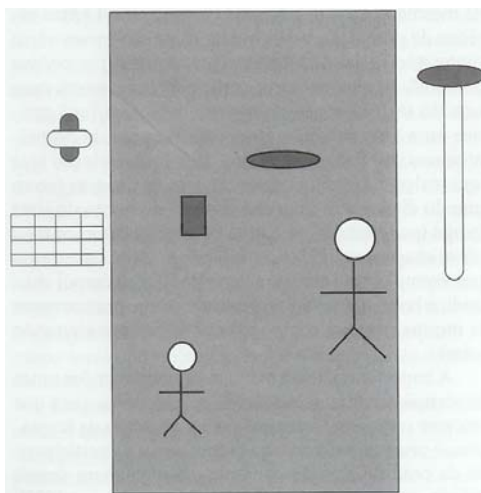


Fig. 3. Cena de Atenção Conjunta contendo criança, adulto e dois objetos de atenção conjunta, com três objetos sendo percebidos fora da cena de atenção conjunta.<sup>10</sup>

A partir dessas situações de atenção conjunta, as crianças começam a compreender que os comportamentos do adulto são movidos por um tipo especial de intenção: a **intenção comunicativa**. A compreensão das intenções comunicativas é o principal processo sociocognitivo por meio do qual as crianças compreendem o uso adulto de símbolos lingüísticos (Tomasello, 2000).

As várias atividades não-lingüísticas e de atenção conjunta de que participam crianças em idade pré-lingüística e adultos correspondem à base ontogenética da linguagem. Porém, para que as cenas de atenção conjunta funcionem como um “formato” para a aquisição da linguagem, é preciso que a criança entenda que os participantes dessas cenas desempenham papéis que são, em algum sentido, intercambiáveis, para que ela possa, posteriormente, vir a assumir o papel do adulto (**imitação com inversão de papéis**).

<sup>10</sup> Tomasello, 2003. p. 140

Tomasello enfoca, em seus estudos, dois conjuntos de habilidades que seriam de particular importância para a aquisição da linguagem: o conjunto que envolve habilidades de compreensão de intenções e o que envolve habilidades de categorização.

As habilidades relacionadas à **leitura de intenções**<sup>11</sup> (teoria da mente) surgem na ontogênese humana por volta dos 9-12 meses de idade e incluem:

- a habilidade de compartilhar atenção, com outras pessoas, para objetos e eventos de interesse mútuo;
- a habilidade de acompanhar a atenção e a gesticulação de outras pessoas para objetos e eventos distantes do contexto interacional imediato;
- a habilidade de dirigir ativamente a atenção dos outros para objetos distantes através do apontar e de outros gestos não-lingüísticos;
- a habilidade de culturalmente (imitativamente) aprender as ações intencionais dos outros, incluindo seus atos comunicativos guiados por intenções comunicativas.

Essas habilidades únicas da espécie humana são necessárias para que a criança adquira o uso apropriado de qualquer e de todos os símbolos lingüísticos, inclusive expressões lingüísticas complexas e construções.

O outro grupo de habilidades envolve a **categorização** e inclui:

- a habilidade de formar categorias perceptuais e conceituais de objetos e eventos “similares”;
- a habilidade de formar esquemas sensório-motores de modelos recorrentes de percepção e ação;
- a habilidade de organizar análises de distribuição estatisticamente baseadas, de vários tipos de seqüências perceptuais e comportamentais;
- a habilidade de criar analogias.

---

<sup>11</sup> Intention-reading.

Essas habilidades são necessárias para que a criança encontre modelos na forma como os adultos usam símbolos lingüísticos em meio a diferentes expressões, e assim possa construir as dimensões gramaticais (abstratas) da competência lingüística humana.

Enquanto a Gramática Gerativa defende a idéia de que a espécie humana sofreu uma adaptação biológica que constituiu uma Gramática Universal comum a pessoas de todas as línguas, o Modelo Baseado no Uso estabelece uma proposta alternativa de que a **gramaticalização** foi um processo histórico-cultural, não biológico, não tendo sido necessária uma adaptação genética específica para a gramática.

Itens específicos e construções não são inventados de uma só vez e, quando surgem, evoluem e acumulam modificações na medida em que os seres humanos fazem uso deles uns com os outros e os adaptam às mudanças de circunstâncias comunicativas.

A teoria da gramaticalização é capaz de levar em consideração tanto as similaridades das línguas do mundo, baseada nas habilidades cognitivas, de processamento de informações fonoauditivas, de realização de inferências pragmáticas, juntamente com as semelhanças entre as pessoas em objetivos comunicativos e sociais, quanto as diferenças entre estas línguas, na medida em que diferentes comunidades usam e gramaticalizam diferentes seqüências discursivas (Tomasello, 2003).

### **3.2.2 – Adquirindo palavras**

Crianças pequenas aprendem palavras novas numa grande variedade de situações sociointerativas complexas. Aprendem palavras novas não só quando o adulto pára e nomeia coisas para elas, mas experimentam quase todas as palavras no fluxo das interações sociais em que os adultos produzem muitos tipos de palavras em muitas formas diferentes de expressões.

As primeiras palavras que as crianças aprendem e usam incluem exemplares de quase todas as principais categorias da fala adulta: substantivos próprios e comuns, pronomes, verbos, adjetivos, advérbios e preposições. Algumas exceções são partes de menor saliência fonológica e semântica, como artigos, conjunções e verbos auxiliares.

A criança adquire palavras mais prontamente em situações em que é mais fácil ler as intenções comunicativas do adulto. Então, na situação certa ela pode aprender nomes como “café-da-manhã”, performativos como “não”, e alguns verbos e nomes referenciais. Nomes concretos, com referências perceptíveis, são frequentemente utilizados em situações pragmáticas simples, nas quais as intenções comunicativas do adulto são especialmente claras, o que justificaria o fato das crianças aprenderem grande número de substantivos nas fases iniciais de aquisição de palavras.

A aprendizagem de palavras envolve a cooperação de diferentes processos cognitivos e sócio-cognitivos, que desempenham papéis diversos em períodos distintos do desenvolvimento. TOMASELLO (2003) descreve três tipos de processos: processos pré-requisitos, processos “fundadores” e processos facilitadores <sup>12</sup>.

Os **processos pré-requisitos** ocorrem no período pré-lingüístico e envolvem o **processamento da fala** e a **conceitualização de referências**. Durante o primeiro ano de vida, as crianças vão se voltando para a discriminação da fala e de padrões da sua língua materna e torna-se capaz de isolar seqüências fonológicas particulares e fenômenos externos particulares. Por sua vez, as conceitualizações promovem um nível de representação intermediário entre a percepção e a linguagem, que permite que a criança comece a identificar os significados abstratos da palavra.

Os **processos fundadores** envolvem as habilidades de **compartilhar atenção** e **compreender intenções**, já descritos anteriormente. Para adquirir o significado comunicativo

---

<sup>12</sup> Prerequisite processes, foudational processes, facilitating processes.

convencional de um item lingüístico, a criança deve se engajar num processo sócio-cognitivo de dois níveis: primeiro deve estabelecer um ambiente comum com o adulto, no contexto da cena de atenção conjunta, e assim dentro dessa moldura, ser capaz de ler as intenções comunicativas específicas do adulto ao usar um item lingüístico particular, extraindo este item e isolando seu papel funcional da intenção do adulto como um todo.

Os **processos facilitadores** incluem o **contraste lexical** e o **contexto lingüístico**. À medida que as crianças adquirem mais e mais palavras, vão sendo capazes de usá-las como ajuda para isolar palavras novas no fluxo da fala, assim como para identificar qual aspecto particular da intenção comunicativa como um todo a nova palavra indica. A aprendizagem de novas palavras pela criança pode ainda ser facilitada, e talvez, em alguns casos, até possibilitada, pelo contexto lingüístico em que estão envolvidas numa expressão particular ou através de expressões.

Para aprender um pedaço da linguagem a criança deve ouvi-lo. As condições sob as quais ela ouve este pedaço e o número de vezes que ouve o mesmo, são fatores importantes nesta aprendizagem.

Alguns pesquisadores já observaram que muitas das primeiras palavras que a criança usa são palavras que seus pais usam com relativa freqüência em expressões de uma só palavra, referindo-se a coisas como nomes de pessoas, interjeições, performativos, nomes de objetos e de ações. As crianças parecem especialmente sensíveis para palavras e frases que estão mais salientes, perceptualmente, no fluxo da fala.

### **3.2.3 – As construções sintáticas iniciais**

Ao mesmo tempo que estão extraindo palavras das emissões do adulto, as crianças pequenas também estão aprendendo, a partir dessas emissões, expressões lingüísticas mais



complexas e construções. Seguindo-se uma abordagem Baseada no Uso, consideramos que a aprendizagem de expressões mais complexas e construções compartilha um número de processos fundamentais com a aprendizagem das palavras.

A abordagem enfatizada por Tomasello (1999, 2003) acredita que a criança faz tipos corretos de generalizações desde o princípio, só que de forma lenta e gradual. Suas construções iniciais são, então, similares às do adulto, só que são mais simples e concretas, com um número menor de abstrações, já que são baseadas em menos experiência lingüística. A partir dessa visão teórica, fica mais fácil compreender como a criança consegue sair “daqui” (construções baseadas em itens) para “lá” (competência sintática adulta).

Em contraste com a gramática gerativa, que acredita que todos os itens particulares e estruturas que recaem sob uma descrição formal devem aparecer ao mesmo tempo no desenvolvimento, a abordagem baseada no uso acredita que a aprendizagem da criança se dê de forma mais gradual e lexicalmente dependente, com a aquisição de estruturas particulares dependendo de forma importante da língua específica à qual a criança é exposta, e com generalizações ocorrendo quando uma considerável quantidade de material lingüístico concreto tiver sido aprendido.

As características chaves da progressão no uso dos símbolos sintáticos no decorrer do desenvolvimento podem ser enfatizadas com um sumário dos tipos de construções usadas em diferentes períodos:

- Em primeiro lugar estão as **holofrases**, em que a criança usa um único símbolo lingüístico, em geral com um contorno entonacional específico, para expressar sua intenção comunicativa sobre um cena de experiência inteira. Não são envolvidos símbolos sintáticos (Ex: “Mais!” para dizer “Quero mais suco!”).

- Em segundo estão os **esquemas pivô** e outras **combinações de palavras e expressões**, nas quais a criança usa múltiplas palavras para expressar suas intenções comunicativas,

dividindo a cena de experiência em no mínimo duas partes. Mas ainda não há o envolvimento de símbolos sintáticos (Exs: “mais suco!”, “mais leite!”, “mais biscoito!”).

- Em terceiro estão as **construções baseadas em itens** (como as **construções verbais insuladas**), nas quais a criança usa marcadores sintáticos como a ordem das palavras ou morfologia gramatical para indicar explicitamente os papéis dos participantes nas cenas, mas eles fazem isso de forma diferente para diferentes construções baseadas em itens (Exs: \_\_\_\_ quebrou, \_\_\_\_ chutou \_\_\_\_, \_\_\_\_ quebrou).

- Por fim estão as **construções abstratas**, com as quais a criança expressa suas intenções comunicativas através de expressões que instanciam construções lingüísticas relativamente abstratas e similares às do adulto, que marcam sintaticamente participantes com construções gerais de classes de verbos.

### 3.2.3.1 - As primeiras expressões da criança

A grande maioria das crianças começa a produzir expressões com símbolos lingüísticos convencionais por volta de seu primeiro aniversário. Antes mesmo de fazer isso, elas já estavam há alguns meses se comunicando com outras pessoas através de gestos e vocalizações. As primeiras expressões lingüísticas da criança são aprendidas e usadas no contexto dessas primeiras formas de comunicação não-lingüísticas e com as mesmas motivações imperativas e declarativas, com as interrogativas surgindo logo em seguida.

Os primeiros enunciados de uma só palavra utilizados pela criança são conhecidos como **holofrases**, “pacotes” semântico-pragmáticos com intenções comunicativas coerentes e, na maioria das vezes, compatíveis com as intenções das expressões do adulto das quais elas foram aprendidas.

Crianças de todo o mundo tendem a falar sobre questões mais evidentes das cenas que experienciam, como a presença/ausência/recorrência de pessoas e objetos, vários estados e mudanças de estados de objetos, a movimentação e a localização de pessoas e objetos e as atividades mentais e físicas de pessoas.

Um ponto importante para o desenvolvimento futuro da linguagem envolve as partes das expressões do adulto que a criança escolheu para constituir suas holofrases, o que tem relação com a língua que está aprendendo e com os tipos de discurso nos quais está envolvida com os adultos, incluindo a saliência perceptual de determinadas palavras e frases na fala adulta.

As crianças estão ouvindo e produzindo expressões inteiras, e sua tarefa é segmentá-las em suas partes constituintes e compreender que papel funcional está sendo desempenhado por cada uma dessas partes na expressão como um todo.

### 3.2.3.2 – Construções insuladas

As primeiras expressões de várias palavras da criança são socialmente construídas de acordo com seus objetivos comunicativos, incluindo tanto os objetivos do seu ato de fala quanto as diferentes perspectivas que elas tomam nas cenas em diferentes circunstâncias comunicativas. Em algum ponto, elas começam a perceber que, em diferentes situações comunicativas, as cenas são descritas mais apropriadamente a partir de diferentes pontos de vista, dependendo do tópico do discurso previamente estabelecido.

Por volta dos 18 meses, muitas crianças combinam duas palavras ou holofrases em situações em que ambas são relevantes, apresentando o status equivalente. Os fatores determinantes da **combinação de palavras** são: elas dividem a cena de experiência em múltiplas unidades simbólicas e elas são totalmente concretas, no sentido de que compreendem somente pedaços concretos da linguagem, não categorias.

Começando em torno da mesma idade, no entanto, muitas das expressões de várias palavras das crianças apresentam um modelo mais sistematizado. Frequentemente, existe uma palavra ou locução que parece estruturar a expressão no sentido de determinar a função do ato de fala desta expressão como um todo. Então, em muitas dessas primeiras expressões, uma palavra de evento é usada com uma certa variedade de qualificações de objetos (More milk, More grapes, More juice), ou, mais raramente, um pronome ou outra expressão geral é o elemento constante (I \_\_\_\_, It`s \_\_\_\_, Where`s \_\_\_\_). Estes são os chamados **esquemas pivô**.

Esquemas pivô não têm sintaxe, o que quer dizer que, apesar de, em muitos deles, existirem um modelo consistente de ordenação de palavras de evento e palavras de participantes, isso não é o mesmo que um símbolo sintático produtivo usado contrastivamente para indicar o papel que a palavra está desempenhando numa estrutura maior. O modelo de ordenação nos esquemas pivô são muito constantemente reproduções diretas dos modelos de ordenação que as crianças ouviram mais frequentemente na fala do adulto, sem significância comunicativa.

**Construções baseadas em itens** vão além dos esquemas pivô no sentido de possuírem marcadores sintáticos como parte integrante de sua construção. No entanto, existem evidências abundantes em muitos estudos, tanto de compreensão como de produção, de que as marcas sintáticas nestas construções baseadas em itens ainda são específicas ao verbo, dependendo de como a criança ouviu um verbo em particular sendo usado.

A hipótese dos **verbos insulados** propõe que a competência lingüística inicial das crianças está totalmente composta de um inventário de construções lingüísticas desse tipo: verbos específicos com encaixes para participantes, cujos papéis são marcados simbolicamente de forma individual. O inventário de **construções verbais insuladas**<sup>13</sup>, na

---

<sup>13</sup> “verb island constructions”

verdade uma simples lista de construções organizadas em torno de cada verbo, conforma a totalidade da competência lingüística inicial das crianças.

### 3.2.3.3 – Construções abstratas

O domínio das construções verbais insuladas é um passo importante no caminho para a competência lingüística adulta, uma espécie de base que é a meta da primeira parte da jornada mas que, uma vez alcançada, torna-se apenas um meio para atingir um fim, que são as construções lingüísticas mais abstratas e produtivas.

Essas construções mais abstratas são simplesmente esquemas cognitivos que, como outras categorias e esquemas cognitivos, vão sendo lentamente construídos à medida que se extraem padrões das construções insuladas.

Durante os anos pré-escolares, as crianças começam a ser produtivas numa variedade de construções abstratas, como transitivas, intransitivas, bitransitivas, atributivas, passivas, imperativas, reflexivas, locativas, resultativas, causativas e vários tipos de perguntas. É presumível o fato das construções abstratas representarem generalizações da criança através de construções baseadas em itens. As crianças pequenas principiam com construções baseadas em itens lingüísticos singulares, e só gradualmente formam construções mais abstratas.

Uma hipótese corrente é a de que as crianças começam a formar construções abstratas criando **analogias** entre expressões provenientes de diferentes construções baseadas em itens. Para fazer analogias construcionais abstratas, as crianças devem compreender alguma coisa sobre interrelações funcionais entre os elementos das construções envolvidas. Isso acontece de forma mais fácil quando alguns desses elementos são idênticos, tanto na forma quanto na função, então as primeiras analogias da criança são o que foi referido como esquematização, em que construções são criadas em torno de itens lingüísticos específicos. Mais tarde, elas

tornam-se hábeis para realizar analogias sem que haja itens específicos em comum entre as construções.

A função primária de uma construção abstrata é a de focar a atenção do ouvinte para algum aspecto de uma cena de experiência, enquanto deixa em segundo plano outros aspectos desta mesma cena. O que determina a escolha de uma construção em uma situação particular é o acesso do falante ao conhecimento, às expectativas e perspectivas do ouvinte (na medida em que estas são acessíveis na cena de atenção conjunta), assim como os seus próprios objetivos do ato de fala.

#### **3.2.4. As construções que as crianças ouvem**

Para compreender a forma como as crianças adquirem a linguagem devemos saber algo sobre a linguagem que elas ouvem. O que muitos estudos demonstraram é que há uma relação direta entre a forma como adultos usam palavras, morfemas e frases particulares na sua fala dirigida para a criança (CDS – children-directed speech) e a forma como as crianças aprendem a usar essas mesmas palavras, morfemas e frases. (Tomasello, 2003)

A idéia geral dos estudos que avaliam as relações entre a fala do adulto e o processo de aquisição é de que o “input” importa. As crianças aprendem o que elas ouvem, e crianças diferentes ouvem coisas diferentes, em diferentes quantidades. O que isso sugere é que a aquisição de linguagem não é somente alavancada pelo contexto, mas é o ambiente lingüístico que provê a matéria-prima a partir da qual a criança constrói seu próprio inventário lingüístico. (Tomasello, 2003)

Muitas, se não a maioria, das expressões que as crianças ouvem, são formadas por estruturas baseadas em itens repetitivos que elas experienciam centenas de vezes. Na verdade, muitas das expressões mais complexas que as crianças ouvem têm como constituinte principal

alguma estrutura baseada em item bem praticada. Isso significa que as expressões lingüisticamente mais complicadas e criativas que as crianças compreendem e produzem constituem apenas uma minoria na sua experiência lingüística, e, na maior parte dos casos, elas repousam sobre a base das mais freqüentes e relativamente simples expressões com estruturas baseadas em itens. (Tomasello, 2003)

### **3.3. Estrutura Conversacional**

Se observarmos a interação da mãe com o bebê, desde os primeiros dias de vida, veremos que a mãe se dirige à criança dialogicamente, atribuindo-lhe turnos. Mas a mãe não só atribui turnos à criança, como também constrói significados para os silêncios ou sons da mesma, uma vez que põe conteúdos comunicativos naquelas manifestações.

Marcuschi (1997) pontua cinco características básicas constitutivas da organização elementar de uma conversação:

- interação entre pelo menos dois falantes;
- ocorrência de pelo menos uma troca de falante;
- presença de uma seqüência de ações coordenadas;
- execução numa identidade temporal;
- envolvimento numa “interação centrada”.<sup>14</sup>

O autor afirma, ainda, que iniciar uma interação significa, num primeiro momento, abrir-se para um evento cujas expectativas mútuas serão montadas. Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato lingüístico como para os paralingüísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros.

---

<sup>14</sup> O simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação, é preciso que haja uma interação verbal centrada.

As conversações envolvem **trocas de falantes**, em número variável, que interagem em ordens variadas de turnos, por sua vez podendo ser de tamanhos diversos e apresentar conteúdos variável, não previamente especificados.

Levinson (1983) propõe que a conversação é a forma prototípica de uso da linguagem, gênero básico da interação humana e a “matriz para a aquisição da linguagem”.

Esse autor descreve duas formas de organização local que operam na estrutura conversacional: a tomada de turno e os pares adjacentes<sup>15</sup>.

A **tomada de turno** pode ser vista como um mecanismo-chave para a organização da estrutura da conversação. A distribuição de falas entre dois participantes pode ser representada pelo esquema A-B-A-B-A-B. Contudo, essa regra é violada com relativa constância, como sugere Marcuschi (1997). Os turnos são unidades sintáticas, identificáveis em parte por suas características prosódicas, entonacionais.

A conclusão de um turno pode dar-se a qualquer momento em que ocorra um *lugar relevante para a transição*.<sup>16</sup> Com isso, o turno pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade de silêncio.

**Pares adjacentes** são seqüências de duas expressões, prototipicamente representados por situações como pergunta-resposta, saudação-saudação, oferta-aceitação, desculpas-minimização, dentre outras. Uma organização proposta para os pares adjacentes envolveria: a adjacência entre as expressões; a produção por falantes diferentes; a ordenação como primeira parte e segunda parte, considerando que uma primeira parte particular demanda uma segunda parte particular (oferta requer aceitação ou rejeição, por exemplo).

Pares adjacentes parecem ser uma unidade fundamental da conversação. Alguns problemas são encontrados no que diz respeito às condições de organização descritas acima, principalmente em termos de adjacência e expectativas de segundas partes. Isso porque, com

---

<sup>15</sup> “turn-taking” e “adjacency pairs”

<sup>16</sup> “transition relevante place” (TRP)



muita frequência se criam seqüências inseridas, que produzem uma acumulação de primeiros pares projetando uma larga seqüência de segundas partes esperadas (Levinson, 1983), como o exemplificado na situação abaixo:

A: Você pode me passar a garrafa de água?

B: Você tem vinte e um?

A: Não, tenho vinte e dois.

B: Sim.

No exemplo acima, um par pergunta-resposta é encaixado a outro, no fluxo da conversação.

## **IV – A GRAMÁTICA DAS CONSTRUÇÕES E AS CONSTRUÇÕES CONDICIONAIS**

“Construções são as unidades básicas da linguagem.” (Adelie Goldberg)

Este capítulo destina-se a abordar aspectos relativos às construções, baseado na perspectiva da “Gramática das Construções”. Pontos especificamente relacionados com a aquisição de construções gramaticais complexas serão apresentados, bem como uma revisão bibliográfica envolvendo conceitos centrais sobre as construções condicionais.

### **4.1 – A Gramática das Construções**

Uma unidade básica de análise lingüística tradicional é a construção. Abordagens Baseadas no Uso, especialmente a Gramática das Construções (Fillmore, 1988; Goldberg, 1995; Croft, 2001) e a Gramática Cognitiva (Langacker, 1987), procuram observar todos os modelos de construções utilizadas, e, ao invés de se preocupar só com o “núcleo gramatical”, como em muitas abordagens formais, estudam todos os tipos de itens e estruturas de uso, incluindo expressões idiomáticas, construções irregulares, construções “misturadas” e metafóricas, com a mesma estrutura teórica. (Tomasello, 2003)

A **Gramática das Construções** é uma versão da Lingüística Cognitivo-Funcional, que apresenta dois princípios centrais: (1) construções lingüísticas são unidades simbólicas com suas propriedades holísticas próprias, incluindo significação simbólica por conta própria e (2) muito da competência lingüística humana é melhor caracterizada em termos de expressões lingüísticas e construções que são contínuas, porém diferentes das construções mais regulares e abstratas tipicamente estudadas nas abordagens formais.

Tomasello (2003) argumenta que, na Teoria Baseada no Uso, a realidade fundamental da linguagem envolve pessoas produzindo expressões umas para as outras, em situações particulares de uso. Na medida em que símbolos lingüísticos concretos são usados, de forma repetida, em situações similares, o que emerge com o tempo são modelos de uso da linguagem, esquematizados na mente dos usuários como um ou outro tipo de categoria lingüística ou construção.

O autor propõe ainda que construções não são nada mais ou menos que modelos de uso, que podem então se tornar relativamente abstratas, se incluírem muitos tipos diferentes de símbolos lingüísticos específicos. Mas nunca elas são regras vazias desprovidas de conteúdo semântico ou função comunicativa. Em Abordagens Baseadas no Uso, regras sem conteúdo, princípios, parâmetros, e assim por diante, são apenas dispositivos formais de lingüistas profissionais, e simplesmente inexistem nas mentes dos falantes de uma língua natural.

Goldberg (1995) postula que construções são pareamentos de forma e significado e que as construções, em si mesmas, portam significado, independentemente das palavras que a compõem. Estruturas semânticas particulares estariam associadas a expressões formais específicas.

Nas palavras da autora, “representações cognitivas da gramática são organizadas em construções que são parcialmente esquemáticas, seqüências convencionalizadas de morfemas com uma representação semântica direta”<sup>17</sup>. (Goldberg, 1995, p.4)

Perspectivas teóricas baseadas em construções abandonaram a divisão categórica entre léxico e gramática. Uma vez que tanto palavras quanto construções gramaticais são consideradas unidades simbólicas, ambas são uniformemente representadas nessas teorias. Construções gramaticais podem ser vistas como signos lingüísticos complexos.

---

<sup>17</sup> “Cognitive representations of grammar are organized into constructions with are partially shematic, conventionalized sequences of morphemes with a direct semantic representation”.

## 4.2 - A aquisição de construções gramaticais complexas

Diessel (2004) define sentenças complexas como construções gramaticais que consistem de múltiplas cláusulas. Tais construções são comumente divididas em dois tipos: sentenças incluindo cláusulas coordenadas e sentenças incluindo uma cláusula matriz e uma subordinada. As cláusulas subordinadas podem se distinguir em três tipos diferentes: cláusulas complementares, cláusulas relativas e cláusulas adverbiais.

Poucos estudos observacionais examinam o uso, na fala espontânea, de sentenças complexas por crianças. A literatura é primariamente preocupada com a compreensão dessas sentenças pela criança, com base em dados obtidos de forma experimental.

Um estudo amplo e consistente foi elaborado por Diessel (2004), com o objetivo de descrever o desenvolvimento de sentenças complexas e cláusulas subordinadas, observadas na fala espontânea de crianças.

No trabalho, o autor propõe duas hipóteses principais:

(1) o desenvolvimento de sentenças complexas tem origem em simples sentenças independentes, que são gradualmente “transformadas” em construções de múltiplas cláusulas. Dois diferentes caminhos de desenvolvimento são distinguíveis: (i) sentenças complexas incluindo cláusulas complementares ou relativas emergem de sentenças simples que são gradualmente expandidas a estruturas de cláusulas múltiplas e (ii) sentenças complexas incluindo cláusulas adverbiais ou co-ordenadas se desenvolvem pela integração de duas sentenças independentes em uma específica unidade “bi-oracional”.

(2) as primeiras sentenças complexas das crianças se organizam em torno de expressões lexicais concretas. Representações mais esquemáticas das sentenças complexas emergem apenas mais tarde, quando as crianças já aprenderam um número suficiente de construções lexicais específicas para realizar generalizações através delas.

Destrinchando a primeira hipótese acima descrita, o desenvolvimento de cláusulas complementares e relativas pode ser visto como um processo de expansão de cláusula: partindo de estruturas que designam uma situação única e não envolve “embedding”, as crianças gradualmente aprendem a usar sentenças complexas em que uma cláusula principal e uma cláusula subordinada expressam uma relação específica entre as duas proposições.<sup>18</sup>

Cláusulas adverbiais e coordenadas também se desenvolvem a partir de sentenças simples. No entanto, o caminho do desenvolvimento é diferente. Elas têm origem em duas sentenças independentes que são pragmaticamente combinadas no decorrer do discurso.<sup>19</sup>

Dois exemplos típicos ilustram esta situação:

(1) **Adulto:** Não está chovendo hoje.

**Criança:** Mas... está chovendo aqui.

(2) **Criança:** Não toque na câmera!

**Adulto:** Por que?

**Criança:** Porque está quebrada.<sup>20</sup>

Apesar das cláusulas nesses exemplos estarem combinadas por um conectivo, elas não constituem uma construção gramatical. Os dois conjuntos são expressos por emissões que são gramaticamente independentes. Partindo dessas estruturas de discurso, as crianças gradualmente aprendem o uso de sentenças complexas em que a cláusula principal e a cláusula adverbial (ou duas cláusulas coordenadas) estão estreitamente integradas em uma construção de duas cláusulas.

A segunda principal hipótese afirma que as construções complexas mais precoces de uma criança são lexicalmente específicas: elas são organizadas em torno de expressões

---

<sup>18</sup> “clause expansion”

<sup>19</sup> “clause integration”

<sup>20</sup> (1) **Adult:** It`s not raining today.

**Child:** But...it`s raining here. [Peter 2;6]

(2) **Child:** Don`t touch this camera.

**Adult:** Why?

**Child:** Cause it`s broken. [Peter 2;7]

lexicais concretas que são parte da construção. Essas construções lexicalmente específicas coexistem com representações gramaticais abstratas na gramática adulta.

Um número de estudos recentes, inclusive os trabalhos de Tomasello (1999, 2003), descritos no capítulo precedente, demonstraram que as primeiras construções gramaticais complexas produzidas pelas crianças estão organizadas ao redor de material lexical concreto: são construções lexicalmente específicas consistindo de um termo relacional, em geral um verbo, e um espaço aberto que pode ser preenchido por vários elementos.

Assim como as sentenças simples, sentenças complexas estão ligadas a expressões lexicais concretas na fala inicial das crianças. Tais sentenças estão associadas a conjunções específicas, a um cláusula matriz formulaica ou a alguma outra expressão lexical provendo uma moldura<sup>21</sup> para o resto da construção.

Representações gramaticais abstratas emergem mais tarde, quando as crianças já aprenderam construções lexicalmente específicas o suficiente para extrair um esquema construcional dos dados a quem tem acesso.

Com base em seus estudos, Diessel (2004) argumenta que o processo de aquisição de sentenças complexas seja determinado por múltiplos fatores:

- a frequência das várias sentenças complexas na linguagem ambiente;
- a complexidade das sentenças emergentes;
- as funções comunicativas das sentenças complexas;
- o desenvolvimento sócio-cognitivo da criança.

O autor defende a idéia de que há uma relação estreita entre a idade em que a criança começa a usar uma construção específica e a frequência do “input”.

---

<sup>21</sup> “frame”

A complexidade da sentença também parece influenciar o processo de aquisição. A ordem de aquisição seria, ao menos parcialmente, determinada por aspectos de complexidade semântica e morfossintática.

Além dos fatores de frequência e complexidade, a função pragmática das sentenças complexas desempenharia um efeito importante no desenvolvimento. A maioria das sentenças complexas que as crianças começam a usar cedo é especialmente bem compatível com as necessidades comunicativas específicas das crianças pequenas.

Pré-requisitos cognitivos também apresentam um papel importante no desenvolvimento dessas sentenças. O desenvolvimento de cláusulas complementares, por exemplo, parece relacionar-se ao desenvolvimento da “teoria da mente” das crianças, uma vez que são comumente usadas após verbos como “pensar”, “saber”, “desejar”, que denotam estados mentais e atividades cognitivas.

#### **4.3. – As Construções Condicionais**

Há muito que as construções condicionais vêm sendo consideradas por filósofos como manifestações do raciocínio lógico humano (Dancygier e Sweetser, 2005), da capacidade unicamente humana de imaginar situações que podem ser irreais ou até mesmo impossíveis e atuar sobre esse “mundo” localmente criado.

As construções condicionais variam em termos de função, significado e aspectos formais, de tal forma que uma boa investigação da condicionalidade emerge justamente a partir do estudo das correlações entre esses aspectos. Diversidades ocorrem nas características de sua fórmula básica (Se P, (então) Q), no que diz respeito à organização da ordem vocabular, seleções da forma verbal e da conjunção, presença ou ausência do “então”, e até mesmo aspectos de entonação. (Dancygier e Sweetser, 2005).

A abordagem das construções condicionais, no presente estudo, segue os passos dos trabalhos mais recentes da Gramática Cognitiva e Gramática das Construções<sup>22</sup>, compartilhando da idéia de que não apenas morfemas e palavras, mas também construções gramaticais, no nível sintático, estão convencionalmente atreladas a aspectos semânticos e pragmáticos do significado.

A análise do significado das condicionais, proposta por Dancygier e Sweetser (2005) é estruturada em termos da Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1984, 1997), que provê mecanismos para abordar estruturas cognitivas e relações entre estas estruturas e as formas lingüísticas.

De acordo com Sweetser (1990), as construções condicionais são tipos específicos de **introdutores de espaços mentais**. Os espaços mentais são domínios cognitivos locais, em que a informação é provisoriamente alocada à medida que o discurso se desenvolve (Fauconnier, 1997). As condicionais envolvem a criação de um espaço mental (através da oração com **Se**) e a formulação de algo dentro deste novo espaço (oração principal, ou oração com **então**). Muito da diversidade na interpretação das condicionais pode ser atribuída ao fato de que os espaços podem ser, por eles mesmos, tipos diversos de entidades, relacionados à forma lingüística de diferentes maneiras. (Dancygier e Sweetser, 2005).

As construções condicionais podem criar, elaborar e negociar possibilidades tanto num mundo de conteúdo lingüisticamente descrito, quanto num mundo de *performance* e fluxo de atos de fala.

A moldura sintática dessas construções estabelece uma relação de causalidade entre P e Q, de tal forma que o que é afirmado é essa relação causal, e não os eventos em si mesmos (Ferrari, 2001).

---

<sup>22</sup> Fillmore 1988, Goldberg 1995



### 4.3.1 - Os Espaços Mentais e as Construções

Sweetser (1990) argumenta que as condicionais são interpretáveis através das ligações diversas que se estabelecem entre suas orações. A interpretação mais familiar é aquela em que o conteúdo das duas orações é semanticamente relacionado.

Dancygier (1993) chama estas condicionais de **preditivas**, caracterizando-as pela função de estabelecer uma conexão entre o conteúdo de duas cláusulas, de tal forma que o conteúdo da **apódose** (Q) pode ser predito a partir do conteúdo da **prótase** (P). O falante constrói um espaço mental “de conteúdo”, em que descreve possíveis estados de coisas no mundo, e depois, no interior deste espaço, prediz um aspecto adicional do conteúdo, um resultado. (Dancygier e Sweetser, 2005).

(1) Se Maria não for, João também não irá.<sup>23</sup>

(2) Se chover, eles vão cancelar o jogo.<sup>24</sup>

Estas autoras sugerem que uma das mais importantes razões para estabelecer condicionalmente um espaço mental é poder imaginar alternativas: em um espaço mental em que imaginamos alguma eventualidade, o que imaginamos como resultados desta eventualidade? Toda decisão humana envolve a conceptualização de cenários em que alguma ação é realizada e a postulação dos resultados decorrentes desta ação. Dancygier (1993) propõe que futuros imaginados constituem a base desta importante atividade humana, a predição.

Existem condicionais que desempenham funções não-preditivas, como as condicionais **pragmáticas**<sup>25</sup>, em que a criação de um espaço condicional não estabelece bases para uma

---

<sup>23</sup> If Mary doesn't go, John won't either. (Fauconnier e Sweetser, 1996)

<sup>24</sup> Ferrari, (2001)

<sup>25</sup> speech-act conditionals

predição, porém cria um quadro apropriado para a produção de um **ato de fala** (Dancygier e Sweetser, 2005). O falante cria um espaço de contexto no discurso e, então, emite o ato de fala que pode ser tido como efetivo dentro deste espaço.

Neste tipo de construção condicional, a relação marcada pelo **Se** não deve ser interpretada como uma associação do conteúdo das duas orações, mas sim entre o possível cenário criado na oração com o **Se** (a prótase) e o ato de fala emitido pelo falante.

(3) Se você não estiver muito ocupado, qual é o telefone da Sue? <sup>26</sup>

Existem, ainda, casos em que a relação condicional não tem a ver com o conteúdo ou com a estrutura dos atos de fala, mas com o processo de raciocínio de sentido do falante (Fauconnier e Sweetser, 1996). São criados espaços epistêmicos, que permitem um raciocínio que parte do efeito para a causa. Sweetser (1990) classifica estas últimas como condicionais **epistêmicas**.

(4) Se ele digitou a tese dela, ele a ama. <sup>27</sup>

#### 4.3.2 – Postura epistêmica

Fillmore (1990) propôs que um parâmetro central na análise da forma e do significado das condicionais é a **postura epistêmica**<sup>28</sup>, que se refere à associação mental do falante com o mundo da prótase (P) ou dissociação do mesmo deste mundo localmente estabelecido.

As escolhas das conjunções e das formas verbais marcam o tipo de postura epistêmica que o falante assume ao fazer uso das expressões. Esta idéia aproxima-se à observação de Fauconnier (1984), que sugeriu que: (i) as construções com o **se** criam um tipo particular de espaço mental, diferente do espaço-base e dos espaços estabelecidos por outras conjunções

---

<sup>26</sup> If you're not too busy, what's Sue phone number? (Fauconnier e Sweetser, 1996)

<sup>27</sup> If he typed her thesis, he loves her. (Fauconnier e Sweetser, 1996)

<sup>28</sup> “epistemic stance”

(desde, caso, quando) e (ii) contrastes como indicativo/subjuntivo, no Francês, marcam não apenas a construção de espaços mentais, como também a associação entre eles.

A morfologia verbal revela a natureza específica da não-assertividade da suposição sob o escopo de “se” e da relação entre P e Q, ao invés de estabelecer uma referência temporal em si. (DANCYGIER, 1998).

Toda condicional apresenta uma suposição que poderia ser afirmada sob condições adequadas, mas que não está sendo afirmada em uma emissão particular por um falante específico. O aspecto particular do conhecimento do falante que torna a suposição não-afirmável é codificada, entre outras coisas, pelas formas verbais utilizadas (Ferrari, 2001).

Observemos os seguintes exemplos<sup>29</sup>:

(5) Se Maria **for** para a Itália, ela **deixará/vai deixar** o emprego.

(6) Se Maria **fosse** para a Itália, ela **deixaria/deixava** o emprego.

(7) Se Maria **tivesse ido** para a Itália, ela **teria deixado/tinha deixado** o emprego.

São estabelecidas relações causais, de conteúdo, entre a prótase e a apódose, uma vez que se tratam de condicionais preditivas. No exemplo (5), o falante não pode afirmar que Maria vai para a Itália, porque não sabe se isso realmente vai acontecer. Neste caso, ocorre o que Fillmore (1990) denominou **postura epistêmica neutra**.

Nas situações seguintes, em (6) e (7), o falante estabelece **posturas epistêmicas negativas**, utilizando o pretérito imperfeito do subjuntivo, no exemplo (6), que indica que o evento é contrário às expectativas, e o pretérito-mais-que-perfeito do subjuntivo, em (7), que indica a impossibilidade de consideração do evento como real. Fauconnier e Sweetseer (1996) assumem que formas verbais no passado são características de construções condicionais representando postura epistêmica negativa.

---

<sup>29</sup> Ferrari, 2001

Algumas predições são baseadas em certezas: ao dizer, *Quando a manhã chegar, haverá luz novamente*<sup>30</sup>, não são considerados espaços mentais em que não haverá manhã. Neste caso, é a escolha da conjunção que reflete o tipo de postura que o falante visa estabelecer. Fillmore (1990) remarca que **quando** envolve o comprometimento do falante com uma **postura epistêmica positiva** com relação ao conteúdo. **Se**, ao contrário de **quando**, parece “dedicado” a expor opções outras a uma postura epistêmica positiva; a conjunção molda um espaço como sendo algo distinto da realidade com a qual o falante identifica-se completamente (Dancygier e Sweetser, 2005).

#### 4.3.3 – O papel da conjunção “se”

Fauconnier (1997) propõe que, em termos cognitivos, a conjunção **se** pode ser considerada um **operador de encaixe**<sup>31</sup>, descrito por como um operador capaz de abrir dois novos espaços, um *espaço-fundação* e outro *espaço-expansão*, subordinado ao primeiro.

Observemos a representação a seguir:

(8) Se chover, eles cancelarão o jogo.

---

<sup>30</sup> When morning comes, it'll be light again. (Dancygier e Sweetser, 2005)

<sup>31</sup> “matching operator”

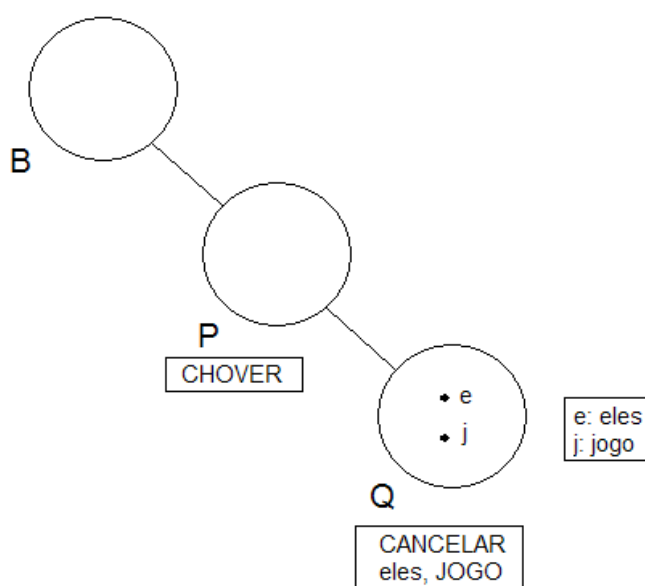


Fig. 4. Representação diagramática da ativação de espaços mentais pela construção condicional “Se chover, eles cancelarão o jogo”.

No exemplo acima, o espaço-fundação “se chover” atua como moldura hipotética para a predição estabelecida no espaço-expansão de que “eles cancelarão o jogo”.

Em termos lingüísticos, a conjunção **se** seria um expoente de status especial em relação à afirmação sob seu escopo, funcionando como um **marcador de não-assertividade** (considerando as descrições de SEARLE (1976), ao definir atos de fala assertivos e as condições de felicidade envolvidas na produção destes atos). O **se** é utilizado quando uma suposição precisa ser considerada, mas não pode ser afirmada.

## **V- METODOLOGIA**

“Não é possível chegar a lugar nenhum a não ser que se saiba aonde começar e para onde ir.” (Lionel Barrymore)

A seguir, serão apresentados os objetivos do trabalho, as hipóteses vinculadas ao tópico de investigação proposto e o procedimento empregado na realização da pesquisa.

### **5.1 – Objetivos e hipóteses**

O objetivo do presente trabalho é analisar a produção das construções condicionais em crianças em processo de aquisição da linguagem, avaliando, qualitativamente, características funcionais, semântico-pragmáticas e sintáticas dessas construções e investigando as peculiaridades das fases iniciais de expressão da condicionalidade. As construções condicionais formulaicas do tipo [X senão Y] correspondem ao objeto de estudo focado no trabalho.

Algumas hipóteses puderam ser formuladas, tendo em vista o objetivo supracitado:

- I- as construções condicionais representam um passo lingüístico-cognitivo importante para as crianças, uma vez que possibilitam a expressão de projeções virtuais de manifestações causais diretas;
- II- fazem parte da produção da criança, desde construções com características formulaicas, até aquelas com esquemas construcionais mais abstratos;
- III- as condicionais formulaicas do tipo [X senão Y], freqüentes no discurso infantil no período investigado, são pragmáticas e relacionam-se de forma estreita aos eventos de fala.

## 5.2 – Procedimento

Uma metodologia primária de pesquisa em estudos de aquisição da linguagem é a observação naturalística. No método clássico, os pais elaboravam um diário da produção de seus filhos usando uma ou diversas formas de registrar amostras de sua linguagem. Nos dias de hoje, a forma mais utilizada de observação naturalística envolve gravações em áudio e/ou vídeo das interações lingüísticas espontâneas da criança com seus pais ou outros interlocutores, em uma relativa diversidade de contextos naturais. (Tomasello e Stahl, 2004).

A grande maioria das amostras de fala espontânea, no campo de aquisição da linguagem, em diferentes línguas, consiste, tipicamente, na observação e registro de diversas crianças, uma hora a cada uma ou duas semanas, por um período de um ano ou mais, como acontece com a maior parte do material contido no CHILDES database.<sup>32</sup>

O procedimento empregado para a obtenção da amostra envolvida no presente trabalho assemelha-se ao modelo descrito acima. Duas crianças de classe média, uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, foram registradas em áudio, em situações espontâneas e de uso real da língua, numa média de uma hora a uma hora e meia, mensalmente.

Os registros foram realizados com a utilização de um gravador digital do modelo Panasonic RR-US430. A criança do sexo masculino, **J**, foi acompanhada com gravações regulares, mensais, por um período de 19 meses (dos 2 anos e 5 meses aos 4 anos de idade) e a criança do sexo feminino, **D**, por um período de 13 meses (dos 4 aos 5 anos de idade), totalizando aproximadamente 40 horas de gravação.

A opção pelo registro em áudio, e não em vídeo, justifica-se pelo fato das gravações ocorrerem em situações e contextos muito diversos, envolvendo na grande parte das vezes o interlocutor (K, Ka, C, E, A, Je, N, V, M) e as crianças, em atividades que não permitiriam a

---

<sup>32</sup> “Child Language Data Exchange System”, que é o componente de linguagem infantil do Talkbank System, um sistema para compartilhamento e estudo de interações conversacionais.

obtenção de imagens com qualidade adequada (passeio de carro, banho de banheira, brincadeira de esconde-esconde, jogo de bola, entre muitas outras). A utilização de um pequeno gravador, facilmente adaptável aos locais em que as gravações eram realizadas, de fácil manuseio e deslocamento, possibilitou a manutenção de maior naturalidade dos eventos registrados.

Os dados obtidos em áudio foram, então, transcritos, com a finalidade de permitir a análise das construções condicionais, foco de investigação do estudo, nos contextos interativos em que ocorreram. Foram utilizadas as normas propostas por Marcuschi (1997) para a transcrição de conversações, listadas no ANEXO I. O sistema sugerido é eminentemente ortográfico, seguindo a escrita padrão, mas considerando a produção real dos falantes.

Tomasello e Stahl (2004), propuseram um interessante questionamento envolvendo a obtenção de amostras da fala espontânea de crianças. Os autores levantaram pontos para a reflexão dos pesquisadores sobre qual a melhor forma de registrar a linguagem das crianças, levando em consideração objetivos de investigação particulares. Que quantidade de amostra seria suficiente? A adequabilidade da frequência de gravações depende de aspectos como a frequência em que o fenômeno a ser estudado ocorre e o tipo de questões que o trabalho tem a intenção de responder.

Estudos que visam estimar tamanho de vocabulário ou a idade da emergência de algum item ou estrutura lingüística devem atentar para a acuracidade da análise que suas amostras permitirão. Frequentemente, pesquisadores pretendem comparar a idade de emergência de duas estruturas relacionadas. É importante ter em mente que, com registros periódicos, uma construção de ocorrência frequente vai, em média, ser detectada em um ponto no tempo mais próximo à sua “real” primeira emergência do que uma construção menos frequente, ressaltam, ainda, os autores.



A amostra obtida neste estudo pareceu adequada para alcançar os objetivos de investigação propostos. O interesse era observar os tipos de construções condicionais que as crianças avaliadas produziam nos períodos de tempo em que foram registradas e analisar qualitativamente suas características formais e semântico-pragmáticas.

Um dos parâmetros citados pelos autores referidos acima, relativos às questões quantitativas da amostra é a probabilidade de se obter ao menos um exemplar do alvo em qualquer registro produzido. As construções investigadas neste estudo apareceram de forma bastante consistente. Em geral, no mínimo um exemplo era observado a cada um dos períodos de gravações realizadas.

O trabalho foi uma tentativa preliminar de propor padrões de emergência das condicionais sem ainda configurar perfis quantitativos relacionados às condicionais observadas. Para tal, seria necessário um número significativamente maior de crianças acompanhadas, com intervalos bastante freqüentes de registros.

No que diz respeito ao tamanho da amostra desenvolvida, em geral considera-se que mais é melhor. No entanto, como Tomasello e Stahl ressaltam, é preciso levar em conta alguns fatores limitantes. Um desses fatores, bem conhecido por lingüistas e psicolingüistas, é o tempo despendido na realização de transcrições, estimado por alguns pesquisadores como representando de 10 a 20 horas por cada hora de fala registrada.

Todos os pontos apresentados acima estimularam o direcionamento das condutas metodológicas, no sentido de associar de forma compatível os seguintes aspectos: o tempo de dedicação aos registros e transcrições para a elaboração do banco de dados, o alvo de investigação do trabalho e os questionamentos relativos ao objeto de estudo.

## VI- DISCUSSÃO

“Se houvesse apenas uma única verdade, não poderiam pintar-se cem telas sobre o mesmo tema.” (Pablo Picasso)

Este capítulo apresenta os resultados da investigação proposta neste estudo, que enfoca as construções condicionais (do tipo [X senão Y]) produzidas por crianças em processo de aquisição da linguagem. Uma análise basicamente qualitativa será proposta, com um olhar sobre ocorrências dessas construções, obtidas a partir dos registros e posteriores transcrições realizadas.

### 6.1 – Perfil do exemplos

O banco de dados, desenvolvido através de gravações e subseqüentes transcrições, permitiu a observação de um número considerável de variadas construções condicionais produzidas pelas crianças registradas.

Os gráficos a seguir ilustram a distribuição dos exemplos das construções encontradas:

**Perfil dos exemplos da criança I (J)**

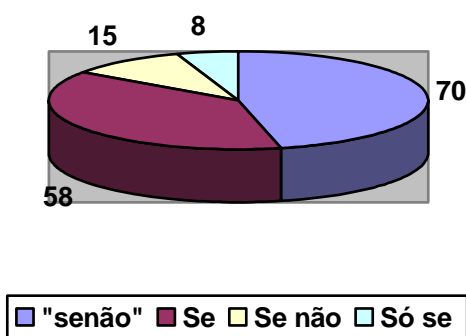


Gráfico 1 – Distribuição dos exemplos das construções condicionais da criança I (J)

A criança I (J), do sexo masculino, registrada dos 2 anos e 5 meses aos 4 anos de idade, produziu um total de 151 construções condicionais, dentre as quais 70 constituem as construções formulaicas com “senão” (Ex: “Tem que jogar devagarzinho senão eu... erro”), 58 correspondem às construções condicionais com presença da conjunção “Se” em posição inicial (Ex: “Se eu pular uma escada, ó... vô morrer!”), 15 apresentam a conjunção “Se” e o advérbio de negação “não”, também em posição inicial na construção (Ex: “Se não tiver funcionando a gente vão lá trocar agora!”) e 8 possuem a produção do advérbio “Só” acompanhando a conjunção condicional “Se” (Ex: “Só se a tartaruga cair na água, ganha!”).

### Perfil dos exemplos da criança II (D)

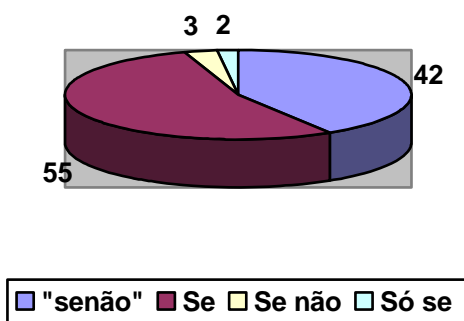


Gráfico 2 – Distribuição dos exemplos das construções condicionais da criança II (D)

Com relação à criança II (D), do sexo feminino, acompanhada dos 4 aos 5 anos de idade, foi observada a emissão de 42 construções com o “senão”, 55 com o “Se” em posição inicial, 3 com “Se não” e 2 com “Só se”, totalizando um valor de 102 construções.

O presente estudo direcionou a análise para as construções caracterizadas pela presença da conjunção complexa “senão”, aqui definida como construções do tipo [X senão Y], pela

freqüência significativa em que ocorreram nas fases iniciais da produção das condicionais e por suas características estruturais e funcionais particulares, que serão abordadas ao longo deste capítulo.

O interesse pelo enfoque na construção em questão também teve relação com a escassez de trabalhos referentes a esse tipo de estrutura condicional, uma vez que foge ao modelo clássico tradicionalmente estudado, e pela relevância, em termos teóricos, que tem sido apontada na literatura (Tomasello, 2000; Diessel, 2004), com relação a construções com características formulaicas, para o processo de aquisição de construções gramaticais complexas.

## **6.2 – Adquirindo a possibilidade de se expressar condicionalmente**

Algumas evidências já foram demonstradas, em estudos de aquisição, de que o desenvolvimento cognitivo da criança precede o desenvolvimento lingüístico de orações complexas. As crianças parecem aprender relações temporais, causais e condicionais antes de serem capazes de indicar, lingüisticamente, essas relações através de conjunções temporais, causais e condicionais. (Diessel, 2004)

Segundo Tomasello (1999), algumas categorias incorporadas na linguagem são reflexos diretos de categorias não-lingüísticas que poderiam potencialmente ser idênticas às de outras espécies (e podem ser formadas por bebês humanos antes do acesso à linguagem), outras refletem as peculiaridades da comunicação humana, e, acima de tudo, refletem todo o sistema de opções que se abre em situações comunicativas particulares.

Aprender construções lingüísticas complexas orienta as crianças para aspectos de sua experiência para os quais não se orientariam se não fosse a linguagem. Adquirir a possibilidade de representar situações lingüisticamente leva as crianças a conceituar e

categorizar eventos de maneiras bem mais complexas, acrescentando flexibilidade à cognição humana.

O uso de construções condicionais pela criança parece representar um passo lingüístico-cognitivo importante. Através delas a criança é capaz de construir relações causais em um mundo diferente do real, ou seja, a produção dessas construções permite que a criança se desloque mentalmente para um mundo condicionalmente criado e lá estabeleça relações entre eventos.

Muito freqüentemente, nas fases mais precoces de desenvolvimento lingüístico dos registros realizados, ocorreram situações em que duas sentenças se ligavam por um conectivo (a conjunção **senão**), porém ainda não constituíam uma construção gramatical, apesar de estarem pragmaticamente interligadas.

### **Exemplo 1**

K: Vou apertar, hein! Pode apertar forte?

J: Não! **Devagarinho!**

K: Por quê?

**J: Senão estraga o botão!**

(2 anos e 8 meses)

### **Exemplo 2**

J: Ele, eu nem posso botar ele no canil!

C: Hum!

K: [Não? Por que?

**J: Senão ele, ele vai querer o paizinho dele!**

(2 anos e 10 meses)

### **Exemplo 3**

J: **Tem que me dar a mão só por causa do carro.**

A: Ah é? Por que?

**J: Senão me atropela.**

A: Ah, é! Perigoso, né!

(3 anos e 4 meses)

Nas situações exemplificadas acima, duas sentenças simples são justapostas, porém ainda gramaticalmente independentes. Apesar de expressarem relações semânticas, não estão lingüisticamente combinadas em uma sentença complexa. É bastante provável e aceitável a idéia de que, gradualmente, partindo desse tipo de discurso, a criança aprenda a usar construções em que as duas orações estão efetivamente integradas numa estrutura de duas cláusulas, como as que se seguem:

#### **Exemplo 4**

J: é! **Vamo brincar ali no tapete senão eu fico resfriado!** Rápido, Kaliani, senão eu fi/ fico resfriado, nós dois.

(3 anos e 10 meses)

#### **Exemplo 5**

D: então entra na sua casinha. **A sua entra por aqui, entra pelo buracão, senão não vai caber você, não!**

K: não cabe mesmo! Ai!

D: eu sou tão pequenininha que cabe.

(4 anos e 9 meses)

Construções como essas foram encontradas em número significativo nos dados e serão analisadas com um olhar atencioso por suas características formais e funcionais peculiares, diversas dos modelos mais prototípicos de construções condicionais tradicionalmente estudadas.

### **6.3 – Construções formulaicas com “senão”**

A moldura básica das construções condicionais é “Se **P**, (então) **Q**”, em que **P** é a **prótase** da condicional e **Q** é a **apódose** da condicional. Essa moldura estabelece uma relação de causalidade entre **P** e **Q**, de tal forma que o que é afirmado é essa relação causal, e não os eventos em si mesmos. (Ferrari, 2001; Dancygier e Sweetser, 2005).

A seguir serão expostas reflexões a respeito de construções que se diferenciam do modelo formal clássico, em termos de seus aspectos estruturais e semântico-pragmáticos.

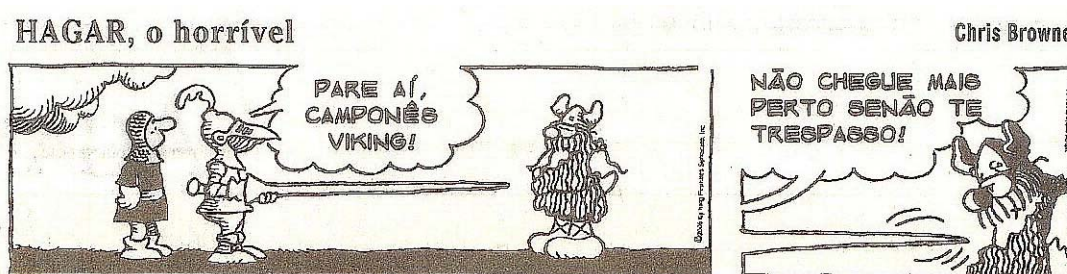


Fig. 5 – Ilustração do uso de uma construção formulaica com “senão”<sup>33</sup>

### 6.3.1- Aspectos estruturais

Construções do tipo [**X senão Y**], muito frequentes no discurso das crianças acompanhadas neste estudo, diferem do modelo formal descrito acima. Inicialmente, convém investigar a forma como as construções em questão se organizam estruturalmente, para que mais a diante, seja possível avaliar e compreender de que maneira suas características formais se relacionam com a construção do significado.

Sua estrutura sintática apresenta uma **característica formulaica**, constituída por uma parte constante (a conjunção “senão”) e encaixes abertos (cláusulas X e Y) que permitem que informação nova seja acrescentada, como é possível observar nos exemplos abaixo destacados:

<sup>33</sup> Retirada dos Quadrinhos de Domingo, Segundo Caderno, Jornal “O Globo”.

### Exemplo 6

J- Ih, vamo correr de, postar corrida? Ih, bota... **Ih, bota no seu bolso, senão vai atrapalhar!**

((falando do gravador))

K- Tá! Tá, bom aqui! Pronto!

(2 anos e 5 meses)

### Exemplo 7

D: pode rancar?

K: não é bom arrancar, não, eu só arranquei uma pra te mostrar. Tá vendo, como parece um coração.

D: **não deixa aqui, senão o cabinho dela fica triste e ela fica triste sozinha.** Né? Aí nasce outro.

(4 anos e 9 meses)

Construções formulaicas são lexicalmente específicas, e são características das fases iniciais da fala da criança. Estudos propostos por Tomasello (2003) e Diessel (2004) descreveram a ocorrência e relevância de construções simples baseadas em itens. Os autores afirmaram, ainda, que assim como no caso das sentenças simples, as sentenças complexas também podem estar relacionadas a itens lexicais concretos (como conjunções específicas, por exemplo) em fases iniciais do desenvolvimento da linguagem.

No decorrer do processo de aquisição da linguagem, a criança vai criando representações gramaticais abstratas, mas isso não quer dizer que ela abandone o uso de estruturas mais concretas e formulaicas. As construções do tipo [X senão Y] são usadas pelas crianças em períodos mais avançados do desenvolvimento lingüístico e constituam a ser utilizadas amplamente pelo adulto, como pode ser observado nos dados coletados, lado a lado com construções estruturalmente mais elaboradas.



Também diferentemente do que ocorre com grande parte das construções condicionais prototípicas, as construções em questão não apresentam o **conectivo** em posição inicial, mas sim **entre as duas cláusulas**, relacionando-as.

Postula-se que a utilização freqüente de construções com esse tipo de organização sintática, nas fases iniciais da produção de estruturas condicionais, esteja associada a capacidades de **processamento lingüístico-cognitivo** da criança. Parece ser cognitivamente mais simples expressar um fato mais concreto e depois atribuir sua relação com uma consequência do que elaborar mentalmente relações em um novo espaço, ou predizer situações.

Essa idéia parece compatível com a proposta de Diessel (2004), que afirmou, a partir de suas pesquisas, que orações com conectivos em posição inicial aparecem mais tarde do desenvolvimento lingüístico porque (1) tipicamente orientam a informação da oração seguinte, e crianças pequenas apresentam dificuldades em prover informações de orientação para os outros; e (2) normalmente é necessário saber o que está vindo na segunda oração antes de produzir a primeira oração orientadora, o que requer que a criança possua duas proposições inteiras em sua mente para produzir a expressão.

### 6.3.2 – Aspectos semântico-pragmáticos

Uma vez tendo observado a peculiaridade estrutural característica das construções em questão, propostas serão estabelecidas com relação aos seus aspectos de interpretação semântica e às propriedades funcionais que elas desempenham.

Em se tratando de situações de comunicação espontâneas, as construções condicionais nem sempre foram produzidas de forma completa em um turno de fala, mas sim enquadradas em diferentes situações no fluxo do discurso, como em:

**Exemplo 8**

J- **Matheus num vai, não!**

K- Não, né?

J- **Senão ele arranca todas planta!**

K- Ah é? Ele arranca...

(2 anos e 6 meses)

Uma característica relevante a ser observada com relação à construção [X senão Y] é o fato da primeira parte da construção, ou oração principal, corresponder a um **ato de fala**.

**Exemplo 9**

K- É, vamo dar o remedinho pra ele, né! Ó, dá o remedinho dentro da boquinha dele.

J- Mas ele engasga. Inteiro!

K- Ah, não pode ser inteiro, não?

J- Corta!

K- Por que que não pode ser inteiro?

J- **Tem que partir senão ele engasga.**

(2 anos e 10 meses)

**Exemplo 10**

J - **Kaliani, desliga senão acaba a pilha. Desliga senão acaba a pilha, Kaliani.**

K- Se acabar a pilha não tem problema, não!

J- Por que?

K- Porque se acabar a pilha depois eu troco.

(3 anos e 6 meses)

**Exemplo 11**

D: essa piscina não pode tomar banho, que tem furadinho do lado.

K: a::h, tá! Ué, mas aí como é que faz quando qué encher?

D: quando qué encher, aí **não pode encher, senão desvazia aqui.**

K: então não tá podendo encher, não? Hum!

D: Cris não enche, não!

(4 anos e 5 meses)

As construções exemplificadas em 9, 10 e 11 possuem suas primeiras cláusulas representadas por atos de fala: “Tem que partir!”, “Desliga!” e “Não pode encher”.

As situações discursivas em que a criança emprega este tipo de construção e as características dos atos de fala observadas serão discutidas num tópico mais a frente.

Apesar das construções ilustradas pelas ocorrências acima caracterizarem-se por uma estrutura formulaica, apresentam um perfil condicional, relacionado ao uso da conjunção “senão”.

A oração introduzida por essa conjunção parece desempenhar uma espécie de **função de justificativa** com relação à primeira oração. O “senão” inauguraria uma proposição que de alguma forma justificaria o ato de fala realizado na primeira parte da construção.

Assim, “senão acaba a pilha” é uma justificativa para o ato diretivo “desliga!” e “senão desvazia aqui” justifica a idéia apresentada pela afirmação, ou ato assertivo “não pode encher”. As justificativas envolvem uma **relação de causa e consequência**. A informação semântica transmitida pela presença do “senão” assemelha-se a de orações em que se utiliza o “porque”.

É interessante notar que Sweetser (1990) atribui valor pragmático a construções causais desse tipo em inglês. Segundo a autora, tais construções estabelecem uma causa para o ato de fala e não para o evento descrito na oração anterior.

Se substituíssemos o “senão” pelo “porque” teríamos: “Tem que partir porque ele engasga”, “Desliga porque acaba a pilha”, “Não pode encher porque desvazia aqui”.

Apesar da similaridade, a distinção e escolha, não consciente, favorecendo a utilização de um dos termos e não do outro, nessas situações particulares, garantem diferenciações em termos de significado e desempenhos pragmáticos.

Nos dados foram observadas situações em que as crianças fizeram uso dos dois termos num mesmo contexto pragmático:

### Exemplo 12

K: Por que que tem que passar pomadinha?

**D: Porque senão arde.**

K: Ah, fica ardendo né, Duda. Vai passar mais?

D: Aí não consegue dormir.

(4 anos)

A conjunção “senão”, morfologicamente complexa, confere uma característica condicional à construção e tem a função de **introduzir um espaço mental condicional**, expondo uma situação alternativa, hipotética, em geral indesejável, como consequência da não realização da ação proposta no ato de fala anteriormente realizado. Sua utilização, prefaciando a segunda oração, **explicita a consequência** do contrário da idéia expressa na primeira oração, o que é possível pela presença do advérbio de negação “não” na conjunção, funcionando como um **operador de inversão**.

Em termos da configuração de espaços mentais, o seguinte diagrama ilustra o fenômeno:

### Desliga senão acaba a pilha!

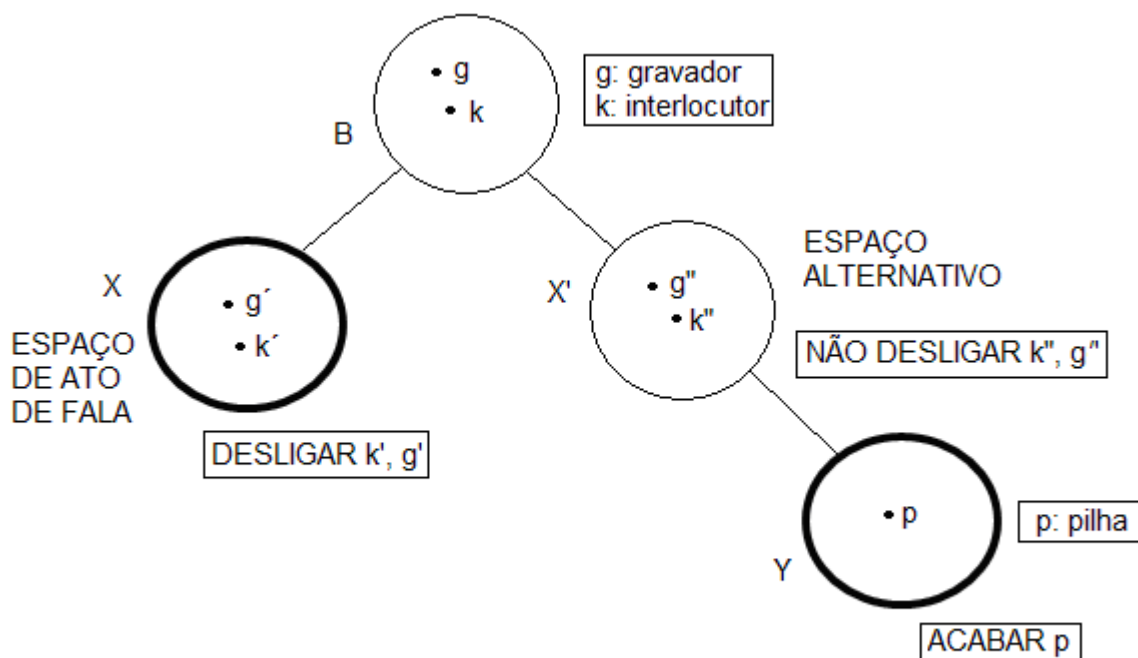


Fig. 6 – Diagrama representacional da ativação de espaços mentais por uma construção do tipo [X senão Y]

O diagrama acima indica que a construção condicional formulaica com o “senão” ativa os seguintes espaços:

- (1) Espaço de Ato de Fala Diretivo X: introduzido, com frequência, por construções imperativas.
- (2) Espaço Alternativo X': introduzido pela conjunção complexa “senão”, este espaço inverte a proposição expressa em X.
- (3) Espaço Y: representa a consequência, em geral indesejável, da situação expressa em X'.

A condicional representa linguisticamente os espaços X e Y, mas com o auxílio da conjunção “senão”, funciona como pista para a construção de toda a configuração de espaços representados acima.

### 6.3.3- Classificação da construção

Apesar das construções investigadas não se enquadrarem no modelo formal prototípico das construções condicionais e apresentarem uma característica estrutural formulaica, é possível que se proponha a idéia de que elas estabeleceriam relações compatíveis com a de **condicionais pragmáticas**.<sup>34</sup>

A ligação estabelecida entre as duas cláusulas pertencentes à construção não ocorrem num domínio estritamente relacionado ao conteúdo do que se propõe nas mesmas, mas o que ocorre é uma **relação entre um ato de fala (X) e um evento (Y)**.

As construções do tipo [X senão Y] caracterizam-se pela presença do conectivo nas cláusulas finais da construção<sup>35</sup>. Nesse tipo de estrutura, a sentença complexa pode ser planejada e construída sucessivamente, uma cláusula de cada vez, porque a ligação entre as duas cláusulas só é criada depois que a primeira cláusula (oração principal) é produzida.

Esse tipo de organização sintática parece ser mais simples para a criança, em termos de complexidade cognitiva, se comparada às construções em que o conectivo se encontra em posição inicial, nas quais o falante deve ter as duas cláusulas já estabelecidas mentalmente quando produz a estrutura composta, o que envolve a utilização da memória de trabalho.

### 6.3.4 - As construções [X senão Y] no fluxo do discurso

Desde o princípio foi evidenciada a importância do estudo de construções gramaticais atreladas às suas funções comunicativas e aos eventos discursivos em que ocorrem. Com as construções condicionais, produzidas por crianças, não seria diferente.

---

<sup>34</sup> “speech-act conditionals

<sup>35</sup> final conjoined clauses

A análise dos dados permitiu a observação de situações comunicativas freqüentes em que as construções em questão ocorrem. Os contextos comunicativos em que aparecem envolvem basicamente a justificativa de atos diretivos e de recusa, e respostas justificando perguntas realizadas pelo interlocutor.

É possível organizar as estruturas estudadas através da sua ocorrência em três modelos situacionais básicos:

**I) ato de fala produzido pela criança + mediação do adulto + justificativa produzida pela criança**

Em muitas situações observadas, a criança produz uma parte (senão Y) das construções enfocadas, após uma **pergunta do interlocutor**, solicitando explicações referentes aos atos de fala produzidos. É como se o interlocutor, em geral o adulto, mediasse, através da pergunta, a relação de causalidade que a criança estabelece entre o ato de fala emitido e sua justificativa.

Como o que já foi abordado anteriormente, nesses contextos a informação semântica transmitida pode ser a mesma das estruturas que combinam as duas cláusulas, lingüisticamente, numa construção complexa.

Os exemplos 13 e 14 exemplificam situações em que atos diretivos são justificados após solicitações. Apesar da presença do conectivo, a criança produz duas orações, ainda não conectadas numa mesma construção:

**Exemplo 13**

**J: Tem que me dar a mão só por causa do carro.**

**A: Ah é? Por que?**

**J: Senão me atropela.**

A: Ah, é! Perigoso, né!

K: A gente te dá a mão, tá?

J: Mas não precisa duas, não!

(3 anos e 4 meses)

#### **Exemplo 14**

**D: tem que ser assim, igual que eu tô mandando, ó!**

K: ah, tá, eu tenho que virar a cabeça dela pra cima.

D: assim!

**K: não pode, não pode ficar com ela pra baixo, não?**

**D: senão o ólicos cai.**

K: senão o quê?

D: o ólicos cai.

K: que que é isso? Ólicos?

D: ólisco.

K: ólisco? Que que é ólisco.

D: que bota no olho.

K: ah, é ólisco o nome disso? ((fala rindo)) ÓCULOS!

(4 anos e 5 meses)

### **II) ato de fala + justificativa, produzidos pela criança (estruturação da construção completa em um único turno de fala)**

Grande parte das situações em que a criança foi capaz de produzir de forma completa as construções do tipo [X senão Y] envolveu a emissão de atos diretivos (ordens ou pedidos), seguidos de uma justificativa para estes atos.

Os atos produzidos, em geral concentram-se em algum fato mais concreto, relativo a um evento imediato ou próximo ao momento em que a situação de fala ocorre, sendo que a condicional que prossegue este ato desloca o pensamento para um “espaço” mais abstrato, hipotético, porém não muito distante da realidade da criança.

As justificativas costumam estar atreladas a algo que a criança já vivenciou, ou a algum tipo de predição que o adulto realizou ao conversar sobre evento semelhante.



Com a produção de atos diretivos, a criança tenta dirigir o seu parceiro comunicativo à realização ou à não realização de alguma ação. As construções iniciadas pelo “senão” podem seguir, de maneira a justificar, **ordens ou pedidos** produzidos pela criança.

Exemplificam situações desse tipo:

### **Exemplo 15**

C: Ah, tu tá muito ruim! Joga (forte) rapaz!

E: Ah, eh::

Ka: [Eh::

**J: Tem que jogar devagarzinho senão eu... erro.**

(2 anos e 8 meses)

### **Exemplo 16**

K: olha só, parece um coração, cê já viu isso, a folha do trevo?

D: pode rancar?

K: não é bom arrancar, não, eu só arranquei uma pra te mostrar. Tá vendo, como parece um coração!

**D: não deixa aqui, senão o cabinho dela fica triste e ela fica triste sozinha. Né? Aí nasce outro.**

K: é verdade!

(4 anos e 9 meses)

Nos exemplos 15 e 16, as cláusulas X e Y são produzidas pela criança, conectadas pela conjunção senão, num mesmo turno de fala.

### **III) pergunta ou comentário produzido pelo adulto + justificativa produzida pela criança (produção compartilhada da construção)**

As construções investigadas tiveram sua observação baseada em situações comunicativas

espontâneas, reais, do uso da língua, e foram analisadas no interior dos eventos discursivos em que ocorreram, e não isoladas destes.

Este tipo de análise permite avaliar de que forma os participantes de uma cena interagem e colaboram na produção de qualquer tipo particular de construção.

É interessante observar que, algumas vezes, a seqüência ato de fala + construção com “senão” foi realizada de **forma compartilhada**, com o adulto produzindo um ato de fala (uma pergunta ou um comentário) e a criança, a partir de um resgate implícito do conteúdo deste ato, produzindo a construção, ou vice-versa.

A criança se apropria de informação contida no ato emitido pelo adulto e produz a justificativa relacionada a ele. Apesar de se construir uma relação de causalidade, num espaço hipotético, a construção complexa, nessa situação, não é produzida, lingüisticamente, de forma completa, pela criança.

Segue uma exemplificação deste tipo de situação:

### **Exemplo 17**

J: Ah, vô naquele banheiro ali que eu consigo. Kaliani, passa sabonete?

K: Isso! Passa sabonete. Sabe apertar?

J: Sei!

**K: Não pode comer com a mãozinha suja não, né?**

**J: É, senão dá é... verme.**

K: Dá verme na barriga!

J: Tem que comer com a mãozinha lavada.

K: Isso mesmo.

(3 anos e 8 meses)

Na situação exposta acima, a criança recupera a idéia expressa pelo adulto (“Não pode comer com a mãozinha suja”), de maneira resumida, através da emissão do “É!”, e posteriormente produz a segunda parte da construção (“senão dá é... verme”).

Em alguns momentos da cena comunicativa, as construções em questão foram usadas pela criança como justificativa para algum tipo de recusa, após oferta realizada pelo adulto.

### **Exemplo 18**

K: Dá um golão bem gor/ bem grande! Quer mais não?

**J: Não, senão machuca aqui, ó! ((mostrando a barriga))**

K: Ah, machuca a barriga! Não cabe tudo de leite não, né! Então, tá bom!

Ka: Kaliani, tem que lavar a mão dele!

J: Vamo lá, vamo lá!

(2 anos e 8 meses)

De forma semelhante ao que foi exposto na situação explicitada no exemplo 17, o advérbio de negação “Não” resgata, resumidamente, a informação contida no ato emitido pelo adulto no turno anterior, neste caso uma oferta, e em sequência a recusa é justificada pela criança.

Observemos mais alguns exemplos:

### **Exemplo 19**

**K: Por que que cê num deixou ele (se referindo ao irmão de J) dormir na casa do Gabriel?**

**J: Senão ele...senão ele ia...é, tirar os adesivos, assim, fora!**

K: Tirar os adesivos? De quem?

J: Do Gabriel!

(2 anos e 7 meses)

### **Exemplo 20**

K: vai fechar o olho?

D: ai, faz aqui, assim, (igual) que rebentou. E assi::m. Agora vamos fazer no outro olhinho.

Agora vamos cola::r. Faz no outro olhinho o que você fez nesse!

K: assim? **Não pode deixar o olho aberto, não?**

**D: senão arde pa caramba.**

K: a::h, se cair esse remédio no olho deve arder muito, né!

(4 anos e 1 mês)

Nas situações exemplificadas acima, a criança justifica um questionamento do adulto, recuperando apenas de **forma implícita** a informação contida no mesmo (i:“não deixei ele dormir na casa do Gabriel”, ii:“não pode deixar o olho aberto”), com a qual relaciona a oração com o “senão” (i:“senão ele ia tirar todos os adesivos, assim, fora”, ii:“senão arde pa caramba”).

As construções do tipo [X senão Y] foram freqüentes no discurso das crianças observadas no estudo e sua utilização ocorreu de forma interativa, no desenrolar das conversações estabelecidas com seus interlocutores, cumprindo suas funções semântico-pragmáticas específicas no interior dessas cenas comunicativas.

## VII- CONCLUSÃO

“Uma imensa árvore tem início em uma pequena semente; uma jornada de mil quilômetros começa com um único passo.” (Lao-tzu)

A criança adquire o uso de símbolos lingüísticos participando de formatos comunicativos em que interage com o outro, vivenciando experiências compartilhadas, com um significado social que ela aos poucos vai conseguindo apreender.

A aquisição de artefatos lingüísticos, como as construções gramaticais, envolve a percepção de sua função comunicativa convencional e a compreensão da situação discursiva em que essas unidades simbólicas significativas estão inseridas.

Em cada situação particular do uso da linguagem, o falante tem que encontrar um modo de perspectivar a cena referencial que compartilha com seu interlocutor. Para tal, meios simbólicos de expressão devem ser selecionados de forma a se adaptarem aos contextos comunicativos específicos e transmitirem a informação de forma eficiente, levando em consideração os conhecimentos e expectativas dos participantes da cena interativa.

O uso de construções condicionais representa a possibilidade de perspectivar eventos de uma forma particularmente valiosa, do ponto de vista lingüístico-cognitivo e interacional. Essas construções permitem a projeção mental, através de pistas lingüísticas, de situações hipoteticamente estabelecidas.

Estudar a forma como as crianças iniciam a expressão da condicionalidade, através de construções gramaticais, é no mínimo fascinante, uma vez que o uso desse tipo particular de estrutura parece permitir um passo lingüístico-cognitivo importante, na medida em que possibilita a representação do mundo sob uma nova perspectiva, através da criação de espaços

mentais diferentes dos reais e da relação e manipulação de eventos dentro desses novos espaços, localmente estabelecidos, no fluxo do discurso.

O presente trabalho teve como objetivo analisar a forma como as crianças utilizam construções condicionais, no processo de aquisição da linguagem, observando características estruturais e semântico-pragmáticas dessas construções. Um tipo particular de construção condicional ([X senão Y]) foi eleito como foco da investigação, levando em consideração suas características formais e funcionais peculiares e a frequência considerável com que foi observado na produção das crianças acompanhadas no estudo.

Duas crianças, uma do sexo masculino e uma do sexo feminino, foram registradas, em áudio, em situações comunicativas de uso real da língua. Posteriormente, transcrições foram realizadas com a finalidade de permitir a configuração do banco de dados lingüísticos tomado como base para a análise das construções de interesse do estudo.

Reflexões sobre o tema enfocado permitiram as proposições de que as construções do tipo [X senão Y] apresentam um caráter formulaico e funcionam pragmaticamente de forma específica, dentro de situações comunicativas particulares. Esse tipo de construção relaciona um ato de fala e um evento, com o deslocamento mental para uma situação próxima, porém diversa, da real e alternativa com relação à mesma.

Estreitamente relacionadas aos eventos de fala em que são produzidas, as construções [X senão Y] são usadas pela criança de forma semelhante a que o adulto utiliza em sua fala dirigida a ela, o que permite a proposição de que, em cenas de atenção conjunta, a criança percebe a função comunicativa que o adulto realiza ao usar este tipo de construção, habilidade que possibilita que ela seja capaz de produzi-lo com a mesma intenção.

O presente estudo é um passo no caminho que permite destrinchar as particularidades do processo de aquisição das construções condicionais. O suporte teórico da Lingüística Cognitiva, com suas múltiplas e interligadas perspectivas, forneceu base sólida e satisfatória

para a análise, permitindo uma investigação que englobou aspectos da forma, do significado e do uso das construções em questão, de maneira interligada.

O trabalho possibilitou ganhos em termos de informações qualitativas referentes ao tema abordado. As propostas desenvolvidas no estudo correspondem a uma tentativa preliminar de elucidar questões sobre o uso de construções condicionais por crianças em processo de aquisição da linguagem.

Raros são os estudos, principalmente em Português, que se destinam à investigação do processo de aquisição de construções gramaticais. O estudo desenvolvido é pioneiro, considerando a escassez de pesquisas sobre o tema estudado, dentro da perspectiva teórica abordada e no atual acervo de estudos em Aquisição da Linguagem.

Vale ressaltar que pontos desenvolvidos nesse trabalho podem ser relevantes para a compreensão de questões sobre a aquisição de aspectos gramaticais da linguagem e podem servir de auxílio para a terapêutica da clínica fonoaudiológica voltada para transtornos de aquisição da linguagem, na medida em que apontam para o caráter eminentemente interacional do processo de aquisição de construções gramaticais complexas.

Uma futura ampliação do trabalho poderá permitir a compreensão dos aspectos formais e funcionais que envolvem a gama diversificada de construções produzidas pelas crianças e a obtenção de perfis quantitativos relativos aos padrões de aquisição das condicionais.

A proposta desenvolvida neste estudo corresponde a uma das prováveis inúmeras perspectivas possíveis de investigação do tema, sugerindo uma forma coerente de olhar para este objeto, dotado de múltiplas faces.

### VIII- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BYBEE, J. **Morphology: A study of the relation between meaning and form.** Amsterdam: Benjamins, 1985.
- CROFT, W. **Radical construction grammar.** Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DANCYGIER, B. Interpreting Conditionals: Time, knowledge and causation. **Journal of Pragmatics** 19: 403-34, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Conditionals and Prediction.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DANCYGIER, B e SWEETSER, E. **Mental spaces in Grammar – Conditional Constructions.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DIESEL, HOLGER. **The acquisition of Complex Sentences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- FAUCONNIER, G. **Espaces Mentaux – Aspects de la Constructions du Sens dans les Langues Naturelles.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Mappings in Thought and Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- FAUCONNIER, G. & SWEETSER, E. **Spaces Worlds and Grammar.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- FERRARI, L. Construções Gramaticais e a Gramática das Construções Condicionais. **Scripta**, Belo Horizonte, v.5, n.9, p. 143 – 150, 2 sem., 2001.
- FERRARI, L. A Abordagem Sociocognitiva dos Atos de Fala. **Revista Portuguesa de Humanidades**, Braga, v.III, 119-133, 2004.
- FILLMORE, C. **The Mechanisms of Construction Grammar.** BLS 14: 35-45, 1988.



- \_\_\_\_\_ . **Epistemic Stance and Gramatical form in English Conditional Sentences.** CLS 26: 137-62, 1990.
- GEERAERTS, D. **Cognitive Linguistics: Basic Readings.** Berlim/New York: Mouton de Gruyter., 2006.
- GOLDBERG, A. **Constructions.** Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- LAKOFF, G. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About Mind.** Chigaco: University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar.** Vol.1: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LEVINSON, S.C. **Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. **Análise da Conversação.** 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
- MARMARIDOU, S. **Pragmatic Meaning and Cognition.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- NIEMEIER, S e ACHARD, M. Cognitive Linguistics: Special issue on language acquisition. **Cognitive Linguistics.** Berlin/ New York: Mouton de Gruyer, v.11 – ½, p. 1-3, 2000.
- SEARLE, J. R. The Classification of Illocutionary Acts. **Language in Society**, 5, 1-24, 1976.
- SEARLE, J.R. **Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts.** Cambrigde: Cambrigde University Press, 1979.
- SWEETSER, E. **From Etimology to Pragmatics.** Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition.** Harvard University Press, 1999.

- \_\_\_\_\_. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. **Cognitive Linguistics**. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter, v.11 – ½, p.61-82, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Constructing a Language: a usage-based theory of language acquisition**. Harvard University Press, 2003.
- TOMASELLO, M. e STAHL, D. Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? **Journal of Child Language**. 31, p. 101-121. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

## ANEXO I

### CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO (Marcuschi, 1997)

#### 1. Falas simultâneas: [[

Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usam-se *colchetes duplos* no início do turno simultâneo.

#### 2. Sobreposição de vozes: [

Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno mas a partir de um certo ponto, marca-se, no local, com um *colchete simples* abrindo.

#### 3. Sobreposições localizadas: [ ]

Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se um *colchete abrindo e outro fechando*.

#### 4. Pausas: (+) ou (2.5)

Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5 segundo; para as pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo.

#### 5. Dúvidas e suposições: ( )

É comum não se entender uma parte da fala. Neste caso marca-se o local com parênteses, tendo-se duas opções: (a) indicá-los com a expressão “incompreensível” ou então (b) escrever neles o que se supõe ter ouvido.

#### 6. Truncamentos bruscos: /

Quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Isto também pode ocorrer quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro.

#### 7. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

Quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas.

### 8. Alongamento de vogal: ::

Quando ocorre um alongamento da vogal, coloca-se uma marca (dois-pontos) para indicá-lo. Os dois-pontos podem ser repetidos, a depender da duração.

### 9. Comentários do analista: (( ))

Para comentar algo que ocorre, usam-se *parênteses duplos* no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se colocá-los também entre um turno e outro.

### 10. Silabação: - - - - -

Quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hífens indicando a ocorrência.

### 11. Sinais de entonação: “ “

Usam-se: *aspas duplas* – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); *aspa simples* – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); *aspa simples abaixo da linha* – para descida leve ou brusca.

### 12. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba

Para repetições, reduplica-se a parte repetida.

### 13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção

Basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida, mas alguns estão mais ou menos claros, como: *eh, ah, oh, ih* : :, *mhm, ahã*, e vários outros.

### 14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação ... ou / ... /

O uso de *reticências* no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. *Reticências entre duas barras* indicam um corte na produção de alguém.

## **ANEXO II**

### **TRANSCRIÇÕES**

#### **Legenda:**

**(1,2,3,...)** : numeração dos trechos das transcrições marcados pela presença de construções formulaicas com “senão”. Muitos trechos apresentam mais de um exemplo desse tipo de construção.

#### **J- Jhonatan (criança I)**

#### **D- Duda (criança II)**

K- Kaliani

Ka- Katya

Je- Jéssica

M- Mateus

C- Carlos

E- Eliana

A- Adriano

Ma- Marilene

N- Nilza

S- Sabrina

## CRIANÇA I (J), SEXO MASCULINO

### (1) 2 anos e 5 meses

... K: Espera aí que Tio Carlos vai prender as cachorras.

**J: Tio Carlos vai prender as cachorras, senão elas vão pular. ...**

### (2) 2 anos e 5 meses

... J: Ih, vamo correr de, postar corrida? Ih, bota... **Ih, bota no seu bolso, senão vai atrapalhar!** ((falando do gravador))

K: Tá! Tá, bom aqui! Pronto!

J: Assim não!

K: Pode botar aqui? Pode botar no seu bolso então?

J: ((aceita))

K: Pronto, tá bom aí! ...

### (3) 2 anos e 6 meses

... K: Cê caiu na piscina, no sítio?

J: Não, minha mãe...meu, **meu pai me segurou!**

K: Ah é?

J: Huhum!

K: E foi legal?

**J: Senão eu afundo!**

K: Senão você afunda? É?

J: Huhum!

K: Aí papai te ajuda pra você num se afogar, né?

J: Huhum!

**K: Cê nem me chamou pra ir pro sítio?**

**J: Senão você afunda também!**

K: Eu num afundo não, eu sei nadar!

J: Sabe nada! (( risada ))

K: [ Eu sei, eu num uso bóia! Você usa bóia?

J: Eu uso! ...

**(4) 2 anos e 6 meses**

... K: Que que cê falo?

**J: Senão...senão minha mãe briga! Eu boto ali!**

K: Se a sua mãe brigar com você, você vai botar ali? Vai guardar ali?

J: Ahã!

K: Ahn! Olha lá, hein! Cuidado pra não quebrar! ...

**(5) 2 anos e 6 meses**

... K: A gente vai brincar de quê?

J: Vamo brinca de pique:esconde!

K: Pique:esconde? Ué, mais só nos dois?

J: Ahã!

K: É?

**J: Matheus num vai não!**

**K: Não, né?**

**J: Senão ele arranca todas planta!**

K: Ah é? Ele arranca...

J: [ Eu vô contar!

K: Se Matheus brincar ele arranca as plantas?

J: [ Um, dois... Ahã! Um...

K: [ Cê já vai contar? Então eu vô me esconde! Espera aí!...

**(6) 2 anos e 7 meses**

... K: É? Cê num deixo o Mateus ir dormir na casa do... dos amigos dele, não? Por quê?

J: Do Gabriel!

**K: Por que que cê num deixou ele dormir na casa do Gabriel?**

**J: Senão ele...senão ele ia...é, tirar os adesivos, assim, fora!**

K: Tirar os adesivos? De quem?

J: Do Gabriel!

K: Ah, ele ia fazer bagunça lá na casa do Gabriel?

J: Ahã! Ih, vamo subi pra voar?

K: Vamos!...

**(7) 2 anos e 7 meses**

... J: Você tem que ir no seu carro!

K: Pode levar tio Adriano, não?

J: Pode! Mas vocês tem que ir no carro dele!

K: Hum, se eu quiser ir no seu carro? Num pode não?

J: Pode!

K: Pode? E tio Adriano também pode?

J: ((não com a cabeça))

K: Por quê?

**J: Tem que ir no carro dele!**

**K: Por quê?**

**J: Senão arranha!**

K: Senão o quê?

J: Arranha o meu!

K: Arranha o seu carro? Ah, mas tio Adriano por quê? Tio Adriano é grande? Num cabe não?

Aí ele vai ficar triste! Que aí ele vai ter que ir no carro dele sozinho?

J: Não, com você!...

**(8) 2 anos e 7 meses**

... K: Que que tem o neném da Diane?

J: Botou aqui, botou ali!

K: Injeção?

J: É, aqui, na perna, aí ele ficou pronto!

K: Hum, aí ele ficou lá com a Diane no hospital, ficou? Cês vieram embora, ele ficou lá com a mãe dele?

J: Ahã!

K: Ele tava mamando?

J: Não!

K: Não? Tava mamando aqui no peito da mamãe dele, não?

J: Vai!

K: Vai mamar, né?

J: Mas ele num gosta!

**K: Ele num gosta não? ((risos)). Ué, por quê?**



**J: Senão a mãe dele biga com ele!** (falou baixinho)

K: O quê? Num entendi!

J: Senão a mãe dele biga com ele!

K: Ué, por que que a mãe vai briga com ele se ele mamar?

J: ( )

K: Hum?

J: Dá um tapa nele!

K: Por quê? (( risos)). É bom pra ele, num é, mamar? Cê também já mamou muito, né?

J: ((vendo desenho))

K: Cê vai brincar com o Bernardo quando ele crescer, vai?

J: Não! ...

#### **(9) 2 anos e 8 meses**

... K: É, mas é uma arma, não é? Uma arminha de brinquedo, de você jogar video:game.

J: É, de brinquedo.

K: Deixa eu apertar.

J: Não aperta forte, não! Não aperta forte, não!

K: Por que?

**J: Meu Tio Sandro já falou pra mim não apertar muito senão estraga o botão.**

K: Ah, tá certo, não posso estragar não, né! Não pode apertar forte senão estraga.

J: É! Aí, só apertar assim devagarinho! Assim ó! (( demonstra como deve ser apertado o gatilho da arminha))

K: Tá, já sei que tem que apertar devagarzinho, tá!

J: Assim!...

#### **(10) 2 anos e 8 meses**

...J: Kaliani, mata! Mata, Kaliani! Mata!

K: Vou apertar, hein! Pode apertar forte?

**J: Não! Devagarinho!**

**K: Por quê?**

**J: Senão estraga o botão!**

K: Estraga o botão! E se estragar o botão?

J: Vai ter que trocar!

K: Vai ter que trocar. Vai ter que levar lá pro conserto, né!

J: Deixa eu te matar agora, Kaliani! Deixa eu te matar. É assim, ó! Plá, plá, plá, plá! Kaliani eu vou ( ) mais dois. ...

**(11) 2 anos e 8 meses**

... K: Aonde nós vamos estacionar? Acho que a gente pode estacionar aqui, né! Aqui em cima.

J: Não!

K: [ Vou subir essa rampa...

**J: A moça não deixa, não!**

K: Não deixa? Por que?

**J: Não, só deixa estacionar aqui, ó!** ((se dirige para o outro lado da estante))

**K: Por que que ela não deixa estacionar aqui?**

**J: Senão derruba a igreja!**

K: Ah!

J: [ É de verdade!

K: Ah, é uma Igreja de verdade? E se estacionar ali em cima derruba, derruba ela, a Igreja?

J: Bota aqui perto do meu, aqui ó! ...

**(12) 2 anos e 8 meses**

... J: Eu vou escolher o meu!

K: O Chevet é meu? Esse aqui branco é meu?

J: É! Tô escolhendo O MEU!

K: Então escolhe!

J: Kaliani...

K: E se Tio Carlos chegar, Jhonatan?

**J: A gente guarda!**

K: Hum?

**J: Senão ele...**

**K: [ a gente guarda antes dele chegar. Por quê?**

**J: Senão ele briga com a gente!**

K: Ele briga? Tio Carlos não briga, não! Ele não deixa você brincar com os carrinhos dele?

J: Esse sai?

K: Hein? Não, esse não sai, não! Ele não deixa você brincar com os carrinhos dele? Deixa, né? A gente nem precisa guardar!

J: Olha! Procura o meu aqui!...

**(13) 2 anos e 8 meses**

... **K: Dá um golão bem gor/ bem grande! Quer mais não!**

**J: Não, senão machuca aqui, ó! ((mostrando a barriga))**

K: Ah, machuca a barriga! Não cabe tudo de leite não, né! Então, tá bom!

Ka: Kaliani, tem que lavar a mão dele!

J: Vamo lá, vamo lá! ...

**(14) 2 anos e 8 meses**

... J: Kaliani, vamo bater devagarzinho?

K: Vamo o que?

J: Bater devagarzinho?

**K: Só pode bater devagarinho, né?**

**J: Senão quebra! Senão quebra! ((fala baixinho))**

K: Oi?

J: Senão quebra!

K: Ah, só pode bater devagarzinho senão quebra! OHHHH, pu!

J: Pau! ((batida)) E AGORA, amigo?

K: E agora, seu carrinho capotou! Vamo consertar?

J: Vai ter que tirar o fogo dele!

K: Hum! Chama o bombeiro!

J: Você!

K: Eu sou o bombeiro?

J: Aqui o carro seu! ...

**(15) 2 anos e 8 meses**

... K: A gente vai bater de novo?

J: Bate de costas!

K: Hum, pode bater?

J: Devagarzinho! ((sussurando))

K: Devagarzinho?

J: ( )

K: Só devagar? Por que?

J: (senão quebra)

**K: Por que que você tá falando baixinho assim?**

J: ( )

K: Fala alto! Não tô ouvindo nada!

**J: Senão ele vai brigar comigo!**

K: Ah, se você falar alto que tá batendo com o carrinho dele ele vai brigar com você, né!

Ka: Briga não!

K: Ele não briga não! Ele deixa você bater devagar, né!

J: Agora vô para aqui, ali ó! ...

**(16) 2 anos e 8 meses**

... K: Pronto estacionei o meu já!

J: Mas o carro cai! Aqui, ó!

K: Hum , ali o carro cai? Então onde a gente vai estacionar?

**J: Aqui, ó!**

**K: Aí embaixo?**

**J: É, senão quebra o carro!**

K: Tá, então para aí!

J: Tem que parar assim, ó, de ré!

K: Estacionou de ré?

J: Estaciona o seu de ré, né!

K: Tá! ...

**(17) 2 anos e 8 meses**

... E: Não qué jogar com o Tio Carlos, não? Joga com o Tio Carlos.

J: Não! Kaliani. Ih, caraca!

C: Ah, tu tá muito ruim! Joga (forte) rapaz!

E: Ah, eh::

Ka: [Eh::

**J: Tem que jogar devagarzinho senão eu... erro.**

K: É, tem que jogar devagarzinho senão você erra, né!

J: Ih, vamo jogar com isso?

K: Pode jogar com isso aí? Vai! ...

**(18) 2 anos e 9 meses**

... K: Sabe, esse guaraná aí é igual, sabe qual, guaravita.

J: Ih, é mermo, né! Olha os ladrões! Puw, puw, puw!

**K: Ó, vem, vamo ver se tá muito gelado!**

**J: Vamo. Senão a gente deixa esquentar.**

K: Se tiver gelado a gente deixa esquentar um pouquinho.

J: Tá gelado!

K: Tá?

J: Tá muito. /.../

**(19) 2 anos e 9 meses**

... J: Ó, tem uma laranja lima lá em cima!

K: Tem uma laranja lima lá em cima? Vamo lá ver se tem!

J: Vamo! Cuidado pra não pisar no cocô!

K: É?

J: Tem mais um cocô ali!

**K: Não pode pisar no cocô, não?**

**J: Não!**

**K: Por que?**

**J: Senão as cachorra fica triste!**

K: Ah, a cachorra fica triste se pisar no cocô dela?

J: Olha aqui um monte!...

**(20) 2 anos e 9 meses**

... K: Oi, Shitara!

J: (Sabia) que vai latir pra gente.

K: Quem?

J: Shitara.

K: Não, a Shitara não late pra gente, não! Só quem late é a Laika.

J: Shitara bonitinha!

K: ((risada)) **A Shitara é bonitinha, né! Você qué passar a mão nela?**

**J: Eu, eu não!**

**K: Não? Por que?**

**J: Senão ela me morde!**

K: Será que ela te morde?

J: Passa a mão nela!

K: É, eu ela não morde, não! Eu sou, eu sou... amiga dela, né! Eu sou a dona dela! Ai ela, ela não me morde, não! O Jhonatan, ele não conhece muito bem a Shitara, né! Aí ela pode morder! Por isso que a gente prende ela quando você tá aí!

J: Eu conheço a Shitara mermo!

K: Conhece, né! De longe assim você conhece! ...

### **(21) 2 anos e 9 meses**

... K: Hum? Você tem bicicleta também?

J: Eu tenho, só que ela, só que ela tá, o pneu dela tá vazio!

K: Ah, o pneu tá vazio?

J: Tá!

K: Ué, tem que encher!

J: Amanhã a gente vão encher!

**K: Não pode andar com o pneu vazio, não?**

**J: Não! Senão ela não corre muito!**

K: Ah, é verdade, né! Tem que deixar o pneu dela cheio pra poder correr e não cair, né! Olha! Outra bicicleta passando!

J: Mas não tem capacete!

K: Esse não tinha capacete, né! E que que vai acontecer se ele cair?

J: Ai ele, ai ele machuca a cabeça dele!

K: É! Ele pode machucar a cabeça!...

### **(22) 2 anos e 10 meses**

... K: Ó, vem cá, você viu isso aqui? Deixa eu te mostrar uma coisa! Vem aqui! Você viu o que fizeram no carro do seu tio?

J: Por que?

K: Viu?

J: Por que?

K: Bateram aí, no carro.

J: Mas a gente não vão nesse, não?

K: Vai nesse sim, com a porta amassada mesmo. Tem problema?

J: Tem não!

K: Pode ir assim mesmo?

J: Pode nada!

K: Por que?

J: Quem bateu? Ele bateu naquela parede?

K: Não! Foi um caminhão lá na feira que veio, aí foi dando ré, aí bateu na porta sem ver. Não viu o carro dele e bateu na porta.

J: Vai, vai ter que ir no mecânico desamassar a porta.

K: Vai ter que ir lá desamassar, né!

J: É!

K: Que droga, né! Aqui, deixa eu ter perguntar, **pode ir com a porta amassada assim mesmo?**

**J: Não pode!**

**K: Por que?**

**J: Senão ele vai, ó, escangalhar.**

K: Vai escangalhar o carro?

J: Vai!

K: É?

J: Aí depois eu vou... Olha, olha como esse negócio tá!

K: Tá aí! Não pode puxar a maçaneta, não! Estragou até a maçaneta, quebrou o vidro! Ó, tá sem vidro, tá vendo! ...

### **(23) 2 anos e 10 meses**

... J: Alá (dá) remédio dele.

K: Tem que dar remédio pra ele?

J: É!

K: Por que, ele tá doente, tadinho?

J: Tá tossindo.

K: Ah, tá tossindo igual o Bino.

J: É!

K: É, vamo dar o remedinho pra ele, né! Ó, dá o remedinho dentro da boquinha dele.

J: Mas ele engasga. Inteiro!

K: Ah, não pode ser inteiro, não!

J: Corta!

K: Por que que não pode ser inteiro?

**J: Tem que partir se não ele engasga.**

K: Ah, tadinho, então parte. Parte pra ele não engasgar, ó, vô partir com você. Pronto! ...

**(24) 2 anos e 10 meses**

... J: Pitbull não morde, não! Vem cá ver! Passa a mão nele!

C: Cuidado!

J: Ele não morde, não!

C: Ah, ele é mansinho.

J: Bota a mão aqui nele!

K: Deixa eu botar a mão nele! Ele já...

J: [nem morde

K: Não!

C: Ele é muito mansinho!

K: Ele já tomou o leitinho, né!

**J: Ele, eu nem posso botar ele no canil!**

**C: Hum!**

**K: [Não? Por que?**

**J: Senão ele, ele vai querer o paizinho dele!**

K: Ah, cê não pode deixar ele sozinho no canil, não, né, tadinho!

J: Senão ele vai querer o pai dele.

K: Ah, ele sente saudade do pai dele, né!...

**(25) 2 anos e 10 meses**

... J: Vamo brincar de pique:esconde?

K: Vamo.

J: [Pa matar os ladrões.

K: Vamo! Onde a gente vai se esconder?

J: Você esconde a lá que eu vô esconder lá embaixo.

K: Vai esconder lá embaixo?

J: É!

**K: Eu não posso esconder lá embaixo com você, não?**

**J: Não, senão os ladrões vai... vai te achar!**

K: Ah, tá, eu tenho que me esconder lá em cima senão os ladrões me acham?

J: É!



**K: Não posso ficar junto com você, não?**

**J: Não, senão os ladrões ó ( ).**

K: Quê?

J: Três! ...

**(26) 2 anos e 11 meses**

... K: Qual que você vai contar?

J: Essa. A vida do cachorro era tão grandão. Quando que ele viu o filhote dele, ele morreu.

**Fecha a porta ali, senão alguém vai, vai bater em nós, aí depois eles vão rasgar a historinha minha.**

K: Ah, mas quem vai entrar aqui pra roubar sua historinha? Ninguém, né! Vô fechar a porta só pra gente ficar aqui... sem barulho, tá! Pronto!

J: Ele era... era uma vez, um cachorrinho. Agora conta (esse)

K: Deixa eu ver. Tem tanto cachorrinho, né! Cada livrinho tem um cachorrinho diferente?

J: Aqui o policial!

K: Pastor alemão! Esse é o cachorrinho que é policial, né! Pastor alemão. ...

**(27) 2 anos e 11 meses**

... J: Não pode sentar, não! Não pode sentar, não!

**K: Não posso sentar, não? Por que?**

**J: Senão o neném deita, fica cagado.**

K: ((risos))

J: Aqui. (Um vai deitar, o outro vai deitar.)

K: É onde o neném deita aqui e não posso sentar senão eu me sujo toda, é?

J: É! ...

**(28) 3 anos**

... K: Você tá o dia inteiro jogando vídeo:game?

J: Eu pii::

K: [ Não acredito! Você não cansa, não? Tem que brincar um pouquinho com o Mateus, brincar aqui fora de bola.

J: Mas ele não deixa.

K: Ah, ele deixa você brincar com ele não?

J: Não, tem muita pessoa.

K: Ué!

J: Caio, é...

K: Ué, não entendi.

J: Elison.

K: Hãn?

J: Caio o nome dele.

K: Mas por que que você não pode...

J: [ filho da Simone

**K: Ué, mas por que que você não pode brincar junto com eles?**

**J: Senão eles me machucam, eles são grandes.**

K: Ah, eles te machucam, amor!

J: O Elison também me machuca. ...

### **(29) 3 anos**

... K: E a tinta borra? Se pintar de tinta, borra? Ahn?

J: Borra. Ó, vô fazer três bolota, qué vê, ó!

**K: Você não gosta de pintar com tinta, não?**

**J: Não!**

**K: Por quê?**

**J: Porque senão sai meu desenho.**

K: Ué, sai seu desenho?

J: É!

K: Cê riscou minha calça, é? Cê pintou minha calça?

J: Desculpa Kaliani!

K: Não tem problema, não, amor!

J: Eu não vi, não!

K: É, eu vi, eu acho q cê tá querendo desenhar um balão na minha calça, né! ...

### **(30) 3 anos**

... K: Ih, ele tá tentando voar.

J: É!

K: Ele não consegue voar, não?

J: Não! Ele é um piquitinho, ó! Neném!

K: Ele é nenenzinho ainda, não consegue voar, não?

**J: Vem! ( ) Fecha a porta por causa do Bino, tá!**

**K: Tá!**

**J: Senão ele grita, mamãe bota ele no peito!**

K: O que, o passarinho?

J: É!

**K: Ah, o Bino, o Bino, tem que tomar cuidado pro Bino não pegar ele, né!**

**J: É ele, senão, senão ele come ele! ...**

### **(31) 3 anos e 1 mês**

... K: Oh, Jhonatan, você me dá o Tiquinho?

J: Eu não, eu vô comprar um Tiquinho alá na outra loja pra você!

K: Ah, você compra um outro, então? Tio Carlos qué um Tiquinho também!

J: Eu vô comprar pra ele e pra você! Aqui a ração dele!

K: Ah, ele come essa raçãozinha pequenininha aí?

J: Come!

**K: Ahn! Ele não pode ficar aqui fora, não, Jhonatan, por aqui por esse corredor, não?**

**J: Não, senão o Bino vai comer ele! ( fora)**

**K: Por que que ele não pode ficar aqui?**

**J: Senão o Bino vai comer ele!**

K: É? Bem que o Bino podia ficar amiguinho dele, né, que aí a gente botava eles na casinha e aí um ficava esquentando o outro, né!

J: Mas ele é pequenininho.

K: Ele é muito pequenininho, né! E o Bino é um cachorrinho malvado.

J: É! ...

### **(32) 3 anos e 1 mês**

... J: Kaliani, fica aí!

K: Você começa?

J: Eu que começo!

K: Tá! Você vai ser o goleiro?

J: Não, fica lá atrás!

K: Lá atrás?

J: É! Não, mais lá!

K: Tá bom amor, senão eu não vô conseguir fazer gol!

J: É, mas ( ). É, mas a bola fica aqui, ó! Alá na frente, vai me atrapalhar a olhar!

**K: Vô deixar ali pra gente poder jogar, tá! ((se referindo ao gravador))**

**J: Senão vai quebrar!**

K: Senão quebra, né! ...

**(33) 3 anos e 2 meses**

... K: Vai uma vez com o meu. ((se referindo ao carrinho)) Vamo ver se eu vô ganhar dessa vez?

J: Perdi!

K: Ih, GANHEI! Viu, o seu carro é mais rápido, hein!! Agora vamo trocar de novo, então. Você fica com o seu, tá?

**J: Não, deixa ali, ó!**

**K: Por que?**

**J: [(Junto) com meu relógio, senão vai passar e pá, (vai) quebrar.**

K: O carrinho vai quebrar ele? Vô deixa... deixa aqui com o Tio Adriano, então. Tio Adriano vai ficar segurando pra gente, tá!

J: Um, dois, três e já!

K: Ai! Uma batida!

J: ((risadas)) BATIDA!!! Os carros, carros... eles tão no conserto. ...

**(34) 3 anos e 3 meses**

... J: Deixa ali, Kaliani! ((se referindo ao gravador))

K: Tá!

J: Tem que deixar ali!

K: Vamo lá!

**J: Tem que deixar ali, senão quebra, né?**

**K: Tá! Vô deixar ali pra não quebrar. Ai! ...**

**(35) 3 anos e 4 meses**

... J: Tio!

A: Oi, amor!

**J: Tem que me dá a mão só por causa do carro.**

**A: Ah é? Por que?**

**J: Senão me atropela.**

A: Ah, é! Perigoso, né!

K: A gente te dá a mão, tá?

J: Mas não precisa duas, não!

K: Ah, só uma mão?

K: É! ...

**(36) 3 anos e 4 meses**

... C: Cê vai levar a Ferrari?

J: Vô!

C: Hein? Cuida da Ferrari!

J: Vô cuidar.

C: Cuida dela!

A: ((ri)) Botando a mão no peito agora.

**K: É, levou juntinho do peito, né? Pra não deixar cair.**

**J: É! senão ela que::bra!**

K: Senão quebra! É verdade! ...

**(37) 3 anos e 6 meses**

**... J: Kaliani, desliga senão acaba a pilha. Desliga senão acaba a pilha, Kaliani.**

K: Se acabar a pilha não tem problema, não!

J: Por que?

K: Porque se acabar a pilha depois eu troco.

J: É! Deixa ligado. Se você panhar uma pilha (ele) funciona. Ih, até eu passo na rua (sozinho).

K: Cê viu se tava vindo carro?

J: Quê?

K: Você olhou pra ver se tava vindo carro?

J: Olhei!

K: Tem que olhar! Tá! Não pode atra/

J: [Eu vi, eu olhei pra cá e pra lá!

K: Isso, tem que olhar pros dois lados, né!

J: [É!

**K: Não pode atravessar a rua sem olhar, não! Vem cá!**

**J: [É, senão o carro tropela, dei, morre!**

K: É! Vai lá!

J: Eu olhei pros dois lados. Mas aí não tive carro, eu entrei na frente, aí sai pro carro.

K: Isso aí! ...

**(38) 3 anos e 6 meses**

... K: Entramos no túnel.

J: Ih, pega aqueles carro grande!

K: O grande também tem que entrar no túnel? Peraí!

J: É, senão (esfria) o meu. Pega o meu lá!

**K: O seu também? Não pode deixar ele ali fora, não?**

**J: Não, senão ele ( ).**

**K: Senão o que?**

**J: Senão ele sente frio.**

K: Sente frio? Ai, pronto! Ai, aqui tá quentinho, né! Nós fizemos uma cabana. Que cabana legal!

J: Aí tem que botar uns pregador aqui.

K: É, tinha que fazer uma cabana mais alta, né, que aí a gente, senão a gente fica muito apertado.

J: Pega um pregador aqui. ...

**(39) 3 anos e 6 meses**

... K: Ela tá vindo, né! Ó, cheguei, hein! Falei pro Tio Carlos, aí, deixa eu entrar, falei pro Tio Carlos pra avisar pra ela pra subir, que aí ela vai vir procurar a gente, tá!

J: É!

K: Vamo ficar quietinho aqui, hein! Vamo ficar quietinho! Tá tudo aqui escondidinho! A gente tá bem escondido.

**J: Deixa isso aí dentro!**

**K: Eu vou guardar, vou desligar, tá! Vou guardar.**

**J: Senão ela vai (ver) vai achar a gente.**

K: Senão ela vai ver o/ o ele e vai achar a gente.

K: É! ...

**(40) 3 anos e 6 meses**

... **K: Vamo buzinar que aí a Tia Eliana vai ouvir, aí vai prender elas e a gente fica aqui dentro do carro esperando. Né? ((buzina))**

**J: Senão machu/**

K: O quê?

J: Buzina mais alto.

K: Vamo ver se ela não ouviu. Se ela não ouviu eu buzino de novo. Esperar pra ver se ela aparece ali. ((silêncio)) Tia Eliana! Não ouviu, não! ((buzina)) ...

**(41) 3 anos e 6 meses**

... J: Não é, não! ((faz barulho de carrinho)) Ó, o carro não vai bater, não, hein! Bate, não! Bateu! Kaliani, também me dá esse branco aí!

K: Hum?

J: Esse branco aí!

**K: Qué o branco também?**

**J: É, se/ senão ela vai me ver com o carro ( ), Kaliani. ( ) que foi eu.** Tem dois cano aqui. Dois cano de descarga.

K: É! ...

**(42) 3 anos e 8 meses**

... J: Ah, vô naquele banheiro ali que eu consigo. Kaliani, passa sabonete?

K: Isso! Passa sabonete. Sabe apertar?

J: Sei!

**K: Não pode comer com a mãozinha suja não, né!**

**J: É, senão dá é... verme.**

K: Dá verme na barriga!

J: Tem que comer com a mãozinha lavada.

K: Isso mesmo.

J: Eu já comi cá mão lavada.

K: Tirou o sabão todo?

J: Tirei.

K: Pro::nto. ...

**(43) 3 anos e 9 meses**

... K: Depois a gente tem que lavar bem a mãozinha, tá!

J: Pra quê?

K: Ué, porque tá toda suja de açúcar.... do sucrilho.

J: Aí nós lava na banheira.

**K: É? Cê já quer tomar banho de banheira depois que comer o sucrilho?**

J: Hurum!

**K: Qué?**

**J: Não, eu não vô lavar a mão na banheira, não... senão eu não posso mergulhar.**

K: Não pode mergulhar?

J: É!

**K: Por quê?**

**J: Senão minha boca fica ardendo.**

K: A::h, entendi! ((risadinha)) Não é igual sabão, não! ...

**(44) 3 anos e 9 meses**

... K: É? Será que dá tempo da gente fazer isso tudo? Tomar banho de banhei::ra, comer pipoca.

J: Não dá, não!

K: Acho que não, né!

**J: Só dá pa.... vamo comer tudo agora.**

**K: Hum!**

**J: Senão eu num consigo.**

**K: Aí não cabe na sua barriga.**

**J: É, senão fica um bolotão. ...**

**(45) 3 anos e 9 meses**

... J: Pronto! Comemos tudo!

K: Pronto! Agora só falta a gente guardar lá na... na cozi::nha.

J: E lavar a mão.

**K: Isso! Peraí, deixa eu pegar esses restinhos que ficaram aqui no tapete.**

**J: Senão sua mãe briga?**

**K: Senão dá formiguinha, lembra?**

J: Sua mãe não briga, não?

K: Briga não! Ela briga com você?

J: Minha mãe?

K: A minha mãe.

J: A minha briga.



K: ((risadinha)) Ah, a sua tem que brigar mesmo com você! ...

**(46) 3 anos e 9 meses**

... K: Então dá, dão cinco. Chega, hein, agora vô tapar seu olho pra você não achar mais nenhum! Vão bora!

J: Não, não!

K: [Vão bora se não você vai me deixar pobre!

J: Não, vamo brincar!

K: Você vai me deix/

J: Vamo bricar de... de...

**K: Pique:esconde?**

**J: Não, de ver cocô... senão não ganha dinheiro.** Se ver cocô ganha! Vamo brincar! Então bota aqui no bolso!

K: E se num, e não achar, não ganha?

J: É, não ganha, não tem dinheiro, aí fica pobre de mentira.

K: Tá bom! ...

**(47) 3 anos e 9 meses**

... J: Mas lá, mas lá tem siri!

K: TE::M?

J: É! Eu e Pedro já achamos.

K: Lá na praia de Rio das Ostras?

J: Hurum!

K: E aí, que que vocês fizeram com o siri?

J: Nós tava tirando um morto.

K: Tinha um siri morto?

J: Um vivo também.

K: É?

J: Aí picou o Pe::dro.

K: É mesmo?

J: É bem assim, ó!

K: Assim com a garrinha dele? Eu nunca vi um siri assim de perto, não.

J: Kaliani, tem/

K: Se você achar mais algum um dia você me, você guarda pra me mostrar?

J: Eu num posso trazer pa casa, não!

K: Não?

J: Olha!

K: Hum?

J: Papel.

**K: Não pode trazer o siri pra casa, não?**

**J: Não, senão ele ve... ve::vi, e nós tamo tomando banho, bota ele pa tomar ba::nho, ele tá cheio de areia, não pode mergulhar.**

K: Entendi. ...

**(48) 3 anos e 10 meses**

... K: Ah, num acredito! Esse carro tá querendo ficar escondi/ Ah, não, nem entrou até lá embaixo, né! Finge que essa aí é nossa garagem, tá, Jhonatan.

J: ((faz barulho de carro))

K: Quando chega a noite a gente vem aqui e estaciona aqui dentro.

**J: Não, num pode ser aí dentro, não, senão vai, vai ficar ali, teu pai vai brigar.**

K: É? A gente va/ é só a gente num esquecer.

J: Não! É só colocar aqui.

K: [Não precisa, né! Ih, o meu fugiu! ...

**(49) 3 anos e 10 meses**

... K: Cê num queria fazer xixi, Jhonatan?

J: Ih, é! Da licença!

K: Tá, num vô olhar, não, pode deixar.

J: Kaliani, não tem mais maquiagem, não?

K: Vô ver.

**J: Vô ali, pa nós ver. Agora vô ter que fazer xixi sem mã::o.**

**K: Por quê?**

**J: Senão vai me borrar, minha calça.**

K: Ah, é, cê tá com a mão suja de maquiagem. Peraí, deixa eu limpar você! Como é que você vai botar, dentro da calça? Pó, pronto!

J: Ah! ...

**(50) 3 anos e 10 meses**

... J: Ih, vamo ver se sobe até o teto! Aí...

K: [Até o teto num vai, não, num tem fo::rça pra ir até lá.

J: Ele ia dessa altura aqui?

K: I::a! Ó, ó, se eu for aumentando, ele vai subindo, só que eu não quero aumentar muito porque vai molhar o chão.

J: Ahn!

K: Entendeu?

**J: Então pode um pouquinho de novo? Senão vai espirrar na casa to::da! Ai!**

K: Aí você bebe assim, igual a um cachorrinho! Sabia que a Laika e a Shitara, elas gostam de beber assim, a gente bota a mangueira na boquinha delas, elas ficam assim, ó, ((faz barulho com a boca)) bebendo água. ...

### **(51) 3 anos e 10 meses**

... K: Vamo brincar com uma coisa de cada vez, depois você pode voltar aqui e a gente brinca de outra coisa, tá bom?

J: Ah, eu quero... pode brincar ali?

K: Pode, mas a... a batatinha tem que brincar no chão, senão ela explode e voa pra todo lado.

J: A::h, eu tô descalso!

K: Então vamo brincar no tapete... de batatinha. Não qué brincar de massinha? Aqui, ó!

J: Depois nós brinca.

J: Mi/ minha tia tem massinha nova.

K: Que Tia?

J: ( )

K: [Da escola?

**J: É! Vamo brincar ali no tapete senão eu fico resfriado! Rápido, Kaliani, senão eu fi/ fico resfriado, nós dois.**

K: ((risada))

J: Aqui funciona? Tem que puxar uma batata de cada vez.

K: Tem que puxar uma de cada vez. /.../

### **(52) 3 anos e 11 meses**

... K: Não, deixa esse também! Não quer brincar com esses! A gente nunca brincou com esses, vamo ver se eles correm bem!

J: Ih, esse corre bem, ó! Esse é daquele ali que eu tava. CARAMBA!

K: É:: oh:: Deixa eu ver o meu.

J: Caramba, me passou, hein!

K: [IH::

J: Agora toma o seu.

**K: Deixa eu tirar a cadeira daqui que tá atrapalhando a gente, né!**

**J: Senão o carro bate (pode) estragar de verdade. Caramba! Quero escolher esse carro! Vamo pegar aquele ( ).**

K: Ah, num gostou desse? Ó, olha até onde foi! Xô vê! Ah, esse aí? Opa!

J: Caramba! Vamo pegar os gêmeos.

K: Sabe qual é o problema, por que que eles não correm muito aqui?

J: ãhn?

K: Por causa do tapete, o tapete atrapalha eles. ...

#### **(53) 4 anos**

... E: Chegamo::s, vi::va, chegamos na casa da Tia Elia::na!

J: [As cachorra tão presa?

E: Tão, presas, presas.

**K: Jhonatan, cê vai levar seu boneco ou vai deixar no caro?**

**J: Levar, senão eu esqueço.**

**K: Vai levar ele lá pra minha casa?**

**J: Vô levar senão eu esqueço.**

K: Não, mas aí, esse aí é só o lixo, né, deixa ele aí. A mochi/

J: [Deixa.

K: A mochila sua vô deixar no carro. Pode?

J: Não, vô esquecer no carro.

K: Não, depois a gente vai pra sua casa, aí a gente leva. ...

#### **(54) 4 anos**

... J: Pô, Kaliani, deixa sem pomada.

K: Não!

J: Sem a pomada melhora mais rápido.

K: Não melhora. Sua boca tá ficando toda queimada. Cê fica passando o dente. Deixa com a pomadinha, que a pomadinha vai melhor rapidinho isso aí. Só você esquecer que tá com a pomada.

**J: Ih, num faz isso não, ó!**

**K: I::h, não pode fazer aqui, eu não posso apoiar aqui, não?**

**J: Senão fica baixo pa mim. Fica baixo, aqui, ó!**

K: Atrapalha aí o papel? Tá boa essa motoca aí? É uma motoca!

J: Olha, Kaliani, meu carro tá ficando bonito?

K: Tá ficando lindo! ...

**(55) 4 anos**

**... J: Sem pintar essa bolinha, hein! Né?**

**K: Hurum!**

**J: Senão eu num enxergo.**

K: É, senão vai ficar tudo preto, né!

J: Outro olho vô pintar... mesma cor. Ei, falei pra voc~e deixar o outro braço pra mim pintar.

K: Pensei que fosse só a mão. Desculpa. Toma.

J: Deixa a mão pa mim.

K: Tá. (...)

## **CRIANÇA II (D), SEXO FEMININO**

### **(1) 4 anos**

... D: Vai ter que amassar, que elas não come direito, não! Ela não come...

K: Não comem, não? Por que que tem que comer bonito?

D: ((risada)) Eu como de verdade.

K: Você come de verdade! Ih, mas vai amassar todo o pepino. Isso aí é um pepino.

D: Hum. E a lingüiça?

**K: Por que, por que que tem que comer bem bonito, Duda?**

**D: Porque tem que vim comer,**

**K: Ahn?**

**D: Senão eu levo pro policial, as duas.**

K: Ah, se elas não comerem direitinho você vai levar pro policial?

D: Eu também vou comer o delas. ...

### **(2) 4 anos**

... K: Olha o que que eu trouxe pra passar no neném! Ó!

D: ((sorri)) Pomadinha pra passar no peruzinho dele.

K: É, e no bumbum. Pra ficar bem sequinho!

D: [qual que é no peruzinho!

K: Pode ser, tanto faz, qualquer uma das duas.

D: É de verda/ é de mentira, né?

K: Não, é de verdade! Cuidado que tem creminho aí dentro, ó!

D: Tem?

K: Tem! Deixa eu apertar.

D: É de verdade?

K: É! Ó!

D: ((risada))

K: Espalha na sua mão primeiro pra não lambuzar muito o nenenzinho, né, tadinho.

D: Bumbunzinho.

K: Isso, antes de botar a fraldinha.

D: E no peruzinho.

**K: Por que que tem que passar pomadinha?**

**D: Porque senão arde.**

K: Ah, fica ardendo né, Duda. Vai passar mais?

D: Aí não consegue dormir.

K: Aí não consegue dormir, né! Vai passar mais um pouquinho?

D: Hurum! ...

### **(3) 4 anos**

**... D: Ih, tem uma massinha no chão!**

**K: Tem? Vamo pegar, cadê? Ah, é! Não pode ficar aqui não, né?**

**D: Hurum! Senão a gente esquece aí e não tem mais massinha, né!**

K: Esquece! Se for esquecendo um monte de pedacinho depois a gente fica sem massinha no pote, né!

D: Hurum! ...

### **(4) 4 anos e 1 mês**

... K: vai fechar o olho?

D: ai, faz aqui, assim, (igual) que rebentou. E assi::m. Agora vamos fazer no outro olhinho. Agora vamos cola::r. **Faz no outro olhinho o que você fez nesse!**

**K: assim? Não pode deixar o olho aberto, não?**

**D: senão arde pa caramba.**

K: a::h, se cair esse remédio no olho deve arder muito, né!

D: I::H, hahaha.

K: caiu na boca, o remédio. Bota um pouquinho no outro olho também. Pro::nto! Já tá bem?

D: já!

K: já melhorou! ...

### **(5) 4 anos e 1 mês**

**... K: seca bem o cabelinho que não pode dormir de cabelo molhado, não, né!**

**D: é, senão fica doente!**

K: é!

D: ((tosse) Bom?

K: Pron to::!

D: Agora vamo (dormir).

K: ela já tomou a mamadeira?

D: já.

K: já?

D: vô enrolar ela aqui

K: hum? No cobertor, né! ...

**(6) 4anos e 1 mês**

... K: ué, já tem outra salsicha aqui, ó! Vô fazer um outro cachorro-quente pequenininho com essa salsicha.

D: vai comer, Kauã?

K: Kauã que vai comer o cachorro-quente?

D: vai! Primeiro ( ).

K: e::h, Kauã pego::u! (( se referindo a um cachorro-quente feito de massinha))

D: ué, não pode pegar de verdade, não, amor!

K: agora vai ser o meu, hein, Kauã! Au! **Que que cê qué? Botar na boca, é? Não pode, não!**

**Não pode, não!**

**D: senão estraga!**

K: senão estraga... né, fofinho?

D: vamo fazer outro cachorro-quente!

K: ((tosse)) Também tô com tosse, igaul a você! A gente vai ter que tomar xarope, né, nós duas!

D: fazer um cachorro-quente pequeno pra mim. ...

**(7) 4 anos e 2 meses**

... D: ih, nós não embrulhamos de novo! ((se referindo à massinha de modelar))

K: ah, meu Deus, de novo!

D: ((gargalahada))

K: tem que embrulhar, não tem?

D: tem!

K: por quê?

D: ai, que (ventade)

**K: por que que tem que embrulhar aí nesse saquinho?**

**D: porque senão fica uma bagunça danada ali dentro!**

K: o pote fica todo melecado, né! ...



**(8) 4 anos e 3 meses**

... D: eu bem tinha um pintinho, ele cresceu, meu tio matou ele, a gente comeu ele de carne.

K: a::h, que peca::do! Você conseguiu comer o seu pintinho ou eles nem te contaram que era o seu pintinho?

D: era meu.

K: mas eles contaram pra você que era o seu pintinho que eles iam matar? Contaram? Hum?

D: contaram.

K: e mesmo assim você comeu? Cê não ficou com peninha dele, não?

D: não! É porque ele cresceu, cresceu, cresceu.

**K: ficou muito grande, aí você não brincava mais com ele, não?**

**D: porque senão ele belisca eu, senão ele belisca eu. Ele era desse tamanho, ele tava... ele tava comeno, ele tava comeno muito, muito, muito, aí ele cresceu, ficou gordão.**

K: ele ficava dentro de casa, Duda? Ou do lado de fora?

D: dentro. Aí depois ele ficou lá fora, na minha avó. Lá fora, com as formiga, com os cachorro. ...

**(9) 4 anos e 3 meses**

... K: é, essa Moranguinho ta segurando um morango podre...estragado!

D: pra vovozinha!

K: coitada da vovozinha, comer esse morango podre aí! Será que a vovozinha vai comer esse morango podre?

Je: num sei!

K: será que ela vai querer comer? Eu acho que não, hein! Ela vai olhar a cora assim e vai dizer: Ih, Moranguinho, esse morango que você trouxe pra mim tá estragado! Nunca vi morango marrom!

D: vai falar assim: que molan/ que morango podre, eu num vô comer esse morango podre, não!

K: é! Ela não pode comer, não, né!

Je: senão passa mal!

K: senão passa mal!

**D: [ já pensou a vovozinha, senão a vovozinha fica passando mal, o que que a gente vão fazer?**

**K: é, vai ter que levar pro médico!**

D: é!

K: né? A gente não pode comer comida estragada, né, senão nossa, nosso estômago fica ruim, nossa barriga fica ruim! ...

**(10) 4 anos e 3 meses**

... K: qué ajuda? Qué que eu te ajude? Enquanto cê vai pintando o chapéu eu vô pintando o moranguinho aqui do chapéu.

D: tá!

D: ( ) pintar o morango?

**K: cê qué pintar o morango? Então pinta o morango, eu pinto o chapéu, então!**

**D: senão eu passo por ci::ma.**

K: senão passa por cima do morango acaba... estragando, né, o chapéu!

D: [estragano!]

K: ih, vai ficar bonito nosso chapéu, hein!

D: tà bonito?

K: tá::!

D: meu moranguinho?

K: tá lindo! Certinho, né! Cê nem tá borrando!

D: se eu borrar?

K: ué, cê você borrar a gente apaga. A gente pega uma borrachinha e apaga!

D: eu tenho lá em casa!

K: tem? ...

**(11) 4 anos e 4 meses**

... K: você falou que o Kauã ganhou essa caixa que tá lá no cercadinho, mas aí teve que guardar as peças.

D: casinha!

K: a::h, é uma casinha? Me conta como que é essa casinha!

D: aí você bota, é, é, é, as pecinha, aí na hora que você empurra ele cai lá dentro, aí você tem que abrir a portinha e tirar um monte de pecinha e fazer de novo!

**K: ah, que lega::!! Mas aí o Kauã tá brincando com ela?**

**D: com a pecinha não, porque senão ele engole, né!**

K: ah, ele não pode brincar com a pecinha, não?

D: senão ele engole.

K: ah!

D: não engole?

K: é, porque ele bota na boca, ele é pequenininho, né! Ele não sabe que não pode botar na boca. ...

**(12) 4 anos e 4 meses**

... K: então, a gente vai dando um passeio e você vai me mostrando tudo aqui por perto. Ta bom!

**D: calma aí, a Jéssica estuda lá num coleginho ali na frente. Eu não posso ir lá, porque senão Cris desce e num vê a gente aqui na rua.**

K: ah, é verdade, a gente não pode ir muito longe não, senão ela vai descer a não vai encontrar a gente aqui, né!

D: o colégio da Jéssica é lá na frente, onde que toma gotinha.

K: a::h, lá onde toma gotinha na boquinha.

D: hurum!

K: você já tomou gotinha na boquinha esse ano?

D: hurum! Eu e Kauã.

K: Kauã também?

D: ele nem, ele nem chorou.

K: não? E você?

D: é muito doce, é muito ruim! ...

**(13) 4 anos e 5 meses**

... D: ((risinho)) A gente vão manobrar! E o menino tá olhando!

K: ele deve tá achando que eu vô entrar na casa dele.

D: é mesmo!

Je: é, deve tá achando que você vai entrar na casa dele!

D: só que::

Je: não vai entrar, né!

D: é, vai manobrar! Ih, minha calça ta um pouquinho furada!

K: ((risos))

Je: [ ((risos))

K: ih, aqui só tem quebra-mola de um lado da rua, olha que coisa maluca!

D: hurum! Tem dois quebra-mola lá na frente, né, Jéssica.

Je: é!

K: me avisa onde tem, porque senão eu passo direto e bato com o fundo do carro, hein!

Je: hurum!

D: aqui não tem, não!

K: não!

D: ( )

K: vocês conhecem isso aqui melhor do que eu, né! **Vamo esperar o caminhão passar, pra eu poder entrar aqui dentro!**

**D: senão você bate. Aí você, é um acidente, nós três vamo morrer!**

K: ai, no::ssa:: que horror Duda! Não, não vai acontecer acidente, não, porque eu não sou barbeira!

D: ((risada)) Se você fosse cê ia bater!

K: se eu fosse barbeira eu ia acabar batendo no caminhão, mas eu num sou!

Je: ((riso))

D: barbeiro é quando que tem barba, né!

K: ((risos)) Barbeiro é quando... depende, barbeiro, não, barbeiro é quando dirige mal. Pode parar em qualquer uma?

D: pode!

Je: [pode!

D: ni vaga, dos carros!

K: é?

D: pode parar ali, pode entrar nas vagas do carro. (Se quiser....)

Je: se você quiser você pode dar ré pra lá!

D: aí, aí...

K: depois quando eu for embora eu dou ré, né! Pode parar aqui, então?

D: pode, se o carro quiser entrar ele entra do lado de você, né!

K: então tá bom! ...

#### **(14) 4 anos e 5 meses**

... D: essa piscina não pode tomar banho, que tem furadinho do lado.

K: a::h, tá! Ué, mas aí como é que faz quando qué encher?

**D: quando qué encher, aí não pode encher, senão desvazia aqui.**

K: então não tá podendo encher, não? Hum!

D: Cris não enche, não!

K: então depois a gente tem que arrumar um jeito de remendar, né!

D: pode botar um plástico aqui. Aí pra molhar, aí deixa o plástico, pra molhar, aí Kauã, tem que botar só um pouquinho.

K: ah!

D: se for encher muito, aí Kauã se afoga.

K: é!

D: pode se afogar! ...

**(15) 4 anos e 5 meses**

... **D: toma, senão Kauã engole.**

K: [quando a Jéssica. Ahn?

D: Kauã engole.

K: ih é, essa pecinha pequena é perigosa pra ele, pode engolir. ...

**(16) 4 anos e 5 meses**

... **D: tem que ser assim, igual que eu tô mandando, ó!**

K: ah, tá, eu tenho que virar a cabeça dela pra cima.

D: assim!

**K: não pode, não pode ficar com ela pra baixo, não?**

**D: senão o ólicos cai.**

K: senão o quê?

D: o ólicos cai.

K: o que cai?

D: o ólicos cai!

K: que que é isso? Ólicos?

D: ólisco.

K: ólisco? Que que é ólisco.

D: que bota no olho.

K: ah, é ólisco o nome disso? ((fala rindo)) ÓCULOS!

D: óculos!

K: ((risada)) ...

**(17) 4 anos e 6 meses**

... K: hum, xô vê, xô sentir esse cheirinho do creme! Hum, bom!

D: [o outro é mais cheiroso!

K: cê achou o outro mais cheiroso que esse? Ó, posso passar esse, esse creminho em cima da minha boca?

D: hurum!

K: sabe por quê? Minha boca tá queimada do frio. Ó! Hum! Acho que vai melhorar agora, hein!

D: que esse creme é bom!

K: é, esse creme é bom pra tudo! Esse tava novo, Duda, olha quanto creminho ainda tinha aí dentro! Olha minha boca, vê se melhorou? Passei aqui por fora, não passei por dentro, não!

**D: por dentro, senão esse lambo!**

K: ((risos)) senão ia lambar e engolir o creme, né!

D: passar no nariz.

K: no nariz também tem que tomar cuidado, hein! ...

#### **(18) 4 anos e 7 meses**

... K: ah, aqui, tá na boca dele, ó, onde tá, o que a gente tava procurando! Não pode botar na boca, não, Kauã!

D: cê é muito pequenininho, Kauã!

Je: ele não pode brincar de carrinho, não?

D: olha o ( ) que ele carrega, olha!

**K: Kauã não pode brincar com esse aqui, não, Duda!**

**D: huhum! Que senão ele tira isso daí! Ahn!**

K: e bota na boca?

D: hurum! ...

#### **(19) 4 anos e 8 meses**

... K: você gosta de pintar com tinta, né!

D: hoje não fiz bagunça!

K: isso aí, porque se fizer, se fizesse bagunça hoje não ia nunca mais brincar com tinta. Não é isso? Aqui, põe o dedinho aqui que tá sujo..de amarelo.

D: nosso dedo tá sujo.

K: depois a gente lava a mão, né, e só pra você não sujar a blusa. Ih, ele tá, ele tá chutando as batatinha todas pro outro lado. Duda! Ó, pra cá, Kauã!

D: Ka/, tem mais espalhada por aqui.

K: é!

D: Kauã! Ele pegou a amarela!

K: Nã::o, não, não!

D: Kauã, xô vê a mãozinha!

**K: Kauã não pode brincar com tinta, né?**

**D: senão, senão porque... ele vai se sujar.** Eu acho que Cris trouxe roupa, ma::s como que vai lavar a roupa dele de tinta?

K: é! Ó, eu vô levar ele que ele tá querendo a Tianinha. Vem! Cê qué a mamãe? Tá, Duda!

D: tá!

K: tô voltando! ...

#### **(20) 4 anos e 8 meses**

... D: primeiro eu vô usar os lápis, depois as tintas.

K: pega ali!

**D: (pega ali), pega ali pa mim!**

K: pega aí, você tá mais perto::

**D: por favo::r, Kalia::ni, senão tô de mal com você!**

K: senão cê vai ficar de mal comigo?

D: tô já!

K: já tá de mal comigo? Então eu vô pegar que eu não quero ficar de mal com você, não! O próximo que cair você que vai pegar! Vamo combinar assim? Então, tá! Ó, quebrou um pedacinho pequeno, ó! Pronto! Ué, você pode fazer o desenho com giz de cera e depois pinta com a tinta.

D: eu sei!

K: né?

D: isso que eu pensei! ...

#### **(21) 4 anos e 8 meses**

... D: não pode só, não usar o branco, né!

K: é, porque o porque branco virou água, né!

D: e quando Jéssica não saber que virou água?

K: o quê?

D: e quando Jéssica vim brincar de tinta

K: hum?

D: e não saber que virou água?

K: i::h! E aí?

**D: a gente conta pra ela que virou água!**

**K: tem que contar?**

**D: senão ela pinta e a folha dela estraga.**

K: senão o quê?

D: a folha dela estraga.

K: hum!

D: ela pinta e a folha dela estraga!

K: verdade! ...

**(22) 4 anos e 9 meses**

**... D: cuidado pra não sentar no buraco, hein, que ali tem buraco.**

K: aonde?

D: ( )

**K: ahn! Não pode sentar ali, não?**

**D: huhum! Senão a bunda cai a aqui embaixo, ó!**

K: Mas aquele buraco ali é pequeno. Esse é que é grande! Se eu sentar aqui, realmente, é bem capaz de eu ficar presa, aí. Mas esse aqui não, ó, vô sentar. Ih, tem papel de bala aqui. Quem foi que botou papel de bala dentro do buraco?

D: xô vê!

K: vem cá ver.

D: é pa, é pa botar mesmo.

K: ah, isso não é lixo, não, é?

D: é pa botar. ...

**(23) 4 anos e 9 meses**

**... K: essa folhinha aqui é uma, tá vendo ó!**

D: pode rancar?

K: olha só, parece um coração, cê já viu isso, a folha do trevo?

D: pode rancar?

K: não é bom arrancar, não, eu só arranquei uma pra te mostrar. Tá vendo, como parece um coração.

**D: não deixa aqui, senão o cabinho dela fica triste e ela fica triste sozinha. Né? Aí nasce outro.**



K: é verdade! Ih, aqui também tem planta bonita, grande. Parecida com aquela que tem lá, lá no jardim da Tianinha, né! Olha que flor bonita! Cuidado! Cuidado pra não, pra não arrancar, né, que tá muito bonita.

D: ih, o jardim de ( )

K: oi?

D: jardim de ( ) Olha a cobra aqui, ó!

K: ih, parece uma cobra mesmo! Tá aí no chão! A gente olha rápido assim, aí, toma um susto! Cuidado que a planta tá meio bamba, tá vendo como ela tá balançando no vaso! Toma cuidado pra ela não cair em cima de mim.

D: ela caiu em mim.

K: imagina.

D: eu vô morrer. ...

#### **(24) 4 anos e 9 meses**

... D: por que que a gente não brinca lá em cima?

K: mas ela não vai morder a gente lá em cima, não?

D: só se mexer com ela.

K: então tá bom, vamo subir devagarzinho.

D: cuidado pra não soltar ela.

K: tá. Tem certeza que ela não vai me morder, né?

D: não, não vai não! Ela te conhece, já conheceu muitas vezes.

K: ela já me conheceu?

D: já.

K: ah, lá na casa da Cris, né?

D: é!

K: cuidado! Aqui em cima não tem perigo da gente cair lá embaixo, não?

D: só na beirada!

K: só tem o quê?

D: ( )

K: ó ela se escondendo da gente ali. Cuidado:!! Caramba, tem um espaço enorme aqui em cima!

**D: Kauã pra vim aqui, tem que ficar no colo, senão July vai na perna dele, ó, nhac!**

K: quem?

D: só se soltar.

K: quem que tem que ficar no colo.

D: Kauã. A minha casinha é essa

K: ah, é uma casinha! Ué, não tem outra casinha. Ah, tem ali.

D: tem.

K: ih, mas eu não consigo entrar aqui, não!

D: eu entro. È claro, Kaliani, você pode entrar aqui, ó! Por aqui. Dá pra você entrar por aqui. A minha é essa daqui.

K: não dá pra entrar por aqui, não?

D: por aqui tem ferramenta.

K: cuidado pra essa ferramenta num cair, num cair no seu pé, né!

**D: então entra na sua casinha. A sua entra por aqui, entra pelo buracão, senão não vai caber você, não!**

K: não cabe mesmo! Ai!

D: eu sou tão pequenininha que cabe.

K: ih, entrei! ...

#### **(25) 4 anos e 9 meses**

... K: a July tá comendo a raçãozinha.

**D: i::h, não fala, não fala com ela, não mexe com ela, não fala o nome dela, senão ela pode te morder, que eu já botei o pé na boca dela e ela me mordeu.**

K: ah, quando ela tá comendo não pode nem mexer com ela, é isso?

D: hurum!

K: ó::, que que é isso? Pra que que serve isso aí?

D: um ferro, pra July não meter a boca aqui::

K: hum?

D: aí ela mete a boca aqui pode furar a boquinha dela e ela morrer. Morrer, morrer. Cris gosta ta::nto de::la. ...

#### **(26) 4 anos e 10 meses**

... K: você sabe costurar vestido de Barbie? Já fez?

D: Jéssica fez.

K: é? Eu quando eu era pequena eu gostava de co/ de costu/ essa aqui é a Barbie festa, né? Né?

D: num sei.

K: é, porque olha a roupa dela de festa, que bonita. Quando eu era pequena eu gostava de fazer roupinha pra Barbie, aí eu cortava pano, costura::va. Ficava boni::ta!

**D: costurar, costurar é difícil porque senão corta dedo.**

K: é, costurar é ruim... tem que tomar cuidado com a agulha, né.

D: [Jéssica tem uma máquina... Jéssica tem máquina

K: ah, aquela maquininha de costura.

D: [de verdade...de verdade

K: hurum!

D: tem que botar... mas já queimou, já estragou porque o irmão dela botou fogo. ...

#### **(27) 4 anos e 10 meses**

... D: eu vô lá, vô buscar meu casaco, você fica aqui vigiando as coisas.

K: não, senhora. Depois a gente vai lá, quando a gente for tomar picolé, a gente vai lá juntas.

**D: mas eu queria buscar meu casaco. Quando a gente for comer picolé, aí não pode comer, senão não vai dar fome pra gente.**

K: ah, tá, não dá pra comer melzinho e depois picolé? É isso?

D: hurum!

K: dá sim, ué. É melzinho o que, aquele melzinho pequenininho, que chupa assim? Ah, aquilo é bom, né!

D: que tem que rancar assim.

K: é, eu sei como é que é. Ah, daqui a pouco a gente vai lá pegar, então.

D: você é médica... eu, eu tomava, mas se você, você não pode tomar.

K: não? Por quê? Só você que pode tomar?

D: porque eu to com gripe e você não tá. ...

#### **(28) 4 anos e 10 meses**

**... D: hum! Tinha que botar essa flor na água, senão ela pode morrer.**

K: é.

D: saiu o cabinho dela.

K: saiu, é que cê, cê já tirou ela sim cabinho. Tem que procurar uma, uma potinho pra gente botar água, né!

D: não, botar terra, botar um cadinho de água, ela vai crescer e vai ficar um cabinho grande. ...

#### **(29) 4 anos e 11 meses**

... K: vamo deixar a porta assim encostada, né!

**D: pra Jéssica quando descer. OU, não fecha::**

**K: não pode fechar?**

**D: senão tem que apertar o interfone, Kauã acorda.**

K: hum?

D: senão tem que apertar o interfone, Kauã acorda.

K: é verdade.

D: pronto!

K: ué, vai deixar aquela ali sozinha? Hum?

D: fui lá na ( )

K: tá chovendo ainda?

D: hurum! ...

### **(30) 5 anos**

... K: eu acho que ele tá sentindo falta da, da filhinha dele, hein! Melhor a gente ficar longe daqui pra ele não vir atrás da gente. Ele sabe que/

**D: [e não fala da filhinha dele senão ele vai pensar que a gente pegou também.**

K: é::! E ele sabe disso, cê pensa que ele não sabe? Ele sente o cheiro. Ele sentiu o cheiro na sua mão, do sanguezinho dela.

D: senhores e senhoras, apareça o pai da formiguinha, da formiga, não!

K: da joaninha.

D: da joaninha. Por favor, apareça pra gente te tacar fora daqui.

K: A::H! Você, você vai matar o pai dela também? Agora ela tá bem lá na outra folha, né, agora você pode cuidar dela lá. Será que lá ela vai ter amiguinhos?

D: tem que ter cuidado, pra nossa imaginação, pra eu e a Paulinha nã::o esquecer de pular em cima dela, que a gente, não tem onde que a gente ( ) o gás ali atrás? Você viu?

K: ahãh!

D: a gente sobe naquele murinho, vai descendo e dá um pulo no mato assim.

K: você me mostro::u. Imagina se vocês vão correndo e dão um pulo... em cima da joaninha.

D: [em cima dela.

K: aí mata a joaninha de vez.

D: em cima da família dela. Em cima da mãe, em cima do pai, em cima dos irmãos.

K: [não, a mãe e o pai ainda tão  
aqui nessa, nessa planta de cá, né?

D: é! Já pensou a gente a gente pular em cima, do pai, da mãe, do filho e das irmã dela.

K: tadinha. Ia matar a família toda?

D: [assim, assim, ó! ...

**(31) 5 anos**

... **D: tem que fechar a porta senão, senão alguém entra e rouba os filhinhos da Barbie.**

K: ah, é, tem que trancar bem a porta, né!

D: fechei! Todos vamo morar nessa casinha, hein!

K: todos vão morar na mesma casa?

D: hurum! ...