



**Universidade de Brasília – UnB**

**Instituto de Letras – IL**

**Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas – LIP**

**Programa de Pós-graduação em Lingüística – PPGL**

**UMA ANÁLISE DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**Tércia Ataíde França Teles**

**Brasília**

**2008**

**Tércia Ataíde França Teles**

**UMA ANÁLISE DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**Dissertação submetida ao Departamento de  
Linguística, Português e Línguas Clássicas do  
Instituto de Letras da Universidade de Brasília,  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
grau de mestre em Linguística.**

**Orientadora: Profa. Dra. Daniele Marcelle Grannier**

**Brasília**

**2008**

**Tércia Ataíde França Teles**

## **UMA ANÁLISE DO VOCABULÁRIO DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS**

**Dissertação submetida ao Departamento de  
Linguística, Português e Línguas Clássicas do  
Instituto de Letras da Universidade de Brasília,  
como parte dos requisitos para a obtenção do  
grau de mestre em Linguística.**

### **Banca Examinadora**

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniele Marcelle Grannier – presidente**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia de San Tiago Dantas B. Quental – titular externo**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho – titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Denize Elena Garcia da Silva – suplente**

---

## **DEDICATÓRIA**

Ao Álvaro (in memoriam) e à Susana.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pelos ensinamentos, pela dedicação, pelo apoio e pela presença constante em minha vida.

Aos meus irmãos e ao meu querido César, pela compreensão, paciência e incentivo.

À professora Daniele Grannier, pelo carinho, apoio, paciência e orientação na elaboração desta dissertação.

A todos os professores do programa de Pós – Graduação em Lingüística, pelos ensinamentos.

Aos amigos conquistados na jornada, pelos momentos de reflexão, desabafo e descontração.

## SUMÁRIO

<b>RELAÇÃO DE QUADROS E GRÁFICOS.....</b>	<b>I</b>
<b>RELAÇÃO DE TABELAS.....</b>	<b>II</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>IV</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>9</b>
<b>Seleção e caracterização dos sujeitos.....</b>	<b>12</b>
<b>A dinâmica das entrevistas.....</b>	<b>15</b>
<b>O registro dos dados.....</b>	<b>16</b>
<b>Processamento dos dados.....</b>	<b>18</b>
<b>3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>19</b>
<b>3.1. Aspectos textuais.....</b>	<b>20</b>
<b>3.2. Aspectos gramaticais.....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.1. Sistema verbal.....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.2. Substantivos e adjetivos: mecanismos de flexão.....</b>	<b>23</b>
<b>3.3. Formação de palavras.....</b>	<b>26</b>
<b>3.4. O Vocabulário.....</b>	<b>28</b>
<b>3.5. Ensino de português.....</b>	<b>28</b>
<b>4. ASPECTOS DISCURSIVOS.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1. O Texto.....</b>	<b>30</b>
<b>4.2. Marcadores Conversacionais.....</b>	<b>33</b>
<b>4.2.1. Marcadores Conversacionais (MCs) Lingüísticos (verbais).....</b>	<b>35</b>
<b>4.2.2. Marcadores Conversacionais (MCs) Paralingüísticos (não-verbais).....</b>	<b>38</b>

<b>5. GRAMÁTICA.....</b>	<b>40</b>
<b>5.1. Verbos.....</b>	<b>42</b>
<b>5.1.1. Modos.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1.2. Tempo e Aspecto.....</b>	<b>48</b>
<b>5.1.3. Formas Nominais.....</b>	<b>59</b>
<b>5.1.4. Auxiliares.....</b>	<b>61</b>
<b>5.1.5. Pessoa.....</b>	<b>61</b>
<b>5.2. Pronomes.....</b>	<b>62</b>
<b>5.3. Nomes.....</b>	<b>68</b>
<b>5.3.1 Substantivos.....</b>	<b>70</b>
<b>5.3.2. Adjetivos.....</b>	<b>74</b>
<b>5.4. Advérbios.....</b>	<b>77</b>
<b>6. VOCABULÁRIO.....</b>	<b>80</b>
<b>6.1. Campos Lexicais.....</b>	<b>81</b>
<b>6.2. Formação de palavras.....</b>	<b>84</b>
<b>7. IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>90</b>
<b>7.1. Aquisição de primeira e segunda língua.....</b>	<b>90</b>
<b>7.2. Aquisição de Português como segunda língua.....</b>	<b>93</b>
<b>7.3. Aquisição de português como segunda língua por crianças surdas.....</b>	<b>95</b>
<b>7.4. Uma proposta de material didático para a alfabetização de surdos.....</b>	<b>97</b>
<b>8. CONCLUSÕES.....</b>	<b>119</b>
<b>9. BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>123</b>

## RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro 1 – Verbos encontrados no corpus.....	
Quadro 2 – Formas compostas modalizadas.....	41
Quadro 3 – Gerúndio com aspecto continuativo.....	41
Quadro 4 – Pronomes presentes no corpus.....	49
Quadro 5– Substantivos compostos.....	52
Quadro 6 – Diminutivo.....	57
Quadro 7 – Adjetivos.....	68
Quadro 8 – Advérbios .....	76
Quadro 9 - Campos Lexicais....	77
Quadro 10 – Palavras formadas por derivação com mudança de classe.....	79

## RELAÇÃO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias gramaticais.....	45
Gráfico 2 – Conjugações.....	48
Gráfico 3 – Verbos regulares e irregulares.....	48
Gráfico 4 – Formas verbais.....	51
Gráfico 5 – Tempos verbais – Modo Indicativo.....	59
Gráfico 6 – Tempos verbais – Modo Subjuntivo.....	61
Gráfico 7 – Formas nominais simples em função não verbal.....	64
Gráfico 8 – Pronomes.....	67
Gráfico 9 – Substantivos.....	75

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>Tabela 1 – Uso geral dos verbos.....</b>	<b>53</b>
<b>Tabela 2 – Usos dos verbos por indivíduo.....</b>	<b>54</b>

## RESUMO

Essa pesquisa apresenta uma análise do vocabulário de três crianças ouvintes, falantes nativas da língua portuguesa, na faixa etária de cinco anos de idade, que freqüentam a escola e estão no início do processo de alfabetização. O principal objetivo do trabalho é caracterizar o português usado nessa faixa etária a fim de fornecer subsídio para elaboração e produção de material didático para o ensino da língua portuguesa para crianças surdas a partir da alfabetização. Os dados foram coletados em entrevistas gravadas e posteriormente transcritos ortograficamente. A partir daí, as palavras do corpus foram separadas através de um software, Z-text, e analisados dentro de uma perspectiva estruturalista/funcionalista tendo como referência os estudos de Halliday, Neves, Câmara, Basílio, Marcuschi, Koch e Rosa, entre outros. Os resultados confirmam que uma criança ouvinte de cinco anos de idade, falante nativa do português, tem um bom domínio das estruturas gramaticais e vocabulares de sua língua materna, independentemente de estar inserida em um meio mais(+) ou menos (-) escolarizado. Para a elaboração e confecção de material didático para o ensino de português como segunda língua para crianças surdas em início do processo de alfabetização, é importante dispor dos resultados de pesquisa que revelam os usos próprios de uma criança falante de português como língua materna.

## **ABSTRACT**

This survey presents an analysis of the vocabulary of three hearing children, Portuguese native speakers and who are five years olds, who attend school and are at the beginning of the literacy process. The main objective of the study is to characterize the Portuguese used at this age in order to provide subsidy for preparation and production of educational material for the teaching of Portuguese language to hearing impaired children. Data were collected in recorded interviews and later transcribed. After that, the words of the corpus were separated by a software, Z-text, and analyzed within structuralist / functionalist perspective taking as reference studies of Halliday, Neves, Câmara, Basílio, Marcuschi, Koch and Rosa, among others. The results show that a hearing child of five, native speaker of Portuguese, has a good command of grammatical structures and vocabulary, whether placed in more (+) or less (-) intellectual. In order to develop and manufacture educational material for the teaching of Portuguese as a second language for hearing-impaired in beginning of the literacy process, it is important to relay on results that show how the hearing children speakers of Portuguese use their mother tongue.

# 1

## INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública de ensino do Distrito Federal há mais de 15 anos ainda não tinha pensado na possibilidade de ter em sala de aula um aluno que apresentasse algum tipo de necessidade especial para a aprendizagem, até que fui trabalhar numa escola inclusiva para surdos a partir da 1ª série do ensino fundamental.

Na minha turma não havia alunos surdos, mas a possibilidade de ter em sala uma criança surda me deixou apreensiva, pois não tinha formação específica para realizar um trabalho no campo da aprendizagem que tem a linguagem como principal barreira.

Isso despertou em mim a vontade de um maior aprofundamento e esclarecimento de questões tais como: inclusão, surdez e aprendizagem levando-me a buscar subsídios teóricos que classificassem as inter-relações entre linguagem, aquisição de linguagem, aprendizagem e surdez.

Para ensinar português para crianças surdas é importante saber como é o português de crianças ouvintes.

Alguns trabalhos importantes têm sido desenvolvidos sobre o processo de aquisição do português por crianças ouvintes. Em especial autores como Figueira (1985), Castro (1985), Lemos (1994) entre outros, do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, da Unicamp, desenvolvem estudos sobre aquisição da linguagem e aquisição do português como língua materna por crianças brasileiras.

Todos esses trabalhos visam alcançar resultados que possam contribuir com o esclarecimento de como se processa a aquisição da língua portuguesa por crianças de tenra idade.

Em algumas dessas pesquisas, os aspectos gramaticais e lexicais são analisados em estudos pontuais, (Figueira,1975 e Kleppa,2005), e numa faixa etária que varia de zero (Carneiro, 1984) a oito anos (Costa, 1976).

Há uma carência de trabalhos de descrição de vocabulário e da gramática de crianças na faixa etária específica de cinco anos e esse conhecimento faz falta para a elaboração de materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua, L2, principalmente para crianças surdas, uma vez que o ensino do português, como L2, para o surdo deve ter seu início a partir dos quatro/cinco anos de idade (Grannier, 2007), momento em que, supostamente, a crianças já tenha o domínio de sua primeira língua, L1, a Libras.

Para o ensino de português L1 às crianças ouvintes, essa falta não é percebida de maneira tão crítica porque essa criança, quando chega à idade escolar, já sabe usar a língua portuguesa em seus aspectos gramaticais e vocabulares com eficiência. A escola não vai se preocupar com esse tipo de conhecimento, mas sim com o letramento das crianças na perspectiva do acesso à língua e à cultura letrada.

O surdo, por sua vez, não sabe nada do português, e sendo essa a língua da sociedade dominante, precisa ser aprendida, então, na escola. Esse ensino deve ser sistematizado pela escola com metodologia própria para o ensino de segunda língua, (L2), e com material didático específico, tendo em vista as especificidades do aluno surdo.

O principal objetivo deste trabalho é descrever o português utilizado por crianças ouvintes na faixa etária dos cinco anos de idade, no início da escolarização, mais especificamente na Educação Infantil, a fim de servir de subsídio para a elaboração de material didático adequado ao ensino do português como segunda língua a crianças surdas a partir dos cinco anos de idade.

Os aspectos a serem enfocados nesta pesquisa são:

- (i) Marcadores discursivos
- (ii) Aspectos gramaticais básicos: estruturas sintáticas, pronomes, verbos, formas verbais simples e compostas, seus usos, entre outros;
- (iii) Vocabulário: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios;
- (iv) Principais processos de formação de palavras;
- (v) Seleção de 300 palavras ilustráveis, dentro do universo de crianças de cinco anos ouvintes falantes do português, suficientes para cobrir os diversos usos de todas as letras e sinais ortográficos, para servir de base para a iniciação do surdo ao português-por-escrito<sup>1</sup>

A escolha desses aspectos como foco de análise da pesquisa se justifica pela necessidade de se conhecer o vocabulário de uma criança de cinco anos de idade, os tipos de estruturas usadas por ela nas comunicações com seus pares para, a partir daí, oferecermos subsídio para a elaboração de material didático adequado ao ensino de português como segunda língua a crianças surdas a partir do início do processo de alfabetização.

A seleção de 300 palavras ilustráveis será feita entre substantivos, adjetivos e verbos, por acreditarmos que dentro dessas classes as ocorrências serão mais significativas e será produto do cruzamento das palavras utilizadas pelas três crianças entrevistadas, não consideraremos portanto a frequência.

O critério para a seleção das palavras é a possibilidade de serem representadas por figuras, desenhos ou gestos, no caso dos verbos.

Não entendemos que 300 palavras seja um número suficiente para a aprendizagem do vocabulário de uma língua, mas, com 300 palavras podemos proporcionar aos alunos um bom repertório para o processo de alfabetização dos surdos.

---

<sup>1</sup>Expressão introduzida por Grannier no artigo “Português-por-escrito para usuários de LIBRAS”, publicado na revista INTEGRAÇÃO, nº 24, 2002.

# 2

## CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa foi realizada dentro da Rede de Ensino Público do Distrito Federal, à qual pertence, com alunos do jardim 3, faixa etária de cinco anos.

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a gravação de conversas com o conhecimento dos entrevistados.

Os exemplos apresentados neste trabalho são extraídos exclusivamente dessas entrevistas, baseadas em roteiros semi-estruturados. Os temas propostos foram elaborados com o intuito de proporcionar à criança situações próximas de seu cotidiano de fala.

As crianças retomaram assuntos de seu interesse em mais de um encontro sendo, muitas vezes, a entrevista ditada pela necessidade da criança em falar sobre determinado assunto de importância para ela naquele momento, inclusive assuntos de sua própria intimidade, como a situação de uma das entrevistadas que não conhecia o pai e iria se encontrar com ele pela primeira vez no período em que estavam sendo feitas as entrevistas. Houve também algumas situações que fizeram parte do cotidiano das três crianças ao mesmo tempo: um surto de catapora e uma feira de ciências, em que foi feita uma experiência em sala de aula, e a perda de um dente de leite por duas das crianças na mesma semana, foram assuntos presentes nas entrevistas.

À medida que as crianças iam adquirindo mais confiança e intimidade comigo, entrevistadora, a conversa foi ficando mais produtiva e a quantidade de dados

recolhidos aumentou, no mesmo tempo determinado para as entrevistas, em torno de 20 a 30 min.

Inicialmente, eu pretendia seguir uma metodologia do tipo longitudinal. A pesquisa do tipo longitudinal analisa dados de diferentes etapas do desenvolvimento de um ou mais sujeitos, coletados a intervalos regulares.

O objetivo de um estudo longitudinal é registrar uma quantidade razoável da fala da criança de cada vez, para obter uma amostra bastante representativa do uso da língua pela criança naquele momento. Com o passar do tempo, pode-se observar também como a língua é adquirida pela criança e as mudanças que assinalam seu desenvolvimento por meio da comparação das diferenças observadas de uma etapa para a outra.

Nesta pesquisa, não foi possível seguir uma metodologia longitudinal propriamente dita devido ao curto período de tempo disponível para coleta dos dados, apenas 4 meses, o que não permitiu observar nenhuma mudança significativa na fala das crianças entrevistadas no que diz respeito ao desenvolvimento sobre o uso da língua ao longo de quatro meses.

O trabalho apresenta características de uma metodologia longitudinal no que se refere ao modo de coleta do material: os indivíduos eram os mesmos, o tempo de contato foi previamente definido, os encontros ocorreram em intervalos regulares e o material foi coletado por meio de gravações.

Este trabalho toma como base os princípios da *Linguística de corpus*. Neste quadro, adoto os termos *palavras lexicais* e *palavras gramaticais* seguindo o uso proposto por Sardinha (2004).

Segundo esse autor, o uso do termo *palavra* é bastante ambíguo numa pesquisa de *corpus*, sendo fundamental a utilização de termos-chave a fim de evitar incoerências ou erros. O na distinção entre a *presença concreta* da palavra no texto, que ele denomina *ocorrência* ou *token*, e a identificação da palavra num nível mais abstrato, que ele denomina *formas* ou *types*.

- Ocorrências ou *tokens* → todas as palavras de um texto mesmo que repetidas;
- Formas ou *types* → palavras existentes em um texto;

Sardinha propõe um segundo recorte classificatório das palavras, distinguindo as palavras de acordo com suas funções: palavras de conteúdo, lexicais ou plenas: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, interjeições e numerais; e palavras gramaticais, funcionais ou instrumentais: pronomes, artigos, preposições e conjunções.

Note-se que os dois tipos de subclassificação das palavras são baseadas em critérios independentes um do outro, mas que podem ser úteis em diferentes momentos da análise.

Palavras - 1

Tokens	Types
--------	-------

Palavras - 2

Lexicais	Gramaticais
----------	-------------

Seguindo os critérios sugeridos por Sardinha, definimos como (i) *ocorrências* ou *tokens*, todas as palavras que apareceram no *corpus*, mesmo as repetições de formas; como (ii) *formas* ou *types*, nos referimos a todas as palavras distintas simples, derivadas ou compostas, sem repetição, presentes no *corpus*.

A pesquisa se baseia num *corpus* de aproximadamente 8.611 ocorrências ou tokens de palavras lexicais e palavras gramaticais. Nos dados analisados foram consideradas as *ocorrências* ou *tokens*, para composição dos gráficos e as *formas* ou *types*, para a composição das tabelas.

Os dados dos entrevistados foram analisados no âmbito geral e individualmente, por criança entrevistada. Além do *corpus* geral, formado pelo material das três crianças juntas, outros recortes foram formados de acordo com as categorias: substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, para facilitar análises mais específicas dentro de um quadro mais geral de ocorrências por classes de palavras.

Os dados considerados para fim de análise foram as formas utilizadas e as construções feitas pelas crianças na lida com a língua.

Foram analisadas palavras das duas principais categorias de itens lexicais: verbos e nomes, nos quais estão incluídos os substantivos, os pronomes e os adjetivos. Além dessas, foi também considerada a categoria dos advérbios. Posteriormente outros aspectos observados nos dados das crianças, especialmente nos textos, chamaram a atenção, - os recursos discursivos, que mereceram um capítulo à parte.

### **Seleção e caracterização dos sujeitos**

Foram selecionadas quatro crianças de 5 anos completos e que estariam com 6 anos até o final do ano. As crianças são alunos da rede pública de ensino e estudam numa escola localizada numa quadra de classe média no plano piloto.

Os sujeitos foram selecionados levando-se em conta fatores como: idade, sexo, situação social e econômica, local de moradia e tipo de família. Das quatro crianças escolhidas, dois eram do sexo masculino e duas do sexo feminino, sendo que um dos meninos saiu da escola antes do término das entrevistas, não sendo feita a substituição. Portanto a pesquisa transcorreu com as três crianças restantes, que serão indicadas apenas pelas letras A, E e O, respectivamente, a fim de preservar suas identidades.

#### **Sujeito A**

Menina, 5 anos e dez meses no início da pesquisa. Frequenta a mesma escola desde os 4 anos onde fez o jardim I. É bastante comunicativa, apresenta um vocabulário tanto quantitativo como qualitativamente rico em expressões regionais características de seu local de origem, o Rio Grande do Sul, e se expressa de maneira clara e objetiva. Os pais estão na faixa dos 35-40 anos, a mãe é dona de casa e possui o segundo grau completo, o pai é Engenheiro Biomédico e trabalha em um laboratório. A é filha única. Mora em Brasília há dois anos, em apartamento alugado na mesma quadra onde estuda, no Plano Piloto. Brinca muito sozinha em casa, assiste a filmes e desenhos em vídeo, quase não se relaciona com outras crianças fora da escola.

A é uma criança bastante madura para sua pouca idade, fala com desenvoltura sobre assuntos diversos, não restritos ao seu ambiente infantil, fala sobre notícias vistas na TV, possui também um repertório amplo de histórias contadas pela mãe ou “lidas”<sup>2</sup> em livros infantis que os pais compram, é capaz de recontar um conto de fadas com suas próprias palavras sem perder o enredo original imprimindo ao texto características bem próprias do gênero narrativa.

Essa menina apresenta uma característica interessante em relação ao seu vocabulário, nota-se claramente a diferença de vocabulário utilizado por ela quando em conversa com a entrevistadora e quando está contando uma história. Em situação de conversa ela utiliza um registro informal no qual a fala é coloquial, porém há um cuidado em se fazer a concordância verbal e nominal, mas em suas narrativas a criança utiliza um registro diferenciado, mais próximo de um registro formal, caracterizado por demonstrar conhecimento de regras gramaticais, apresentando cuidado com a pronúncia das palavras, e uso de termos e colocações que não são habituais na sua fala.

### **Sujeito E**

Menina, 5 anos e cinco meses no início da pesquisa. Freqüenta a escola desde os 4 onde fez o jardim I. É comunicativa, mas apresenta um vocabulário bem comum, composto por palavras simples, apresentando algumas dificuldades para se expressar, pois não encontra a palavra que nomearia o que quer dizer. Pertence a uma família composta por mãe, avó e tia. No início da pesquisa ela ainda não conhecia o pai, o que aconteceu no decorrer do trabalho. A mãe está na faixa dos 30 anos. Não tem o primeiro grau completo, trabalha como doméstica na quadra onde se localiza a escola da filha. E é filha única. Mora fora de Brasília, na cidade de Águas Lindas, estado de Goiás numa casa de fundos, alugada. Na casa da frente moram dois meninos na mesma faixa de idade de E, com quem compartilha brincadeiras nos finais de semana. A criança tem família em cidades próximas e primos na sua faixa etária. Ao término da aula ela fica no trabalho da mãe até a hora de irem para casa, no final da tarde. Não há outras crianças na sua casa.

---

<sup>2</sup> A criança diz que “lê” as histórias quando apenas vê as gravuras.

E utiliza com freqüência palavras genéricas, como “coisa”, “negócio”, “negocinho” para nomear objetos cujos nomes desconhece. Em suas narrativas orais demonstra dificuldade em manter a seqüência dos acontecimentos narrados, aparentando não participar de muitas situações de ouvir e contar histórias fora do ambiente escolar. Por outro lado, a criança fala com desenvoltura sobre acontecimentos do seu dia-a-dia, no ambiente familiar, demonstrando total controle sobre a seqüência dos fatos sobre os quais fala.

### **Sujeito O**

Menino, 5 anos e dez meses no início da pesquisa. Freqüenta a mesma escola desde os 4 anos, onde fez o jardim I. É bastante introvertido, pouco falante e apresenta um vocabulário relativamente restrito. Demonstra dificuldade para nomear coisas do cotidiano de ambientes que não sejam o seu. Pertence a uma família composta por pai, mãe e um irmão de três anos. Mora na casa da avó na periferia do Plano Piloto, na cidade satélite da Ceilândia. Brinca muito com o irmão e com outras crianças. Os pais estão na faixa dos 35-40 anos. O pai é pedreiro e vive de trabalhos temporários e a mãe é empregada doméstica numa casa localizada na mesma quadra da escola do filho. Nenhum dos dois completou o primeiro grau.

Ao término da aula o pai ou um tio vem buscá-lo para levá-lo para casa. Às vezes ele fica no trabalho da mãe. Apresenta muita dificuldade em se relacionar com outras crianças, na escola brinca sempre com os mesmos colegas e, quando num grupo maior, não consegue se fazer presente nas tomadas de decisões, ficando para escanteio com freqüência. Quando perguntado sobre as brincadeiras que ocorrem no ambiente fora da escola, em casa, na sua rua, só faz referência ao irmão menor demonstrando grande admiração pela desenvoltura e coragem deste. Faz pouca referência a outras crianças fora do ambiente escolar, dando a impressão de se relacionar apenas com o irmão e eventualmente com algum primo.

Esse menino utiliza respostas curtas para as perguntas da entrevistadora, não demonstra conhecer muitos assuntos fora de seu cotidiano infantil bem como de seu ambiente familiar e escolar.

O conhecimento que apresenta sobre outros assuntos está relacionado a programas infantis de televisão específicos. Numa conversa informal a criança não soube dar nome ao Jardim Zoológico, local que demonstrou interesse em conhecer, chamando-o “floresta”.

Nas entrevistas a criança se recusou a contar uma história alegando não conhecer nenhuma, porém discorreu sobre acontecimentos do seu dia-a-dia, do ambiente familiar com desenvoltura, produzindo uma narrativa coerente e com boa seqüência lógica dos fatos.

### **A dinâmica das entrevistas**

As entrevistas foram realizadas na própria escola, em local afastado da sala de aula e de outras pessoas: na biblioteca ou na sala da orientadora, quando não estavam sendo utilizadas.

Cada entrevista incluiu duas partes; uma, mais informal, onde entrevistadora e entrevistado conversaram sobre assuntos variados relacionados à escola, às aulas, às atividades fora da escola e sobre situações do cotidiano de cada um, ficando o entrevistado livre inclusive para trazer um assunto que fosse importante para ele naquele momento, e a outra, mais direcionada a atividades propostas com o objetivo de colher um vocabulário utilizado fora de contextos comuns, como detalhado a seguir.

- (1) Conversa informal - caracterizada por uma conversa informal sobre assunto de interesse da criança ou narrativa de situações de seu cotidiano:
  - a. como foi seu final de semana ou se fez alguma coisa que gostaria de contar à entrevistadora;
  - b. fala espontânea enquanto desenha.
- (2) Atividade planejada - atividades preparadas com a finalidade de colher os dados dentro de um tipo específico de discurso:
  - a. Narrativa oral – a criança conta uma história que faz parte de seu repertório;
  - b. Baralho com figuras de animais - a criança fala espontaneamente o que sabe sobre cada animal: cobertura do corpo, tipo de alimentação,

utilidade para o homem ou outras informações que por acaso fossem de seu conhecimento;

- c. Descrição – a criança descreve, com os olhos fechados, o ambiente físico em que eram realizadas as entrevistas - a biblioteca, além de figuras com cenas cotidianas de família almoçando, crianças brincando, pessoas andando de bicicleta, entre outras;
- d. História à vista de gravuras – a criança conta a história a partir de livro sem texto.

Ao final de cada sessão de entrevista, era pedido ao aluno que fizesse um desenho livre. Nem todos os dias as crianças queriam fazer esta atividade, apenas A tinha enorme interesse em desenhar algum personagem das histórias que contava.

Todo o material utilizado como suporte para obter as informações descritas acima encontra-se no anexo II.

### **O registro dos dados**

As entrevistas, de cerca de 20 a 30 minutos cada, foram gravadas em fita K7, totalizando perto de duas horas de gravação para cada criança e posteriormente, transcritas ortograficamente.

Cada uma das entrevistas transcritas foi numerada de 1 a 4 para facilitar sua identificação. No decorrer do trabalho, a localização de um exemplo se faz sempre com as letras adotadas para a indicação de cada uma das crianças seguido do número da entrevista de onde foi retirado o enunciado, por exemplo: (A3) indica a terceira entrevista do sujeito A.

As entrevistas coletadas para esta pesquisa e posteriormente transcritas ortograficamente foram codificadas segundo orientações sintáticas.

Neste trabalho usei, como referência para a transcrição das entrevistas, as orientações do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Lingüística Culta (NURC). Essas normas indicam como registrar todas as informações possíveis de fornecer alguma

informação a mais sobre os dados analisados. Seguindo uma das observações feitas por Marcuschi (2006) sobre “não existir a melhor transcrição”, procurei montar um quadro simples com os aspectos mais relevantes observados no material da pesquisa de acordo com os objetivos do trabalho. As ocorrências selecionadas se referem a aspectos observados nas entrevistas transcritas.

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
1. Indicação dos falantes	A (letra maiúscula em negrito)	A criança <b>A</b> e <b>E</b> são meninas e <b>O</b> é um menino.
2. Qualquer pausa	...	Tinha leão...tinha girafã...
3. Alongamento de vogal	::	Comi um...éh::dois...duas vezes.
4. Interrogação	?	Está gravando né?
5. Exclamação	!	Opa!
6. Reprodução da fala do personagem	“ ”	E aíh ele perguntou: “Tem mais alguma jovem nessa casa?”
7. Reprodução de sons, barulhos e vozes de animais	Maiúscula e pontuação específica	POU! TOC, TOC, TOC PIU, PIU, PIU
8. Comentário do narrador que quebra a seqüência da narrativa	_ _	Ela estava lavando a casa, – a Branca de Neve, que ela fazia de empregada, - a madrasta.
9. Articuladores textuais e marcadores de conversação	Acréscimo do “h” (no caso da existência de homônimos com outras funções)	E aíh ele perguntou... Bemh... é um pouco difícil! Éh...assiste...ele...éh...televisão.
10. Introdução de palavra no discurso do entrevistado pela entrevistadora	( )	Se andar forte (na bicicleta) aí o negócio da corrente cai.

## Processamento dos dados

A análise envolveu inicialmente o processamento dos dados por meio dos softwares Z-Text e WordSmith Tools.

O programa francês de frequência de palavras - Ztext cria listas de itens lexicais, organizados por ordem alfabética e frequência, com base no *corpus*.

Os documentos gerados pelo programa Ztext serviram de base para as análises referentes à frequência de palavras, classes de palavras e organização das palavras em campos semânticos.

Além do programa Ztext, outro programa, o WordSmith Tools, serviu de apoio para a análise dos itens lexicais em contexto.

Este programa oferece quatro opções para análise dos dados: mostra e busca a palavra dentro de um texto pré-selecionado; faz a contagem das palavras dos textos selecionados e alguns cálculos, apresentando os resultados das seguintes formas: (i) as palavras em ordem alfabética com o número de ocorrências de cada uma e a porcentagem correspondente, (ii) extrai a lista de palavras-chave de um texto comparando-a com a lista de palavras-chave de um texto referência. Oferece ainda ferramentas de controle, gerenciamento e alterações de textos.

Para o trabalho aqui proposto, utilizei as listas de formas simples produzidas pelo programa Ztext e analisei os dados com o auxílio do programa WordSmith Tools.

# 3

## REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A nossa análise tem por objetivo identificar as estruturas e os itens lexicais da língua em uso, em sua função comunicativa em contextos reais onde procuramos depreender as regras que regem o seu funcionamento.

Neves (2000) ressalta, em seus trabalhos sobre a língua em uso, a busca de resultados de sentido, partindo do princípio de que é no uso da língua que os diferentes itens assumem seu significado e definem sua função, e de que as entidades da língua têm que ser avaliadas em conformidade com o nível em que ocorrem, definindo-se, afinal, na sua relação com o texto.

Observamos aqui os princípios da teoria funcionalista que concebe a língua como um instrumento de comunicação e postula que esta não pode ser considerada um objeto autônomo, mas uma estrutura submetida às pressões provenientes das situações comunicativas, que exercem grande influência sobre sua estrutura lingüística. Assim, o funcionalismo analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo.

Para Neves (2000), “a língua (e a gramática) não podem ser descritas como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução.”

A análise dos dados orientou a construção do texto da pesquisa e seguiu uma orientação que parte do texto (o discurso oral) para as formas lexicais e as estruturas gramaticais presentes nesses textos.

### **3.1 Aspectos textuais**

Para a análise e descrição dos textos orais que compõem o nosso *corpus*, adotamos também os princípios e conceitos da gramática funcionalista de Halliday (2004). Nessa teoria o texto é entendido como qualquer produção oral ou escrita que estabelece comunicação. Entendemos o texto como o meio que nos revela o sistema lingüístico construído pelo aprendiz. Para o autor não podemos explicar o significado do texto se não o relacionarmos ao sistema lingüístico como um todo. O aspecto analisado é entendido em referência ao quadro lingüístico geral. É importante reconhecer onde cada aspecto se encaixa.

O texto falado apresenta-se dentro do seu próprio processo de construção. Planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque o texto falado emerge do próprio momento da interação. São estratégias formulativas aquelas que se destinam a atuar na organização do texto a fim de facilitar a compreensão dos enunciados pelo interlocutor e/ou provocar a sua adesão àquilo que é dito, visando a garantir assim o sucesso da interação.

Ingedore Koch (2004) com os estudos das estratégias formulativas ou textual – interativas, dentro da lingüística textual, serviu de orientação para a compreensão de como se realiza a produção textual do sentido através das marcas responsáveis pelo encadeamento de segmentos textuais que podem ser itens lexicais com função de operadores de narrativa, também denominados articuladores textuais ou operadores de discurso.

Sob a ótica de autores como Marcuschi (2006 e 2007) e Castilho (2006) foram analisados os recursos discursivos ou mecanismos discursivos que compõem o texto, usados pelas crianças na construção de seus discursos.

A análise dos dados foi feita de acordo com a definição de Marcuschi para conversação como tipo textual, onde os recursos discursivos são vistos pelo ponto de vista da oralidade e não do texto escrito.

Na literatura sobre o assunto, há uma ausência de consenso terminológico, pois é possível encontrar, referindo-se a esses mecanismos, expressões como *marcadores conversacionais* (MARCUSCHI, 2006), *operadores de discurso*, *marcadores discursivos*, *articuladores textuais* (KOCH, 2004), *marcadores de estruturação da conversação*, *marcadores de estruturação discursiva*, *apoio do discurso* etc.(RISSO *et al*, 2002).

Parcialmente descritos na Gramática Tradicional como “organizadores globais” (BECHARA, 2005), podemos entendê-los como segmentos sintaticamente independentes do verbo, constantes de um ou de mais de um item lexical, ou mesmo de expressões lexicais, funcionando no monitoramento da conversação e na organização do texto, distribuídos no início, no meio e no final do texto.

Marcuschi (2002) investiga mecanismos que correspondem aos aqui enfocados e usa a denominação *Marcadores Conversacionais* (MCs). Para nossa análise usaremos a mesma denominação do autor e seguiremos seu raciocínio para definir classes e funções dos marcadores analisados.

### **3.2 Aspectos Gramaticais**

A análise dos aspectos gramaticais dos dados orais produzidos pelas crianças foi feita com base nos estudos de Câmara (1970) e Pontes (1972) para a descrição do sistema verbal em português e Câmara (op.cit), Koch (2005) Grannier (ms.), para o mecanismo da flexão na língua portuguesa.

### 3.2.1 Sistema verbal

Câmara (1970) apresenta duas noções gramaticais que abrangem os dois morfemas flexionais de (i) tempo e modo e (ii) número e pessoa . Para o autor, a complexidade para a interpretação do morfema flexional de tempo e modo acumula as noções de tempo e de modo,(MT) além da noção suplementar de aspecto que às vezes se inclui naquela primeira.

Pontes (1972) define o sistema verbal em português como um sistema que distingue as categorias de modo, tempo, aspecto e pessoa e número, sem que haja um morfema específico para cada uma dessas distinções menores. O modo, o tempo e o aspecto se manifestam num conjunto de morfemas que a autora denomina morfemas modo-temporais, MTA e enquanto número e pessoa se manifestam em outro conjunto de morfemas, número-pessoais, PN.

Câmara considera que a noção gramatical de tempo aparece no seu desdobramento pleno no modo indicativo. Para o autor há uma oposição entre o presente e o pretérito, onde este é o das formas marcadas para o passado em referência ao momento da comunicação e o presente é o que se entende como forma não marcada. Em relação ao pretérito, o presente, sem marca, expressa o presente, o futuro ou um tempo indefinido. O pretérito, sempre dentro da noção de tempo, pode trazer a assinalização de um pretérito anterior a outro, que é o chamado pretérito mais-que-perfeito, ou então, no eixo da noção de aspecto opõe duas formas verbais, o imperfeito, que assinala um processo inconcluso e o perfeito, que não traz essa assinalização.

À respeito do futuro, Câmara concorda com Said Ali (1930), que o futuro do presente traz a assinalização do futuro em face de um presente indefinido. Já o futuro de pretérito assinala um pretérito posterior a um momento passado do ponto de vista do momento em que se fala.

Para Pontes, não se pode dividir esquematicamente as formas em presente, passado e futuro, nem estabelecer um ponto divisório para o momento em que se fala. Segundo a autora deve-se dividi-los em anteriores e posteriores a esse momento. A autora afirma que o pretérito perfeito pode também não se referir ao pretérito e freqüentemente refere-

se a fatos recém-terminados. Por outro lado, como o presente, o pretérito imperfeito do indicativo pode se referir a um fato futuro, mas em relação ao momento passado (futuro do pretérito).

Quanto à posição temporal, a autora classifica as formas verbais em: (i) passado, para as formas que se referem ao passado; e (ii) não-passado, para as demais formas.

Em relação ao modo, Mattoso Câmara afirma a oposição dos modos no português. Para ele, o subjuntivo, incluindo o imperativo, assinala uma tomada de posição subjetiva do falante em relação ao processo verbal comunicado. No indicativo não há essa assinalação, mas não se afirma a sua existência. O subjuntivo tem a característica sintática de ser uma forma verbal dependente de uma palavra que o domina, seja um advérbio preposto, seja um verbo de oração principal.

Para Pontes, a oposição modal entre indicativo e subjuntivo verifica-se entre formas que indicam a realidade e a irrealidade dos fatos, sendo que o subjuntivo ocorre quase que exclusivamente em orações subordinadas, simultâneas com determinadas expressões com que não ocorre o indicativo.

### **3.2.2 Substantivos e adjetivos: mecanismos de flexão**

Em relação aos mecanismos de flexão dos substantivos e adjetivos da língua portuguesa, Mattoso Câmara afirma que os processos flexionais em português seguem uma obrigatoriedade e uma sistematização, estabelecendo paradigmas exaustivos, diferentemente dos processos de derivação. Para Câmara, mesmo fazendo-se uma divisão dos vocábulos mórficos em três classes de “variáveis” (nome, pronomes e verbos), há uma contraparte formal na natureza das flexões que aparecem em cada uma das classes.

Segundo o autor nomes são suscetíveis de gênero e número. O gênero, que condiciona uma oposição entre forma masculina e forma feminina, tem como mecanismo flexional básico um morfema sufixal /-a/ átono final para a marca do feminino. A flexão de número, que cria o contraste entre forma singular e forma plural, decorre da presença no plural de um sufixo /z/, escrito /-s/, com que a última sílaba do nome passa a terminar.

Assim, o masculino e o singular caracterizam-se pela ausência das marcas de feminino e plural, respectivamente.

Para Câmara, tanto o masculino como o singular em português caracterizam-se pela ausência da marca, isto é, por um morfema Ø.

Em relação ao gênero do substantivo, considero aqui os estudos de Grannier<sup>3</sup> que considera o gênero uma propriedade intrínseca do vocábulo e VT (vogal temática) formadora de temas. Segundo a autora é necessário distinguir vogal temática formadora de substantivo do sufixo flexional do gênero dos adjetivos.

Para os substantivos em português há três vogais temáticas: *-a*, *-e*, *-o*, independentes do gênero da palavra: *a casa*, *a tribo* (fem.); *o livro*, *o mapa* (masc.); *o pente*, *a lente* (masc.), embora haja uma grande correspondência entre VT *-a* e gênero feminino, por um lado, e VT *-o* e gênero masculino, por outro lado.

Alguns radicais substantivos podem resultar em duas palavras temáticas, uma formada com VT *-a* e uma formada com VT *-o*: *cesta/cesto*, *veia/veio*, *trilha/trilho*, *quadra/quadro*, *menina/menino*, *gata/gato*, com os gêneros correspondentes feminino e masculino. Quanto a esse tipo de par de palavras a questão que se coloca é a identificação da base como um mesmo radical para não confundi-los com casos de palavras formadas de radicais homônimos cada uma com sua VT própria: *tesoura/tesouro*, *rodo/roda* que apresentam também gêneros correspondentes às VT selecionadas.

A alta correspondência entre VT *-a* gênero feminino e VT *-o* e gênero masculino faz com que muitos autores considerem essas formações como formas flexionais, o que provoca uma aproximação dessa sufixação dos substantivos com a flexão dos adjetivos.

Adotamos, entretanto na nossa pesquisa, a proposta de Grannier (2007) de que a VT dos substantivos tem alguma relação com o gênero intrínseco da palavra embora não

---

<sup>3</sup> Reflexões sobre o gênero gramatical em português (ms). Estudos inéditos ainda não publicados.

constitua uma flexão de gênero e deva ser interpretado como um tio de *sufixo derivacional*.

Nesse sentido a autora apresenta ainda outros argumentos para mostrar que o gênero não está atrelado necessariamente à VT, nos substantivos, mas pode ser previsto de acordo com a seleção da VT ou do tipo de formação, como nos exemplos a seguir:

- para os substantivos formados a partir de radicais verbais, a seleção da VT *-a* ou *-o* corresponde ao gênero da palavra: *trabalh-* + VT *-o* → *trabalho* (masc.); *vend-* + VT *-a* → *venda* (fem.), assim como *cont-* + VT *-a* → *conta* (fem.) e *cont-* + VT *-o* → *conto* (masc.), enquanto a seleção da VT *-e* forma substantivos masculinos, como *ataque*.
- em substantivos derivados, alguns sufixos determinadores do gênero gramatical masculino ou feminino quando usados na formação de uma palavra a partir da palavra base:
  - dor/-tor** → gênero gramatical masculino: *grampeador, trator, etc.*
  - triz** → gênero gramatical feminino: *cicatriz, matriz, etc.*
  - idade** → gênero gramatical feminino: *velocidade, realidade, etc.*
  - ção/-são** → gênero gramatical feminino: *obrigação, atenção, ilusão, etc.*
  - gem** → gera o gênero gramatical feminino: *viagem, garagem, estiagem, etc.*
- em substantivos compostos por verbo e nome: *-V + N* → resulta numa palavra masculina: *guarda-chuva, cata-vento, beija-flor, etc.*

De acordo com essa autora, as vogais *-a* e *-o* dos adjetivos, entretanto, constituem flexão de gênero nos adjetivos variáveis, como se verá adiante.

A análise do gênero e das vogais temáticas é relevante para a nossa seleção de 300 palavras para fins de iniciação à escrita em português pelos surdos. Na realidade, consideramos 300 palavras completas, de modo que *menino* e *menina* são consideradas duas palavras distintas e não uma mesma palavra com diferentes flexões.

### 3.3 Formação de palavras

Uma vez que o léxico é o único componente lingüístico que permite ampliação e sofre constante processo de transformação durante toda a nossa vida, para a análise dos processos produtivos de formação de palavras e suas funções, contamos com os estudos de Basílio (2004a e 2004b), Koch e Silva (2005) e Rosa (2003).

Segundo Basílio (2004), através dos processos de produção de palavras, podemos formar novas unidades no léxico como um todo e também adquirir palavras novas, individualmente.

Os dois processos mais gerais de formação de palavras são derivação e composição. Os diferentes processos derivacionais podem gerar palavras por acréscimo de afixos, sem mudança de classe ou por mudança e extensão da classe e ambos servem a funções pré-determinadas, traduzidas em estruturas morfológicas lexicais.

Através da derivação, afixos (prefixos e sufixos) são agregados a uma base para a formação de outra palavra. Em geral, a base de uma forma derivada é uma forma livre, ou seja, uma forma que possa por si só constituir um enunciado: verbo, substantivo, adjetivo e advérbio. Mas também temos casos de derivação a partir de formas presas.

O processo de composição se caracteriza pela junção de uma base a outra para a formação de uma palavra. Uma palavra composta é aquela que apresenta duas bases, sejam estas formas presas ou livres.

Basílio se refere ainda a outros processos de formação, que na gramática normativa, são chamados de derivação imprópria, derivação ou formação parassintética e derivação regressiva.

A derivação imprópria se constitui no processo de transposição de uma palavra de uma classe gramatical para outra; a derivação ou formação parassintética é o nome que se dá ao processo de formação de palavras que consiste na adição simultânea de prefixo e sufixo a uma base para a formação de uma palavra, e o que caracteriza basicamente a derivação regressiva é o fato de que uma nova palavra é formada pela supressão de um

elemento, ao invés de por acréscimo, ou seja, a palavra derivante tem uma parte retirada, formando-se assim uma nova palavra.

Koch e Silva (2005) explicam os processos de formação de palavras a partir de vários tipos de estruturas dos vocábulos em português:

1. Apenas um morfema: *azul, mar, sol*.
2. Morfema lexical (+/- vogal temática) + morfemas flexionais: *alunas, notaram*.
3. Morfema lexical + morfemas derivacionais (+/- morfemas flexionais):
  - 3.1 prefixo(s) + morfema lexical (+/- vogal temática) (+/- morfema flexional): *infeliz, desempalhar*.
  - 3.2 morfema lexical + sufixo(s) (+/- vogal temática) (+/- morfemas flexionais): *canteiros, arrependimento*.
  - 3.3 prefixo(s) + morfema lexical (+/- elemento de ligação) + sufixo(s) (+/- vogal temática) (+/- morfemas flexionais): *infelizmente, reprovação*.
4. Morfema lexical (+/- vogal temática) (+/- morfemas flexionais) + morfema lexical (+/- vogal temática) (+/- morfemas flexionais): *couve-flor, guarda-chuva, pés-de-moleque*.

### **3.4 O vocabulário**

Aprender ou adquirir uma língua, segundo Leffa (2000) está ligado intimamente a conhecer seu léxico. O autor afirma que o léxico, muito mais do que a sintaxe, a morfologia ou mesmo a pragmática, é a maneira mais rápida, precisa e econômica de identificar uma língua. De acordo com o autor, uma simples seqüência de palavras é suficiente para determinarmos a língua que está sendo usada.

Para Leffa (2000), seja qual for o objetivo ou a dimensão contemplada para o ensino de uma língua, o léxico estará sempre determinando este aprendizado, uma vez que todos os aspectos da fonologia à pragmática decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras.

### 3.5 Ensino de português

O ensino de português aqui é abordado numa perspectiva de ensino de segunda língua, portanto com metodologia e material didático adequado ao ensino de L2, diferentemente do ensino de uma língua materna ou L1.

Stephen Krashen (1981) postula que a exposição a um *input* compreensível constitui condição necessária e suficiente para o aprendizado de uma segunda língua. Para o autor “a aprendizagem se dá quando o aprendiz compreende o *input* que contém formas gramaticais que estão em um nível 1+1, ou seja, formas gramaticais que pertencem a um nível mais avançado do que o estágio corrente da interlíngua do aprendiz.”

Para Leffa (2000) aprendizagem de uma L2 é sempre favorecida pela transmissão de informações compreensíveis e contextualizadas na língua aprendida. O autor mostra como o ensino deve estar centrado no *input* que é oferecido ao aluno e nas relações de interação entre o ambiente lingüístico, que ele chama de aspectos externos, e os mecanismos internos do aprendiz ou aspectos internos.

Com ênfase na preparação do texto, no reconhecimento da distribuição das palavras no texto, de sua freqüência relativa, de suas preferências e restrições colocacionais, o autor defende que três coisas precisam ser selecionadas para que o desenvolvimento do léxico de uma língua ocorra de modo adequado e suficiente: (1) seleção do vocabulário a ser aprendido; (2) seleção dos textos a serem usados; (3) seleção das estratégias a serem empregadas.

Para o ensino do português como L2 seguimos a proposta didático-pedagógica para o ensino de português-por-escrito a crianças surdas de Grannier (2007). A autora propõe três fases ao longo das quais o aprendiz passa da iniciação à alfabetização em pré-português (que pode ser alcançada em cerca de quatro meses), à aquisição básica do português-por-escrito (que requer cerca de dois anos).

Em linhas gerais, na primeira fase, usa-se apenas o pré-português (apoiado, se necessário, pela “tradução em LIBRAS”); na segunda fase, introduz-se progressivamente o português-por-escrito como segunda língua; e na terceira fase,

introduz-se progressivamente o português-por-escrito na interação com falantes nativos de português.

Considerando um aprendiz que ainda nada sabe de português, para aprender a língua “português-por-escrito”, é necessário, primeiramente alfabetizá-lo, ou seja, é necessário primeiro saber português. Para isso Grannier organizou uma proposta de diferenciação entre a aquisição do português-por-escrito propriamente dita e a aquisição de um pré-português, constituído de algumas estruturas básicas e de cerca de 300 palavras ilustráveis, de preferência, selecionadas do universo do aprendiz, para fins de alfabetização.

# 4

## ASPECTOS DISCURSIVOS

### 4.1 O Texto

Na análise dos dados, produzidos pelas crianças, destacaram-se os usos de elementos discursivos que serão apresentados neste capítulo. Para tal, situamos os estudos desses elementos no quadro da análise textual.

O conceito de texto tem se modificado ao longo do caminho desde quando começou a ser considerado objeto de estudo, pela Lingüística Textual, ramo da Lingüística. Todo o desenvolvimento desse ramo da Lingüística vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante significativas entre uma e outra etapa de sua evolução.

Entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos em Lingüística Textual, destacamos as seguintes, ressaltando, contudo, que elas se imbricam em determinados momentos (KOCH, 2004):

1. texto como frase complexa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
2. texto como signo complexo (concepção de base semiótica);
3. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);
4. texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
5. texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa);

7. texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
8. texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional).

Nesta pesquisa usamos a concepção de texto como meio específico da realização da comunicação verbal, e como Castilho (2006), entendemos aqui o texto como “o produto de uma interação, que pode ser do tipo ‘face-a-face’, como na língua falada, ou do tipo ‘interação com um interlocutor invisível’, como na língua escrita”. De qualquer forma, em nosso uso diário da língua estamos sempre produzindo textos, mesmo sem o saber.

A partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais, este agora conduzido sob outras luzes – isto é, a partir da perspectiva bakhtiniana, voltando, assim, a questão dos gêneros a ocupar lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno extremamente promissor.

A compreensão atual sobre gênero, como já se sabe, encontra base nos estudos de Mikhail Bakhtin. Bakhtin foi um dos teóricos que mais contribuiu para uma visão da língua além da estrutura. Para ele, a linguagem se instaura como um conjunto complexo de fatores, devendo ser vista sempre no aspecto da organização social (BAKHTIN, 2003). Portanto, considera outros elementos que não são exclusivamente da estrutura da sentença, mas de fundamental importância para a compreensão do funcionamento das estruturas, isto é, para a realização da comunicação.

Para Bakhtin a língua se manifesta das mais variadas maneiras, exatamente em função das atividades humanas. De modo oral ou escrito, a comunicação se organiza de acordo com a finalidade a que é determinada em cada esfera da comunicação, e elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos de gênero do discurso.

Entre os estudiosos no âmbito da pesquisa nacional, destaca-se Luiz Antônio Marcuschi. O autor considera o gênero como algo essencial na organização da estabilidade das atividades diárias e das práticas sociais de comunicação. Observa a importância histórico-cultural para a criação e a mutabilidade desses textos, na modalidade oral e na escrita da ação da linguagem.

Marcuschi assinala a dificuldade de conceituar gênero a partir de elementos formais da estrutura textual, defendendo que deve ser compreendido a partir dos usos condicionados por aspectos sociais e pragmáticos no âmbito das práticas sociais em que o discurso constitui componente importante.

As três crianças entrevistadas produziram textos que classifico aqui como (i) conversação espontânea e como (ii) narrativa (reproduzindo textos congelados<sup>4</sup>, previamente conhecidos). Como conversação espontânea destaco as conversas entre a entrevistadora e as crianças sobre fatos do cotidiano, acontecimentos relativos a eventos na escola ou algum fato que tenha ocorrido com a criança entre o período de um encontro e outro; e como narrativas estão os textos que foram produzidos pelas crianças, que utilizaram seus conhecimentos prévios de textos (lidos por adultos ou que são vistos por eles em DVD).

As narrativas das crianças aqui analisadas apresentam como pontos em comum, a presença de uma situação inicial, geralmente de equilíbrio, seguida de ações adversas que geram conflito e instigam a um fazer transformador que consiga restaurar o equilíbrio no final. Entre esses momentos surgem diálogos entre personagens, episódios e eventos que se alteram e combinam, compondo o conjunto narrativo.

Além disso, para manter a organização estrutural da situação textual-interativa com o interlocutor<sup>5</sup>, algumas crianças fizeram uso de alguns recursos discursivos próprios da conversação, os marcadores conversacionais (MCs).

---

<sup>4</sup> Textos que as crianças utilizam no mesmo formato que foram passados para elas.

<sup>5</sup> No caso o interlocutor foi sempre a entrevistadora.

## 4.2 Marcadores Conversacionais (MCs)

Os marcadores conversacionais podem ser elementos de diferentes naturezas, tais como sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos.

Para Marcuschi (2002), é possível reconhecer dois grandes tipos funcionais de MCs: *marcadores textuais* (direcionados para a orientação do texto – *marcadores ideacionais* para Castilho, *op. cit.*) e *marcadores pragmáticos*, orientados para a interação verbal (*marcadores interpessoais*, segundo Castilho, *op. cit.*).

Por meio de *marcadores textuais ou ideacionais*, iniciamos um tópico (“bom, então”), aceitamos um tópico novo (“tá bom”, “vamos lá”), expandimos o tópico (“e além disso”, “e tem mais”), damos seqüência aos tópicos (“e aí”, “e então”, “agora” [dito em tom descendente]), exemplos (1) e (2).

(1) *Ela é muito má! **E então** ela foi lá e disse:...(A4)*

(2) ***Vamos lá!** O galo, ele vive na cerca, ele come...(A4)*

Por intermédio dos *marcadores pragmáticos ou interpessoais*, monitoramos a conversação, manifestando a intenção de iniciarmos um papo (“e aí?”, “tudo bem?”), cobrando a colaboração do outro (“não é/né?”, “sabe?”, etc.), assinalando o assentimento em prosseguir (“bem”, “bom”), exemplo (3), (4) e (5).

(3) *Aih a gente foi lá...aih a gente foi lá **né**, aih a gente foi lanchar lá. (O3)*

(4) *Tem uns bichos que eles ajuda o Curupira, **sabe?** (A1)*

(5) ***Bem!** Vamos lá. (A1)*

Para Marcuschi (1989), são candidatas a MCs os itens sistematicamente fóricos (“bidirecionais” em sua terminologia) e dêiticos de tempo e de lugar (o tempo e o lugar do discurso). Isso mostra que se requer alguma multifuncionalidade para que um item se candidate a MCs. Deve ficar claro também que não há classes gramaticais específicas para os marcadores conversacionais, e sua ordenação num quadro analítico dependerá

dos critérios que estão sendo adotados. Nos textos examinados, palavras isoladas como, *agora, então, aí, mas*, etc., funcionam como MCs. Ilari-Geraldi (1985) trabalham com uma maior especificidade das classes que funcionam como marcadores e enumeram os advérbios de enunciação, os verbos e os adjetivos.

De todo modo, devemos notar que os itens lexicais que funcionam como MCs são itens plenos, cujo sentido foi alterado passando de um sentido mais concreto para um mais abstrato. Assim são expressões como, *agora e logo*, que na conversação perdem o sentido dêitico de tempo e de lugar, assinalando o tempo do desenvolvimento do discurso, ou o lugar em que aí se ordenam os segmentos (CASTILHO 2006).

Com funções conversacionais, os MCs são produzidos pelos falantes (aqueles que servem para dar tempo à organização do pensamento, sustentar o turno, monitorar o ouvinte, corrigir-se, reorganizar e reorientar o discurso) e pelos ouvintes (aqueles que são produzidos durante o turno do falante e que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção por meio de sinais de convergência, como: “sim”, “mhm”; de indagação, como: “será?”, “mesmo?”; e de divergência, como: “duvido”, “não”, “calma”).

Os MCs orientados para a organização do texto funcionam como conectivos textuais, que associam as Unidades Discursivas (CASTILHO, 2006). Muitos desses conectivos ligam sentenças.

Alguns trabalhos têm sido dedicados ao estudo dos conectivos textuais no âmbito da fala. Risso (2002) mostra que “diversas palavras ou locuções estão envolvidas no ‘amarramento’ textual das porções de informação progressivamente liberadas ao longo da fala”. Ela enumera os seguintes: *agora, então, aí, depois, mas, bem, bom, enfim, finalmente*. Essas palavras podem duplicar-se, dando origem a ocorrências como *agora então, então aí, aí depois, mas então*, etc.

Os interlocutores podem ainda recorrer a marcadores conversacionais lingüísticos (verbais) e paralingüísticos (não-verbais) para construir seus textos.

Os MCs *lingüísticos* ou verbais, são um conjunto de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações ou ainda expressões não-lexicadas (“ahã”, “uhrum”,

“né”) e não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação.

Já os MCs *paralingüísticos* ou não-verbais são aqueles que estabelecem, mantêm e regulam a interação, por meio de risos, olhares, gestos, meneios de cabeça. os contornos entonacionais, as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc. Dentre eles se destacam as pausas e o tom de voz como sendo os mais importantes para as análises das conversações. No corpus desta pesquisa não foram considerados os gestos visuais, pois não foram feitos registros em vídeo, apenas verbais, através de áudio e transcrição ortográfica.

#### 4.2.1 Marcadores Conversacionais (MCs) Lingüísticos (verbais)

Os MCs lingüísticos encontrados nos dados analisados neste trabalho podem ser divididos em dois grupos de acordo com a forma:

- (i) MCs simples: realizam-se com um só item lexical (“mas”, “éh”, “olha” “agora”, “aíh”, “então” etc.);
- (ii) MCs compostos: realizam-se com sintagma, geralmente estereotipado (“sim mas”, “bom mas aí”, “e então” etc.);

Os marcadores conversacionais mais usados pelos sujeitos desta pesquisa são aqueles de início, meio e fim de turno e pertencem ao grupo dos marcadores simples e compostos: “ah”, “aíh”, “bom”, “né”, “bemh”.

Há ainda os itens lexicais com função de operadores de narrativa: “Era uma vez”, “daí”, “então”, “depois”, Koch (1989) e Santos (2003).

(6) ***Era uma vez a mamãe do Chapeuzinho...***(E1)

(7) ***Então a Mônica comprou um sorvete, a Magali, o Cascão, o Cebolinha se encontraram.***(A1)

A presença de marcadores típicos de situações de conversação, diálogo, como por exemplo, “aíh”, não aparece somente nas interações conversacionais, mas com muita frequência nas situações de narrações das crianças.

Segundo Macedo & Silva (1996), citadas por Santos (2003), “este articulador aparece de maneira previsível e sistemática, como um recurso lingüístico do qual dispõe o falante para suprir suas necessidades na conversação”. Elas destacam que “aíh” organiza trechos do discurso, por exemplo, nas narrativas, indicando, basicamente, seqüência de eventos sucessivos.

Para Rojo (1996), “o uso e as constantes repetições desse articulador levam a um paralelismo estrutural que auxilia na construção das narrativas de crianças e é facilmente aprendido desde cedo”.

As ocorrências de “aíh” nos dados de **O** são altos, pois a criança utiliza esse MC como recursos para dar tempo à reorganização das idéias e para a sustentação do turno no seu diálogo com a entrevistadora, como se pode ver em (8).

(8) *É que ele estava lá, deixou a porta aberta, **aíh** ele tinha esquecido de fechar **aíh** o mala<sup>6</sup> entrou...**aíh** roubou televisão, roubou som. **Aíh** ele dormiu na rua, hoje.*  
(O1)

Praticamente não há ocorrência deste marcador como articulador de narrativa, pois ele só aparece nos diálogos dessa criança como encadeador<sup>7</sup> de idéias.

Com **E** e **A**, o número de ocorrências do marcador “aíh” é alta quando observamos as narrativas porque elas o utilizam no papel de “encadeador de narrativa, muito presente em textos orais infantis” (CASTILHO, 1998), como se pode observar em (9) e (10).

(9) *Era uma vez, a mamãe do Chapeuzinho...**aíh**...a mamãe do Chapeuzinho falou assim: “Chapeuzinho, leva essa...cestinha de doce para sua vovó!” Porque a vovó dela estava doente...**Aíh** ela falou assim, a mamãe do Chapeuzinho: “Filha, vai pelo caminho do lago”. **Aíh** ela não foi, foi pela floresta. **Aíh** o lobo estava escondido e ela se assustou, **aíh** ele pegou uma flor e falou:” (E1)*

---

<sup>6</sup> Mala – gíria para bandido.

<sup>7</sup> Castilho, A. T. (Org.) Português culto falado no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

(10) *Então... os anõezinhos, **aíh** ela fugiu e encontrou a casinha, né? **Aíh**: “Eu vou, eu vou, pra casa agora eu vou, eu vou, eu vou, eu vou, eu vou, eu vou...quem é?” **Aíh** eles se assustaram e **aíh** Branca de Neve estava dormindo na cama, **aíh** eles...”Nossa!” (A3)*

A é a única das crianças que utiliza marcadores em suas narrativas com função conversacional para finalizar uma oração, exemplo (11); retomar a narrativa, exemplo (12); manter a atenção do ouvinte, (13) e dar tempo à organização das suas idéias, (14).

(11) *...depois come a carne! **Então é isso!** (A1)*

(12) ***Então vamos lá!** Era...atrás do arco-íris existe uma terra encantada... (A4)*

(13) ***Tudo bem!** Vamos ver o que aconteceu. Então, essa grande maçã veio...(A1)*

(14) *...porque ela deixou o colar assim...**como é que eu poderia dizer**...ela deixou a fada enfeitada com as asas que ela deu pra ela. (A4)*

É interessante observar ainda a presença de marcadores nos textos construídos por A, utilizando-se de dois marcadores simples para formar um composto como: “aíh né” e “aíh depois”;

(15) *...Danada! **Aíh né**...bem, **aíh**,...os Olhos Verdes, que é um cachorrinho...(A1)*

(16) ***Aíh né**, a Cinderela aproveitou a noite foi dormir muito feliz... (A2)*

(17) *...e **aíh depois** ele jogou e quebrou o colar... (A4)*

(18) ***Aíh depois** ela saiu de casa e foi colher algumas flores,... (A3)*

#### 4.2.2 - Marcadores Conversacionais (MCs) Paralingüísticos (não-verbais)

Como neste trabalho fizemos o registro apenas em áudio, não apresentamos aqui os elementos paralingüísticos não-verbais do discurso das crianças. Nesta seção analisaremos, portanto, apenas os gestos audíveis que estão no campo da paralingüagem, as onomatopéias.

As expressões onomatopaicas que apareceram nas narrativas orais das crianças são especialmente aquelas que fazem referência ao som produzido pelos animais, imitação de sons e barulhos, batidas e pegadas.

- (19) *E ela...pensando que tinha morrido... “RÁ, RÁ, RÁ, RÁ, RÁ”!* (A3)  
(riu)
- (20) *Aíh os passarinhos “PIU, PIU, PIU, PIU”, começaram a atordoar ela.* (A3)  
(piando)
- (21) *Aíh bateu na porta: “TOC, TOC”...“Quem é?”* (A3)
- (22) *...mas ele faz “BÉ!BÉ!BÉ!” de vez em quando.* (A1)
- (23) *O galo, ele faz “COCORICÓ” para acordar a gente todos os dias,...* (A1)

As expressões onomatopaicas são utilizadas com o propósito de dar mais expressividade às narrativas apenas por A, que utiliza essas expressões em suas narrativas, acompanhando-as com um tom diferente de voz quando as pronuncia.

Entre as outras duas crianças, O utiliza algumas expressões onomatopaicas apenas para explicar algum som específico no diálogo com a entrevistadora (24), uma vez que essa criança não faz uso da narrativa em suas entrevistas.

- (24) *Ele vive na terra...e também...o grito dele é “RIN, RIN, RIN,RIN,”.* (O2)

Já E não apresentou uso de expressões onomatopaicas em suas narrativas nem em suas conversas informais com a entrevistadora.

É interessante observar como as crianças estão usando os recursos discursivos, mais propriamente os marcadores conversacionais nas conversas espontâneas e para narrativa de textos congelados. As duas crianças que utilizaram desse tipo de narrativa apresentaram significativas diferenças de produção. **E** utiliza nas narrativas os marcadores conversacionais comumente utilizados por ela em sua conversação.

Já **A** distingue as duas situações e inclui marcadores mais complexos entre os marcadores de suas narrativas, além dos que utiliza nas conversas espontâneas.

# 5

## GRAMÁTICA

As palavras que ocorrem no *corpus* foram separadas inicialmente em classes gramaticais, e a partir daí, dentro de cada uma dessas classes, analisadas conforme as formas e os usos.

O objetivo dessa separação foi poder visualizar melhor, em números, as classes gramaticais mais utilizadas por uma criança de cinco anos de idade. Faço uma análise em separado por classes e por usos destas, registrando as quantidades no geral e por sujeito, a fim de poder identificar como uma criança de cinco anos está usando a língua portuguesa em relação ao vocabulário e às estruturas lingüísticas.

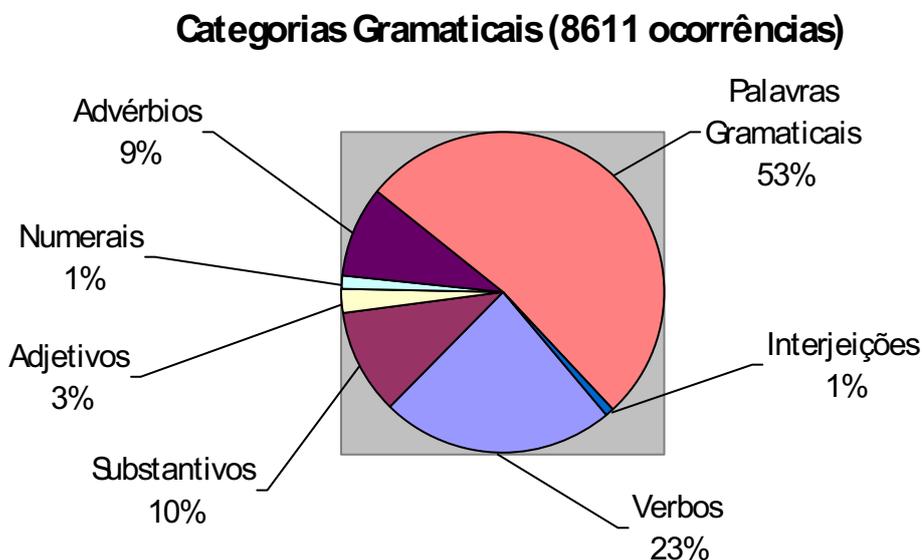
Antes de apresentar os números de ocorrências de palavras em relação ao número de formas é importante esclarecer que consideramos: (a) *ocorrência de palavra* - mesmo quando há repetição de formas, (b) *formas* – palavras distintas simples, derivadas ou compostas (sem repetição).

Para a construção de todos os gráficos apresentados no trabalho usamos as ocorrências de palavras presentes no *corpus*.

O gráfico abaixo representa as ocorrências, por classe de palavras, das 8.611 ocorrências de palavras lexicais e gramaticais que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Foram consideradas, para composição deste gráfico, as classes presentes nos discursos das 3 crianças com exceção das conjunções.

Neste trabalho aprofundaremos a análise gramatical das palavras lexicais, e, dentro das gramaticais, a análise dos pronomes.

## GRÁFICO – 1



O gráfico mostra que há uma divisão bastante equilibrada das palavras lexicais, (47%) e das palavras gramaticais (53%). A maior frequência das palavras gramaticais deve-se ao fato de sua característica imanescente: a função de ligar, de unir os lexemas sintagmaticamente.

Note-se que a categoria dos adjetivos corresponde apenas aos itens lexicalmente classificados como adjetivos. Outras palavras e expressões em função de adjetivos estão incluídas nas suas categorias lexicais correspondentes. Os participípios, por exemplo, são representados nos 23% dos verbos.

Os dados mostram a significativa diferença entre o número de substantivos e verbos em relação às demais categorias. Por isso elegemos essa duas categorias em primeiro lugar para a seleção das palavras ilustráveis que serão utilizadas na proposta de material didático sugerido por essa pesquisa (v.cap.6).

A fim de traçar um panorama geral, faremos observações pontuais acerca das classes gramaticais compostas pelas palavras lexicais: substantivos, verbos e adjetivos, e ainda, dentro de palavras gramaticais, faremos observações sobre a classe dos pronomes.

### 5.1. Verbos

A palavra *verbo* origina-se do latim *verbum*, que significa “palavras”. Ao chamar “verbos” de “palavras”, os romanos entendiam que o verbo é uma palavra por excelência, a mais rica, a de morfologia mais farta (ILARI e BASSO, 2006).

O verbo em português constitui o núcleo da sentença e define o número de argumentos possíveis nessa estrutura. Além disso, é a categoria gramatical que apresenta o maior número de formas flexionadas, indicando uma série de informações que dizem respeito à localização no tempo, às pessoas do discurso, à relação do falante com a natureza da informação.

A flexão do verbo nos dá noções gramaticais referentes ao momento em que ocorre o processo verbal (categoria de tempo), e a atitude do falante de certeza, possibilidade, solicitação etc., em relação ao fato que anuncia (categoria de modo), e a noção de pessoa, assinalada na forma do verbo, como a pessoa gramatical do sujeito. Essa noção, de pessoa, implica também a indicação do *número*, singular ou plural, desse sujeito.

As categorias de modo-tempo e número-pessoa são assinaladas na forma verbal por morfemas gramaticais, denominados desinências flexionais *modo-temporais* e *número-pessoais* (CÂMARA, 1970[1991]). Essa desinência flexional une-se ao *tema*, constituído pelo radical, ou morfema lexical (que garante a significação lexical permanente do verbo) e pela *vogal temática* da conjugação correspondente.

Outras distinções modo-temporais, assim como distinções aspectuais, são indicadas por meio de composição com verbos auxiliares: futuro/intenção e possibilidade: *ir e poder + infinitivo*; ação anterior: *ter + participio passado*; ação continuada: *V + gerúndio*.

Nos nossos dados há uma nítida diferenciação na freqüência de usos das formas: *poder + infinitivo*, *ir + infinitivo* e *estar + gerúndio*, por isso convém tratá-las como formas

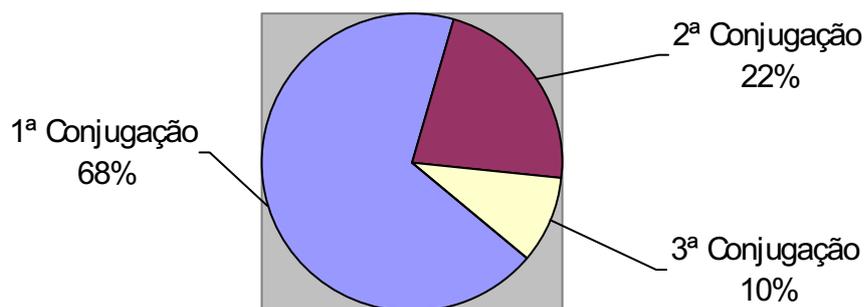
modo-aspecto-temporais distintas, que serão tratadas de acordo com a predominância de oposição significativa que indicam, nas seções correspondentes: *poder + infinitivo* em 5.1.1, (modo), *ir + infinitivo* tanto em 5.1.1 como em 5.1.2 (tempos) e *estar + gerúndio* em 5.1.2 (tempo).

Os verbos identificados no *corpus* foram classificados inicialmente de acordo com as suas flexões modo-temporais e número-pessoais. Não houve necessidade de distinguir os verbos por conjugação, tendo em vista que todos os sujeitos, em todas as entrevistas, usam verbos de todas as conjugações e também verbos irregulares.

Os gráficos 2 e 3 dão um panorama geral dos usos dos verbos por conjugação e em relação à regularidade e irregularidade dos mesmos, apenas a título de ilustração, uma vez que sendo de uso de todas as crianças entrevistadas, tanto os verbos regulares quanto os irregulares serão tratados dentro do quadro geral de análises de acordo com os tópicos selecionados no decorrer do trabalho.

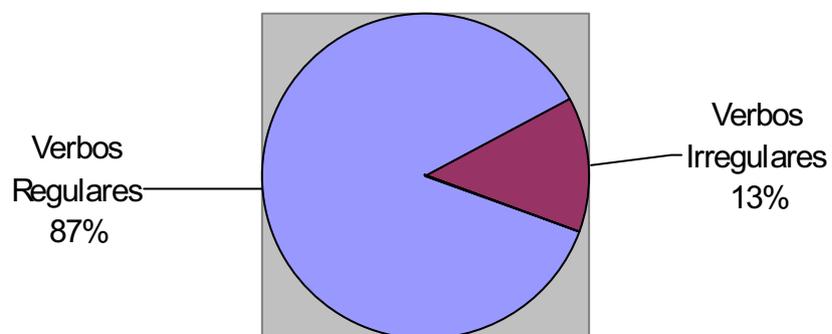
## GRÁFICO – 2

### Conjugações - (209 formas verbais)



### GRÁFICO – 3

#### Verbos Regulares e Irregulares - (209 formas verbais)



Foram encontradas 2019 ocorrências de formas verbais no *corpus* entre formas flexionadas e repetidas de 209 verbos distintos. O quadro abaixo traz, no infinitivo, todos os verbos do *corpus*.

#### Quadro 1 – Verbos encontrados no corpus - 209 formas lematizadas no infinitivo

Abrir	Cavar	Devorar	Fazer	Mostrar	Roubar
Acabar	Cães	Demorar	Fechar	Mudar	Saber
Aceitar	Cavalgar	Descansar	Fantasiar	Murchar	Sair
Achar	Caçar	Desfaz	Ficar	Nadar	Segurar
Acordar	Cansar	Desenhar	Fugir	Nascer	Sentar
Adormecer	Cantar	Despertar	Ganhar	Oferecer	Ser
Afogar	Chamar	Dever	Gostar	Olhar	Servir
Ajudar	Chegar	Dizer	Grampear	Ouvir	Sorrir
Demorar	Chover	Dormir	Gritar	Parecer	Soltar
Amarrar	Chorar	Encher	Guardar	Passar	Surgir
Amassar	Chupar	Encontrar	Gravar	Passear	Subir

Andar	Colocar	Enfrentar	Hospedar	Parafusar	Ter
Aparecer	Começar	Enganar	Ir	Parar	Tentar
Apertar	Colher	Ensinar	Iluminar	Partir	Terminar
Arrancar	Comer	Esconder	Imaginar	Pedir	Tirar
Arrumar	Conhecer	Entender	Jogar	Pegar	Tomar
Aproveitar	Comprar	Empenar	Jantar	Pendurar	Tossir
Arranhar	Congelar	Empurrar	Lavar	Pensar	Trancar
Assoprar	Conseguir	Entortar	Lanchar	Perdoar	Transformar
Assistir	Construir	Entrar	Lamber	Perguntar	Trazer
Atender	Contar	Enterrar	Latir	Pintar	Trocar
Atordoar	Consertar	Entregar	Lembrar	Pisar	Trabalhar
Atrasar	Correr	Esquecer	Levar	Poder	Ver
Bater	Cortar	Estar	Levantar	Por	Vir
Banhar	Crescer	Errar	Mandar	Procurar	Vender
Beber	Convidar	Escolher	Matar	Pular	Viajar
Berrar	Convidar	Esconder	Mamar	Preparar	Viver
Botar	Cozinhar	Escrever	Meter	Precisar	Voar
Brigar	Cruzar	Esperar	Mexer	Proteger	Voltar
Brincar	Dançar	Espiar	Miar	Provar	Virar
Caçar	Dar	Escorregar	Molhar	Puxar	Tropeçar
Caber	Deixar	Estudar	Montar	Quebrar	
Cair	Deitar	Existir	Morder	Querer	
Caminhar	Defender	Falar	Morar	Queimar	
Carregar	Descer	Faltar	Morrer	Rodar	

Dentre as 2019 ocorrências do *corpus*, praticamente todas as formas modo-temporais consideradas por Câmara (1991) ocorreram: Indicativo: *presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do presente, futuro do pretérito*; Subjuntivo: *presente, pretérito e futuro* (inclui-se aqui o imperativo, segundo Câmara)

Do modo indicativo apenas a pretérito mais-que-perfeito não apareceu nos dados. Segundo Câmara (1991), este é um tempo de rendimento mínimo na língua oral, mesmo de registro formalizado do dialeto social culto; ou se emprega em seu lugar o pretérito perfeito ou se substitui por uma locução de participio com o verbo auxiliar *ter* no

pretérito imperfeito. Esse emprego foi observado nos dados de duas das três crianças, A e O.

(25) *E ela (a bruxa) pensando que ela (a Branca de Neve) **tinha morrido**...(riu) rá,rá,rá,rá,rá. (A3)*

(26) *Desde os quatro anos eu já **tinha aprendido**. (O1)*

As três formas nominais (particípio, gerúndio e infinitivo) ocorreram amplamente. Quanto às formas pessoais, são usadas apenas as primeiras e terceiras do singular e do plural.

Os verbos contidos no *corpus* da pesquisa foram separados segundo o critério (1) de modo, (2) tempo, (3) formas nominais e (4) formas pessoais, e analisados separadamente de acordo com seu uso. A análise desses verbos é apresentada a seguir.

### **5.1.1 Modos**

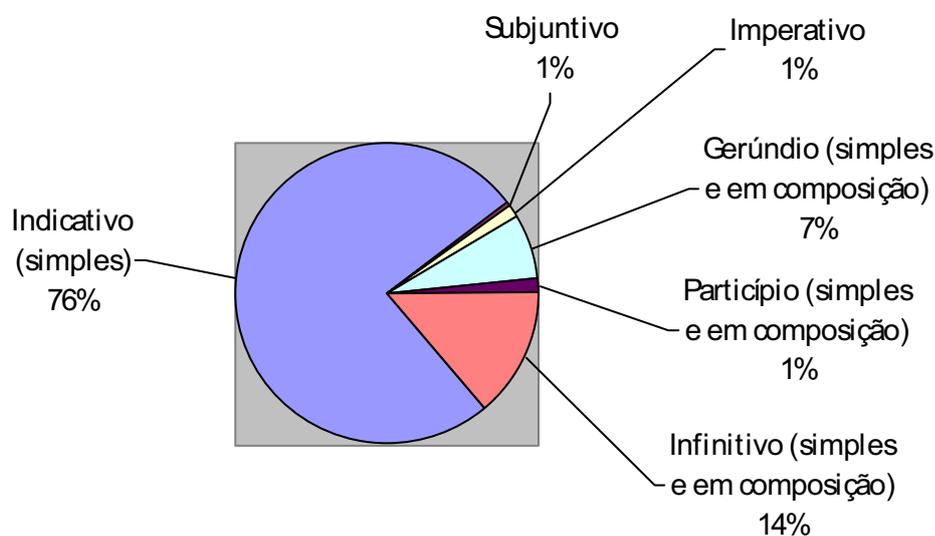
As 209 formas verbais encontradas foram separadas em: indicativo, subjuntivo, imperativo e nas formas nominais: infinitivo, particípio e gerúndio.

O gráfico abaixo foi construído com a finalidade de mostrar a representatividade dos diferentes modos verbais no vocabulário das crianças entrevistadas.

No indicativo e subjuntivo consideramos para contagem, apenas as formas simples. Já as formas nominais incluem as formas simples e as formas compostas. Elas serão melhor analisadas nas seções 5.1.2 e 5.1.3.

## GRÁFICO - 4

### Formas verbais (2019 ocorrências)



Pelo gráfico podemos observar que o modo indicativo reúne a maior parte das formas verbais. Isso se deve a dois fatores distintos: primeiramente, mesmo na fala do adulto, o modo indicativo é o mais freqüente e abrange um número maior de tempos verbais que o modo subjuntivo; e em segundo lugar, podemos considerar que é o modo verbal mais utilizado pelas crianças em função do seu desenvolvimento lingüístico nesta faixa etária.

A rigor, as formas do imperativo deveriam estar incluídas sob a categoria “subjuntivo” totalizando 2% de ocorrências, como se verá adiante. Neste gráfico mantivemos a separação entre formas usadas como imperativo das demais, a fim de mostrar o pouco uso das formas utilizadas em estruturas que requerem o subjuntivo propriamente dito.

Entre as formas nominais temos ocorrências expressivas do infinitivo e do gerúndio. Isso se deu pelo fato das três crianças recorrerem com freqüência ao uso do tempo composto ou perífrase, formado de verbo *ir* + *infinitivo* para expressar o futuro e do verbo *estar* + *gerúndio* para expressar a ação continuada, o processo inconcluso, (CÂMARA,1970[1991]).

As formas compostas modalizadas que apareceram no *corpus* foram separadas no quadro abaixo para efeito de visualização:

## Quadro 2 – Formas verbais compostas modalizadas

PRESENTE + INFINITIVO		
Ir + Infinitivo	Poder + Infinitivo	Outros
Vou 20	Posso 7    Podem 1	Querer 1
Vai 22	Pode 16	Saber 1

### 5.1.2 Tempo e Aspecto

Nesta seção serão discutidas as diferentes formas de acordo com sua flexão modo-tempo e aspecto.

A tabela 1 corresponde ao número de vezes que essas formas verbais encontradas no *corpus* foram usadas, indicadas de acordo com seu modo e tempo.

Nas tabelas 1 e 2 foram incluídas as formas compostas do verbo *ir + infinitivo* e *estar + gerúndio*<sup>8</sup> por estarmos considerando as duas formas como temporais.

**Tabela 1 – Uso geral dos verbos (209)**

Indicativo							Subjuntivo			Imperativo
<i>Pres.</i>	<i>Pret. Perf.</i>	<i>Pret. Imp.</i>	<i>Fut. Pres.</i>	<i>Fut. Pret.</i>	<i>Pres. v Ir + Inf.</i>	<i>Estar+ Gerú.</i>	<i>Pres.</i>	<i>Pret.</i>	<i>Fut.</i>	22
135	147	38	02	02	42	54	01	03	05	
64 %	70 %	18%	0,9%	0,9%	20%	25,8%	0,5%	1,5%	2,5%	10%

*Pres* – presente; *Pret.Perf* – Pretérito Perfeito; *Pret.Imp.* - Pretérito Imperfeito; *Fut.Pret.* – Futuro do Presente; *Fut.Pret.* – Futuro do Pretérito; *Pres.v.Ir+Inf.* – Presente do verbo Ir + Infinitivo; *Estar+Gerúndio* – Verbo Estar + Gerúndio.

É importante esclarecer que os percentuais desta tabela correspondem à frequência dos tempos dentro do número total de formas verbais, (209), que compõem o *corpus* da pesquisa.

<sup>8</sup> A inclusão dessas formas como um tempo foi explicada em 5.1.1.

Destaca-se a frequência do presente (64%) e do pretérito perfeito (70%) do indicativo como os tempos mais usados pelas crianças entrevistadas, o que provavelmente corresponde, como já mencionado anteriormente, ao mesmo uso feito pelos adultos em situações de fala.

É interessante observar que a ocorrência dos tempos futuro do presente (0,9%) e do futuro do pretérito (0,9%) não chegam a 1% de uso, enquanto que a forma composta *ir + infinitivo* (16%), o presente com valor de futuro, apresenta uma frequência equivalente ao tempo pretérito imperfeito (18%).

A tabela 2 (p.51) nos dá um panorama mais específico dos tempos verbais de acordo com cada uma das crianças.

**Tabela 2 – Uso dos verbos por indivíduo (1609)**

	Indicativo							Subjuntivo			Imperativo
<b>A</b> 713 Ocor.	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	<i>Fut.</i>	<i>Pres.</i>	<i>Estar</i>	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	22
	.	.	.	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Ir</i>	+	.	.	.	
		<i>Pef.</i>	<i>Imp.</i>	.	.	<i>Infin.</i>	<i>Gerú</i>				
	384	202	72	02	03	21	31	01	04	02	
	53%	25%	10%	0,3%	0,5%	3%	4%	0,3%	0,6%	0,3%	3%
	Indicativo							Subjuntivo			Imperativo
<b>O</b> 467 Ocor.	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	<i>Fut.</i>	<i>Pres.</i>	<i>Estar</i>	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	00
	.	.	.	<i>Pre.</i>	<i>Pret</i>	<i>Ir</i>	+	.	.	.	
		<i>Perf</i>	<i>Imp.</i>	.	.	<i>Infin.</i>	<i>Gerú</i>				
	264	133	56	00	00	13	17	00	00	01	
	55%	26%	12%	00%	00%	3,2%	3,6%	00%	00%	0,2%	00%
	Indicativo							Subjuntivo			Imperativo

<b>E</b> 429 Ocor.	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	<i>Fut.</i>	<i>Pres.</i>	<i>Estar</i>	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Fut.</i>	06
	.	.	.	<i>Pres</i>	<i>Pret</i>	<i>Ir</i>	<i>+ Gerú</i>	.	.		
		<i>Perf</i>	<i>Imp.</i>	.	.	<i>Infin.</i>	<i>ndio</i>				
	246	113	55	00	00	6	6	00	00	03	
	47,5 %	32%	15,3 %	00	00	1,4%	1,4%	00	00	1%	1,4%
<b>Total por modo</b>	1624 ocorrências						11 ocorrências			28 ocorrências	

*Pres* – presente; *Pret.Perf* – Pretérito Perfeito; *Pret.Imp.* - Pretérito Imperfeito; *Fut.Pret.* – Futuro do Presente; *Fut.Pret.* – Futuro do Pretérito; *Pres.v.Ir+Infin.* – Presente do verbo Ir + Infinitivo; *Estar + Gerúndio* – Verbo Estar + Gerúndio.

A porcentagem indicada na tabela corresponde à frequência de uso dos verbos, dentro de cada um dos tempos considerados. Em relação à frequência total de cada criança, (excluindo-se os verbos usados nas formas nominais com exceção dos verbos que compõem a perífrase *ir + infinitivo* e o *estar + gerúndio* que aqui estamos considerando expressão de tempo/aspecto, como foi explicado em 5.1.1.).

Do total de 1609 ocorrências, da tabela 2, 713 correspondem à criança **A**, 467 à **O** e 429 à criança **E**. Podemos perceber que o indicativo foi de longe o modo mais usado pelas três crianças, principalmente nos tempos presente e pretérito perfeito. Segundo Câmara (1991), isso se dá por ser mais simples e o mais usual da língua oral.

O pretérito imperfeito, apesar de não ser um tempo de uso tão comum quanto o pretérito perfeito, apresentou significativo número de ocorrências na fala das três crianças.

Segundo estudos dos grupos de pesquisa do programa da série Gramática do Português Falado, em trabalho desenvolvido por Travaglia e outros pesquisadores sobre “Formas de Pretérito Perfeito e Imperfeito do Indicativo no plano Textual-Discursivo”, observam-se determinadas afinidades entre certos tempos verbais e certas situações comunicativas. As formas de pretérito perfeito e imperfeito são escolhidas de maneira decisiva quando os falantes narram eventos. Esses eventos podem ser relatos do

cotidiano relativos a situações ou hábitos passados em relação ao momento da enunciação.

O uso do futuro do presente e do futuro do pretérito foi muito pequeno nas falas das crianças, todas elas usaram a *forma ir + infinitivo* para expressar o tempo futuro e o número de ocorrências dessa perífrase foi bastante expressivo (16%).

O uso do *ir + infinitivo* tem caráter intencional e não apenas de futuro no uso dos adultos, enquanto, na criança, as ocorrências de *presente + infinitivo* se restringem à expressão de tempo futuro.

Estudos recentes sobre o Português Brasileiro (PB) têm demonstrado que as formas do *Futuro do Presente do modo Indicativo* atualmente só ocorrem em contextos muito específicos, estando restritas a textos altamente formais, de teor preditivo ou injuntivo. Nos demais casos, o futuro flexionado é substituído pelo presente do indicativo ou por perífrases, das quais a mais gramaticalizada é *ir + infinitivo*.

Em estudos de corpus mínimo do Projeto NURC, Basílio et. al. (1996) verificaram que “no futuro do presente do indicativo, praticamente, só se registram formas compostas”. Em análise de seis inquéritos, os autores só encontraram duas formas sintéticas (flexionadas), ambas do verbo *ser*, ao lado de 82 ocorrências do futuro perifrástico.

Esses trabalhos vêm mostrar que o futuro flexionado tem sido substituído na fala informal e espontânea pelas formas do futuro como nos exemplos de (27) a (29).

(27) ***Vou ganhar um videogame no Natal*** . (O3)

(28) ***Vou trazer uma historinha e te mostro um dia***. (A3)

(29) ***Eu vou brincar com minhas amiguinhas*** (no final de semana). (E3)

De acordo com Neves (2000, p.65), a formação *ir + infinitivo* indicando futuridade pode ocorrer ainda em duas situações: *presente do verbo ir + infinitivo* indicando futuridade, propriamente dita, como nos exemplos 27 a 29, e *passado do verbo ir + infinitivo* indicando futuro dentro do passado, exemplos 30 e 31.

(30) “Então a Fada do Campo<sup>9</sup> **foi enfrentar** a terrível Laverna<sup>10</sup>” (A4)

(31) “...o lobo ficou procurando, procurando e num achou...depois na casa deles (os três porquinhos) **eles foram dormir**.”(E2)

A forma *estar* + *gerúndio* com aspecto continuativo apresentou uma frequência significativa nos dados como nos mostrou a tabela. Os exemplos 32 a 34 ilustram alguns usos feito pelas crianças.

(32) (você) **Está gravando** (a entrevista)? (A1)

(33) *Aqui a galinha **está mandando** neles e aqui ela **está gritando** com eles.* (O4)

(34) ...*ela* ( a cigarra cantando) **está falando** que quer comida. (E1)

O quadro abaixo dá uma visão geral da frequência de usos do gerúndio com aspecto continuativo presente no *corpus*.

### Quadro 3 – Gerúndio com aspecto continuativo

VERBO + GERÚNDIO						
ESTAR			FICAR			OUTROS
Estou/ Está/ Estão	Estava/ Estavam		Fica	Fiquei/ Ficou	Ficava	Sair Ir
10	23	2	17	3	11	2 4 1

Em relação aos três primeiros tempos do indicativo: presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito, as três crianças não apresentaram diferenças numéricas significativas. Isso sugere que esses três tempos são os mais significativos para essa faixa etária e devem ser levados em conta na seqüência dos fatos da língua portuguesa a

<sup>9</sup> Personagem de desenho “A Fada do Campo”, em DVD.

<sup>10</sup> Vilã (idem.5)

serem ensinados em primeiro lugar na elaboração de material didático para o ensino de português como segunda língua para crianças surdas.

Dos três entrevistados, **A** foi a que maior quantidade de verbos distintos utilizou em seus discursos, foram 158 formas verbais. Do *corpus* analisado, as ocorrências verbais ficaram em sua totalidade restrita aos nove tempos verbais mais a forma composta do verbo *ir + infinitivo* e *estar + gerúndio* com aspecto continuativo, já mostrados na tabela 1.

Esta criança foi também a que mais explorou os tempos e modos verbais, como mostra a tabela. Apesar de ser a única a utilizar o futuro do presente e o futuro do pretérito, a forma *ir + infinitivo* para marcar o futuro, teve uma frequência alta em seus dados.

O segundo em número de verbos utilizados, 98, foi **O**. Das três crianças foi o que menos explorou os tempos verbais, não apresentou nenhum uso do futuro do presente nem do futuro do pretérito, mas usou a forma composta do verbo *ir + infinitivo* para marcar o futuro em seu discurso (v. próximo gráfico).

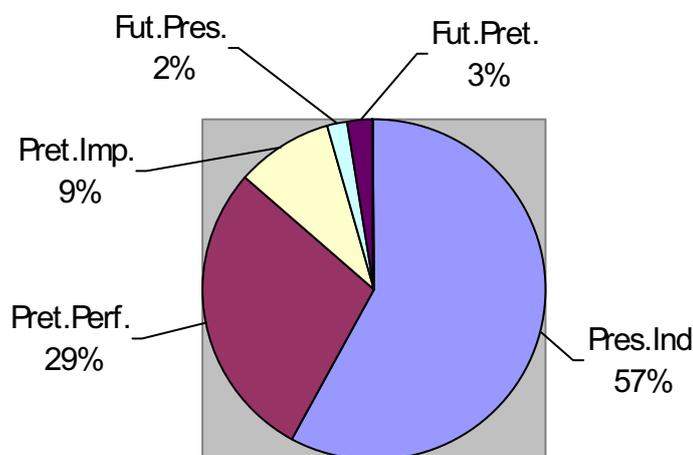
A terceira criança, **E**, foi quem usou a menor quantidade de verbos, 79. Em termos de quantidade, não explorou os modos e tempos verbais mais que **O** o fez, apenas usou o modo imperativo em suas narrativas, na voz dos personagens e, como as outras duas crianças, também marcou o futuro com a forma *ir + infinitivo*.

Abaixo estão os gráficos dos tempos nos modos indicativo e subjuntivo, simples, juntamente com o imperativo. As formas compostas serão analisadas na seção 5.1.3, juntamente com as formas nominais.

O gráfico 5 contempla os tempos relativos ao modo indicativo e o gráfico 6 (na p.60) comporta os tempos do modo subjuntivo e as formas do imperativo.

## GRÁFICO – 5

### Tempos Verbais - Modo Indicativo (1533 ocorrências)



Aqui podemos ver de maneira geral como foram os usos dos tempos simples do modo indicativo. Os tempos presente e pretérito perfeito foram os tempos mais usados no geral pelas três crianças. Sem dúvida isso era esperado levando em conta o nível de desenvolvimento lingüístico delas nessa faixa etária.

**E** usou o mesmo verbo apenas três vezes com o gerúndio e uma vez com o particípio;

**O** usou sete vezes o verbo *estar* com o gerúndio e cinco vezes com o particípio.

Dos usos do verbo no pretérito imperfeito simples estão listadas abaixo as ocorrências com sua frequência por criança:

**A** usa os verbos (1 *achava*, 1 *cabia*, 1 *estava*, 1 *estavam*, 1 *fazia*, 1 *ficava*, 1 *moravam*, 2 *precisava*, 3 *sabia*, 11 *tinha*, 8 *era*);

**O** usa (2 *conseguia*, 1 *dava*, 1 *descia*, 1 *dormia*, 1 *ensinava*, 14 *estava*, 1 *ficava*, 1 *guardava*, 1 *ia*, 3 *sabia*, 2 *era*, 17 *tinha*);

**E** usa (1 *brincava*, 2 *cantava*, 2 *contava*, 12 *estava*, 1 *falava*, 1 *ficava*, 3 *ia*, 1 *morava*, 1 *queria*, 3 *sabia*, 3 *era*, 10 *tinha*).

O futuro do presente foi pouco utilizado pelos entrevistados, apenas **A** usou os verbos *ir* e *ser* uma única vez, ainda assim o verbo *ser* deveria ter sido usado no futuro do pretérito, mas a criança empregou no futuro do presente, como mostra o exemplo (38).

(37) *Não chore, você **irá** à festa.* (A2)

(38) *Porque em quem calçasse o sapatinho **será** a sua noiva.* (A2)

O mesmo ocorreu com o futuro do pretérito, que também foi pouco utilizado pelas crianças. Apenas **A** usou o futuro do pretérito com os verbos (*ficar* e *poder*), e sempre dentro da narrativa, como no exemplo (39) ou em formas feitas, como em (40).

(39) *“Eu **ficaria** feliz em soltar seus amigos se você me entregasse o Colar de Azura<sup>11</sup>”.*(A4)

(40) *O Boi-Tatá, ele é um tipo de cobra...ele...sabe..como é que eu **poderia** dizer...ele solta fogo pela boca e os olhos de noite são brilhantes.* (A3)

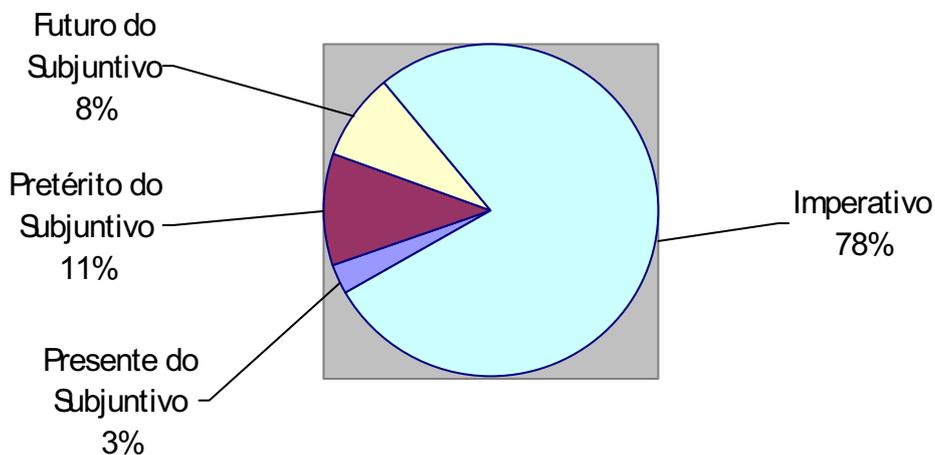
No exemplo (40), o verbo *poder* é um verbo modalizador e está dentro de uma expressão muito comum na conversação, *como eu poderia dizer*, usada quando o falante sente necessidade de ser mais claro em relação ao tema da conversa ou para reformular seu pensamento buscando na memória mais informações sobre o que quer falar (Fávero, 2006).

As duas outras crianças não usaram o futuro do pretérito simples em seus discursos.

---

<sup>11</sup>Símbolo de poder, específico de um desenho infantil chamado *A Fada do Campo* (DVD).

### Tempos Verbais - Modo Subjuntivo (36 ocorrências)



Do modo subjuntivo ocorrem três formas: presente, pretérito e futuro. Note-se que o presente do subjuntivo inclui as formas ditas do “imperativo”, que constituem a maioria das ocorrências desse tempo, 28 em 36 ocorrências, e as formas utilizadas em estruturas subordinadas, 8 em 36.

As formas denominadas subjuntivo incluem tanto os usos em estruturas de subjuntivo propriamente ditas (3%), como o uso muito mais freqüente como imperativo (78%).

Das ocorrências do imperativo, 13 verbos (*acordar, comer, chorar, deixar, esperar, ir, pegar, perdoar, provar, sair, soltar, trazer e tomar*) foram usados dentro da narrativa, na voz de personagens por **A**, e 4 verbos (*abrir, entrar, ir, levar*) por **E**.

Na conversa com a entrevistadora, **A** utilizou 2 dos verbos (*olhar, pôr*) no imperativo e **E** usou 1 (*olhar*). **O** não fez uso do imperativo em nenhum momento, nem na narrativa e nem na conversa com a entrevistadora.

(41) *Vá, mas não se esqueça, à meia-noite vai ter que voltar para casa. O feitiço será desfeito!* (A2)

(42) *Então ela foi lá e disse: “**Solte** meus amigos, eles não são o que você precisa!”*  
(A4)

(43) *... **pegue** uma abóbora e **traga** para o jardim (a fada madrinha fala para a Gata Borracheira). (A2)*

(44) ***Ponha** no dedão ou nesse dedo mesmo. (A3)*

(45) *...eles estavam dentro da casa deles, o lobo mau falou: “**Abre** essa porta”!*  
(E2)

(46) *...Também até dentro da minha casa. **Olha** aqui, tem um cachorrinho, tem o Bili...(E1)*

O não fez uso do imperativo em nenhum momento, nem na narrativa e nem na conversa com a entrevistadora.

O subjuntivo e o imperativo apareceram pouco no discurso das crianças, a maioria ocorreu dentro das narrativas, na voz da criança como narradora, ou na voz dos personagens das histórias já conhecidas pelas crianças, principalmente de A.

No modo subjuntivo, propriamente dito, as ocorrências foram pouquíssimas, apenas 8. A criança A utilizou uma maior quantidade de verbos no subjuntivo em comparação com as outras duas crianças, mas também no seu discurso como narradora de história. A usou os verbos (*fazer*, no presente; *entregar*, *calçar* e *contar*, no pretérito; *chegar* e *cruzar* no futuro).

(47) *“...eu ficaria feliz em soltar seus amigos se você me **entregasse** o Colar de Azura”. (A4)*

(48) *“Vou estar iluminando até **chegarem** na cidade da Grande Maçã”. (A1)*

(49) *...“os cavaleiros do príncipe mandaram sabe o quê? Um monte de mensageiro dizer para todas as jovens do reino **calçarem** o sapatinho de cristal, porque em quem **calçasse** o sapatinho será sua noiva!” (A2)*

E usa o verbo *crescer* no futuro, na conversa com a entrevistadora.

(50) *Vai ter dente só se crescer, se não crescer não tem.* (E1)

O também apresentou o uso de um único verbo no subjuntivo em seu discurso com a entrevistadora.

(51) *...a gente guardava pra gente montar depois, aí quando eu vier da escola aí eu monto, de novo.* (O3)

### 5.1.3 Formas Nominais

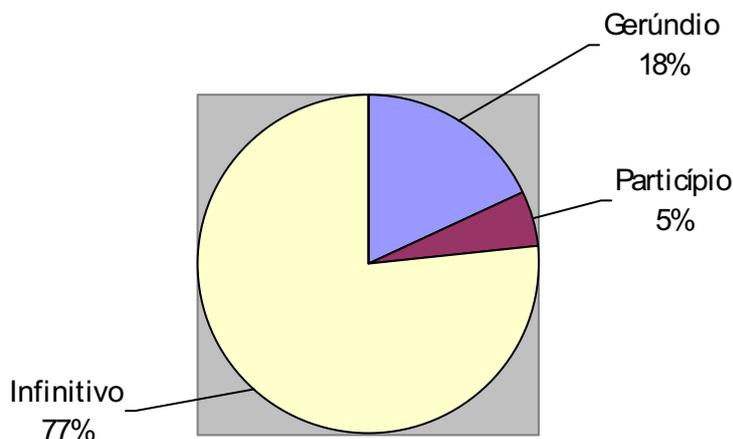
Foram encontrados os três tipos de formas nominais da língua: infinitivo, particípio e gerúndio.

Algumas formas nominais utilizadas para compor formas verbais foram analisadas em 5.1.2.

Nesta seção apresentamos as formas nominais usadas com outras funções, que não verbais, que passamos a denominar formas nominais simples (gráfico 7).

## GRÁFICO - 7

### Formas Nominais Simples em função não verbal (179 ocorrências)



Dentro das formas nominais simples, as ocorrências em funções não verbais mais freqüentes foram em orações reduzidas de gerúndio (52), de particípio (53) e de infinitivo (54), mas também houve usos das formas nominais como adjetivo e advérbio. Gerúndio como adjetivo, (55), e advérbio, (56); particípio como adjetivo (57) e adv. No infinitivo a maioria das ocorrências vieram regidas por preposição na forma *para + infinitivo*, constituindo orações subordinadas adverbiais  *finais* (59).

(52) *Estou vendo uns homem **comendo**.* (O2)

(53) ***Amarrado** o cavalo nos balões, eles foram até o (lugar) concurso.* (A1)

(54) *O corpo dele (o coelho) é todo peludo. Ele tem um pompom pra **servir** de rabo.* (A1)

(55) *Veio o jacaré e assustou ela (a cigarra) ela foi para casa da formiga **correndo**.* (E1)

(56) (...) *a Branca de Neve despertou e a bruxa, **morrendo** de raiva, acabou morrendo.* (A3)

(57) *Ele tem o corpo todo **melecado**.* (A1)

(58) *Aqui é um pato **assustado** porque viu o outro.* (E3)

(59) *Quando a gente dormia a gente guardava (o brinquedo) pra gente **montar** depois.* (O3)

#### 5.1.4. Auxiliares

Alguns verbos que funcionaram como auxiliar e apareceram no *corpus*, como *estar*, *ter* e *ir* formando perífrases com as formas nominais, já foram analisados em 5.1.1 e 5.1.2, sob o ponto de vista do modo, tempo e aspecto.

#### 5.1.5 Pessoa

As pessoas mais amplamente utilizadas pelos entrevistados foram a 1ª e a 3ª do singular. As pessoas do plural foram poucas. Mesmo assim ocorreram alguns usos da 1ª e da 3ª do plural.

É interessante observar que as crianças usaram muito a forma *a gente*. Os sufixos NP dos verbos, entretanto, se dividiram em duas variantes: **A** usou sempre a forma verbal correspondente à 3ª pessoa do singular enquanto **E** e **O** usaram a forma marcada. Ora usavam a forma marcada com *-mos*, exemplo (60); ora usavam com o verbo na forma não marcada (3ª pessoa do singular), mas imediatamente mudavam o verbo para a forma com *-mos* (61, 62 e 63).

Essa variação, presente em **E** e **O**, e ausente em **A** reflete uma variação regional de seus lugares de origem: **E** e **O** são do Distrito Federal e **A** é gaúcha, filha de pais gaúchos.

Além disso, **E** e **O** apresentam também o uso do pronome *nós* acompanhado de verbo na forma não marcada, como nos exemplos (62) e (63).

(60) *Quando parou de chover, ahí **a gente fomo** brincar.* (O4)

(61) *A **gente descia** do ônibus ahí **a gente...ia...** ahí primeiro **a gente viu** o elefante, ahí depois **a gente vimo** a girafa.*(O3)

(62) ***Nós faz** o nome no desenho e dá pra tia, ahí faz outro.* (E4)

(63) *Minha avó pensa que **nós tava** lá no colégio.* (E3)

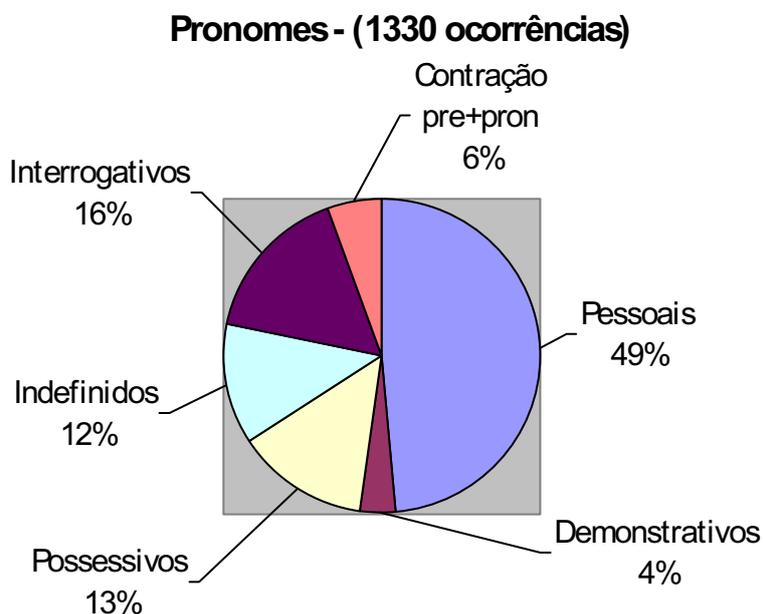
Apenas a criança **A** usou o pronome *você*, e usou sempre o verbo na terceira pessoa do singular

## 5.2. Pronomes

A classe dos pronomes, como a dos advérbios, é uma das mais heterogêneas. Os gramáticos reuniram nela palavras que exercem funções muito diferentes, e procuraram lidar com o problema assim criado, trabalhando, na prática, com várias subclasses distintas de pronomes: os *personais*, os *possessivos*, os *demonstrativos*, os *relativos* e os *indefinidos*. (ILARI, 2006).

O gráfico 8 foi construído levando em conta apenas os pronomes que foram empregados pelas três crianças, dentro de cada uma das subclasses mencionadas acima.

## GRÁFICO – 8



Observando o gráfico podemos ver que a subclasse dos pronomes pessoais apresenta uma grande diferença de frequência em relação às demais. Os pronomes do caso reto foram os grandes responsáveis pela diferença. Como mostra a tabela abaixo, os pronomes *eu*, *ele* e *ela* são de longe os pronomes de maior ocorrência dentro do *corpus*.

O quadro dá um panorama geral dos pronomes que foram usados pelos entrevistados. Não vou me deter em análises detalhadas sobre os usos de todos, pois para os propósitos desse trabalho nos interessa os pronomes mais comumente usados pelas crianças em seus discursos.

**Quadro 4 – Pronomes presentes no corpus.**

PRONOMES					
Pessoais	Demonstrativos	Possessivos	Indefinidos	Interrogativos	Contração Prep.+ pron.
Ele 197	Esse 16	Minha 89	Outro 18	Que 152	Dele 26
Eu 178	Essa 12	Meu 49	Todo 16	Quem 6	Dela 20
Ela 159	Isso 7	Seu 7	Todos 11	Qual 4	Desse 7
Eles 37	Esses 4	Sua 7	Outra 6	Quantas 1	Dessa 6
Se 22	Essas 2	Suas 3	Tudo 5	Quantos 1	Deles 3
Me 17	Aquilo 2	Minhas 2	Nenhum 4		Nesse 3
Nós 12	Aquela 1	Nossa 2	Toda 3		Naquela 2
Tu 6	Aquelas 1	Nosso 2	Todas 3		Nessa 2
Mim 6	Aquele 1	Nossas 1	Outros 3		Delas 1
Elas 5	Aqueles 1	Seus 1	Qualquer 3		Desses 1
Te 4			Alguma 2		Daquele 1
Lhe 4			Ninguém 2		Naquele 1
Comigo 2			Algumas 1		Nela 1
Nos 1			Alguém 1		
Contigo 1					

Dentro dos pronomes pessoais, os chamados pronomes de tratamento não foram registrados na tabela por não terem sido usados por todas as crianças, apenas A apresentou 19 usos para a forma de tratamento, *ocê*, sempre na segunda pessoa do singular, tanto dentro das narrativas como na conversa com a entrevistadora.

O emprego do substantivo *gente*, precedido do artigo *a*, usado em função pronominal - *a gente*, freqüente no discurso das três crianças tanto em referência a um grupo de pessoas em que o falante se inclui, ou, a ele apenas.

Ao todo foram 70 ocorrências assim distribuídas:

*a gente* + **verbo flexionado na 1ª pessoa do plural** - 13 (O);

(64) *A gente vimo um passarinho.* (O3)

*a gente* + **verbo flexionado na 3ª pessoa do plural** – 1(O);

(65) *A gente pegaram um ônibus aí a gente fomos.* (O3)

E não fez uso do pronome com a flexão do verbo no plural.

*a gente* + **verbo flexionado na 3ª pessoa do singular** – 18 (A), 28 (O) e 8 (E).

(66) *Hoje a gente não vai ter parquinho.* (A2)

(67) *A gente veio de ônibus.* (O4)

(68) *Porque a gente estava fora e eles estava do outro lado.* (E1)

Houve também 2 ocorrências do *a gente* em final de frase como complemento regido por *com*.

(69) *“Você pode ficar com a gente, vamos lhe proteger.”* (A3)

(70) *E ele fica andando com a gente.* (E1)

É importante destacar ainda em relação ao uso dos pronomes, que as três crianças usam o *a gente* no lugar do pronome de 1ª pessoa do plural *nós* com frequência.

A apresentou apenas uma ocorrência para o uso do pronome de 1ª pessoa do plural *nós*, contra 16 do *a gente* na mesma posição e nas mesmas condições, O apresentou uma ocorrência para *nós* contra 40 para *a gente*.

Apenas **E** usou mais o pronome de 1ª pessoa do plural, *nós*, ao invés do *a gente*. e dos 8 usos que a criança fez desse pronome, em 5 ocorrências ela usou o verbo na 3ª pessoa do singular como no exemplo (71).

(71) (...) *tem as letras num quadrinho nós corta o quadrinho e aí faz um desenho.*  
(E1)

O pronome **se**<sup>12</sup>, que apresentou 20 ocorrências no corpus, foi usado como pronome reflexivo, como conjunção subordinativa adverbial condicional e como partícula apassivadora.

**A** usou o partícula *se* 15 vezes: como pronome reflexivo (10), como conjunção subordinativa adverbial condicional (4) e como partícula apassivadora (1):

(72) (...) *e aí os ladrões se enganam e acabam presos nas armadilhas.* (A3)

**E** apresentou 4 usos para a partícula *se*: como pronome reflexivo e como conjunção subordinativa adverbial condicional:

(73) *Aí depois o lobo foi e se escorregou numa cadeira.* (E1)

**O** usou a partícula *se* apenas uma vez como conjunção.

Os pronomes pessoais do caso reto para referência às três pessoas gramaticais do singular e do plural foram amplamente utilizados pelas três crianças como podemos observar no quadro 6.

O pronome de 1ª pessoa do singular, **eu** ocorreu 178 vezes e sempre na função de sujeito, a forma plural apresentou pouca ocorrência (12). As três crianças usaram bastante a forma *a gente* ao invés da 1ª pessoa do plural.

As formas da 3ª pessoa **ele/ela** do singular foram mais freqüentes (356 vezes) do que as formas do plural, **eles/elas** (42 vezes).

---

<sup>12</sup>Note-se que distinguiu-se o pronome *se* reflexivo dos demais “se” utilizados pelas crianças, a saber, a conjunção *se* que ocorre 6 vezes e a partícula apassivadora que ocorreu 1 vez.

O *pronome pessoal do caso reto - tu*, com 6 ocorrências registradas, todas foram observadas nas entrevistas de **A**, que é natural do Rio Grande do Sul. A criança usa o verbo sempre na 3ª pessoa do singular.

(74) ***Tu** fez isso com a He?* (A2)

(75) *Qual desenho **tu** quer que eu faça?* (A 2)

(76) *Mas **tu** já veio hoje!?* (A3)

(77) *De que cor **tu** acha melhor (eu fazer) o sapatinho?* (A3)

Os *pronomes pessoais oblíquos - me, te, e mim*, apareceram no discurso das três crianças, com exceção do **te** que não foi usado por **O**. **A** usou (8 *me*, 1 *te* e 2 *mim*); **O** usou (7 *me* e 2 *mim*, não usou *te*) e **E** usou ( 2 *me*, 2 *mim* e 3 *te*).

Já os *pronomes pessoais oblíquos lhe, nos, contigo e comigo*, apareceram apenas no discurso de **A** sendo que *lhe* (2), *contigo* (1) e *comigo* (2) foram usados dentro da narrativa na voz de personagens ;

(78) *“Você pode ficar com a gente, nós vamos **lhe** proteger”.* (A3)

(79) *“Pra que que você foi se meter com a Mônica? Você sabe que ela bate **contigo!**”* (A1)

(80) *“Porque fui no hotel e não tenho onde me hospedar”. “Ah, e você quer se hospedar **comigo?**”* (A1)

Apenas o pronome *nos* (1) apareceu no discurso da criança com a entrevistadora, numa das atividades propostas para a coleta dos dados.

(81) *(o gato) pode também **nos** arranhar. Ele come ração, mas também (...) come grama.* (A1)

O uso que **A** faz de alguns dos pronomes pessoais oblíquos não é comum na fala de uma criança de cinco anos de idade. Por exemplo o uso do *contigo*, que se deve ao falar próprio da região de origem dos pais, e da própria criança, o Sul do país.

O uso do *lhe* e do *nos* atribuo ao constante contato que essa criança tem com histórias lidas pela mãe em livros infantis, com ênfase inclusive na entonação de voz, e ao acesso a filmes e histórias infantis em CD e DVD, pois o uso que faz do pronome *lhe*, por exemplo, está muito ligado a uma fala mais culta, própria de textos impressos e de outras mídias.

Em relação aos pronomes indefinidos faço uma observação quanto ao número de ocorrências significativas do pronome *todo*.

Das 16 ocorrências do pronome indefinido *todo*, 7 foram usadas na expressão “**todo mundo**”, por **A** e **E**, e apenas 9 ocorrências foram de uso do pronome no papel de pronome indefinido. **O** não usou esse pronome dentro de expressão.

Faço uma ressalva ainda sobre o uso do pronome demonstrativo *isso*. Das 7 ocorrências presentes no corpus, 2 foram usadas para formar o conectivo “**por isso**”. Apenas **E** não usou essa expressão em seu discurso.

O pronome *que* está entre os pronomes que mais aparecem no corpus. Esse pronome configura-se no corpus da pesquisa em outros papéis que não só pronome. Aparece como pronome relativo, mas também como índice de complemento de natureza nominal funcionando como verdadeira preposição em construções do tipo: nada tenho que fazer, tenho muito que fazer, etc (Bechara, 2005). Não vou me deter na análise dos usos desse pronome, pois em decorrência da complexidade de seus usos foge aos propósitos dessa pesquisa.

### 5.3. Nomes

Quando falamos em nomes estamos nos referindo aqui, aos substantivos e adjetivos. Embora, nas gramáticas do português, o adjetivo e o substantivo sejam considerados

como duas categorias distintas a proximidade categorial entre eles é grande, segundo Koch (2005).

Funcionalmente, muitos dos nomes podem ser, conforme o contexto, substantivos (termos determinados) ou adjetivos (termos determinantes). Há, entretanto, alguns nomes que são essencialmente adjetivos (bonito, grande) e outros que são essencialmente substantivos (menino, homem). Mesmo assim a distinção funcional não é absoluta: um *menino homem* diz-se de um *menino maduro*, por exemplo.

Formalmente também podemos dizer que a distinção entre essas duas classes gramaticais é pequena. Por um lado, tanto o substantivo como os adjetivos são marcados por vogal temática ou são constituídos por atemáticas terminadas em vogais tônicas, ditongos e consoantes. Por outro lado, há duas classes de adjetivos: variáveis e invariáveis quanto ao gênero.

Os adjetivos, em geral, são suscetíveis de flexão de número, que cria o contraste entre forma singular e plural através do morfema flexional *-s*, no plural, e da forma não marcada no singular. Além disso, há uma pequena classe invariável quanto ao gênero e número.

São adjetivos invariáveis quanto ao gênero, os atemáticos, terminados em *-e* ou em consoante: *inteligente, alegre, capaz, sutil*, etc. São adjetivos variáveis quanto ao gênero os que recebe flexão *-a* ou *-o* para concordar com o gênero do substantivo que determinam: *legal, bonito/bonita, feio/feia*, etc. enquanto os substantivos encontram-se distribuídos em todas as formas.

### **5.3.1 Substantivos**

A estrutura interna ou constitucional do substantivo, sua morfologia, consiste, nas línguas flexivas como o português, em geral, na combinação de um morfema simples ou de combinação de morfemas lexicais expressos pelo radical com morfemas sufixais, que são considerados tradicionalmente desinências.

Em relação ao substantivo, considero aqui os estudos de Grannier (ms.)<sup>13</sup> sobre a VT (vogal temática) formadora de substantivos como um sufixo derivacional, como se viu na seção 3.2.2. Há duas grandes subclasses entre os substantivos: os substantivos femininos e os substantivos masculinos. O gênero masculino ou feminino é uma propriedade lexical intrínseca.

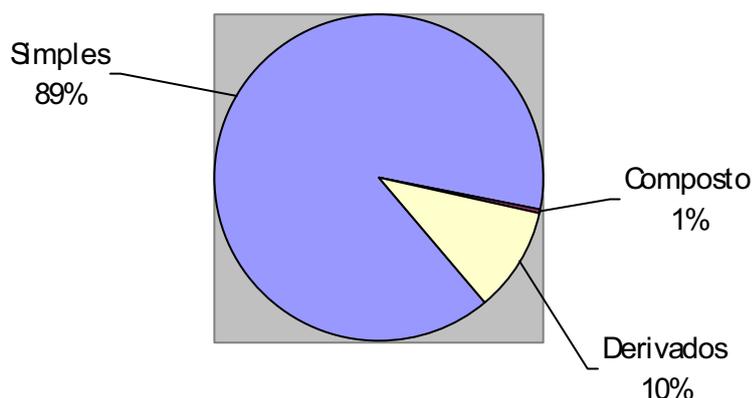
Os substantivos encontrados no *corpus* foram classificados em: simples, compostos e derivados.

Entendemos como simples todos os substantivos formados apenas por um elemento no radical: *casa*, *menino*, *boneca*; por composto, aqueles formados por mais de um elemento: *guarda-chuva*, *arco-íris*.

Incluimos aqui derivados “aumentativos” e “diminutivos” usando essa terminologia já tradicionalmente consagrada, embora não consideramos essas formas como flexionadas em grau nem como indicativo de tamanho, já que as formas derivadas adquirem sentidos variados.

## GRÁFICO - 9

### Substantivos - (1809 ocorrências)



<sup>13</sup> Estudos inéditos ainda não publicados.

Os substantivos formados por radicais simples, como podemos observar no gráfico, constituem a maior parte das ocorrências analisadas.

Os substantivos formados por mais de um radical que apareceram no *corpus* foram pouquíssimos.

#### Quadro 5

SUBSTANTIVOS COMPOSTOS	
Arco-íris	Guarda-chuva
Boi-Tatá <sup>14</sup>	Guarda-sol
Cata-vento	Meia-noite
Dragão –Balzê <sup>15</sup>	Game-Game-Rá <sup>16</sup>

Todos eles, com exceção de alguns nomes próprios de personagens de desenhos infantis veiculados pela televisão, *Game-Game-Rá*, *Dragão Balzê*, *Power Ranger*, e de nomes de personagem de clássicos da literatura infantil que apareceram no *corpus*, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve, são formas que podem ser consideradas aqui como formas cristalizadas, por serem palavras que são aprendidas pelas crianças já com a configuração que se apresenta: *arco-íris*, *Boi-Tatá*, *cata-vento*, *guarda-chuva*, *guarda-sol*, *meia-noite*.

Todas as crianças usaram algum tipo de substantivo composto. Os substantivos derivados tiveram ocorrência mais expressiva, como podemos ver no gráfico.

As derivações mais produtivas encontradas no *corpus* foram com o que se denomina tradicionalmente “aumentativo” e “diminutivo”.

A derivação “aumentativa” é menos freqüente, há apenas três ocorrências de duas palavras: *bolona*, *dedão* e *pezão*.

<sup>14</sup>Personagem do folclore brasileiro. Um tipo de cobra que solta fogo pela boca. É responsável pela proteção das floretas e dos animais.

<sup>15</sup>Personagem de um desenho exibido pela Rede Globo num programa infantil.

<sup>16</sup>Idem 6.

Note-se que o aumentativo da palavra dedão tem função denotativa (Basílio,2004), sua formação designa um novo objeto (o dedo polegar) com sentido distinto do que é denotado pela base (dedo) e caracterizado como de grande dimensão.

A maioria das formas derivadas (48) é com o morfema | *inh* | (36) que apresenta dois alomorfes: /inh-/ (28) e /zinh-/ (8).

No quadro abaixo são apresentadas as ocorrências de cada alomorfe:

**Quadro 6**

DIMINUTIVO		
	-INH	-ZINH
Amiguinha	Livrinho	Anõezinhos
Balinha	Matinho	Avozinha
Bichinho	Menininho (/o/)	Bebezinha
Bolinha	Mesinha	Febrezinha
Bonequinha	Negocinho	Florzinha
Cabaninha	Ovelhinha	Indiozinho
Cachorrinho	Ovinho	Papelzinho
Casinha	Sapatinho	Papai Noelzinho
Cavalinho	Soldadinho	
Cestinha	Trabalhinho	
Chumacinho	Tracinho	
Cobrinha	Ursinho	
Coelhinho	Velhinha	
Coleguinha		

Como podemos depreender do conjunto de dados do quadro, as crianças distribuem esses dois alomorfes segundo duas regras:

(1) o uso do alomorfe /-inh/ está relacionado com palavras que pedem vogal temática - o ou -a, átona: amigo = amiguinho, bola = bolinha.

(2) o alomorfe /-zinh/ está relacionado às palavras que terminam em consoante, vogal tônica, vogal átona *e* e ditongo: flor = florzinha, vogal tônica; avó = avozinha, vogal átona *e*; febre = febrezinha e ditongo: índio = indiozinho.

Note-se que “negocinho” corresponde a uma análise feita pela criança a partir da raiz /neg□□so/.

Outras formas derivadas de menor produtividade também apareceram no *corpus*:

*Banheiro, cabeleireiro, caranguejeira, cavaleiro, cocheiro, cozinheiro, galinheiro, mensageiro, pintora, reino, selvagem, sorveteria, telhado, ventilador.*

Note-se que dentre os substantivos acima, *ventilador* pertence aos dados da criança **O**; *telhado* e *banheiro* pertencem a **E**; e os demais foram usados por **A** dentro de seu discurso como narradora de histórias (*cabeleireiro, cavaleiro, cocheiro, cozinheiro, galinheiro, mensageiro, pintora, reino, selvagem, sorveteria*) e na conversa com a entrevistadora (*caranguejeira*).

Os substantivos derivados contidos no *corpus*, não nos deram nenhum indício de que as crianças, ao escolherem essas palavras, estão conscientes de serem palavras derivadas de outras, ou se apenas as utilizam de forma cristalizada, como aprenderam, pois não houve registro de alguma derivação que pudesse ser interpretado como produto de um processo de construção dos falantes.

Pelos dados aqui apresentados, podemos concluir que as palavras derivadas que devem fazer parte do material didático que se destina ao ensino de português para crianças surdas em início de alfabetização, deve conter substantivos formados por acréscimo de sufixo, e dentre eles os mais produtivos são /-inh/~/-zinh/.

### 5.3.2 Adjetivos

A classe dos adjetivos é a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado.

A delimitação geralmente apresenta distinções; pode ser *explicação*, *especialização* e *especificação*, expressos por instrumentos verbais correspondentes: os *explicadores*, os *especializadores* e os *especificadores*. Esses instrumentos verbais da determinação nominal são expressos por palavras dotadas de significado categorial e léxico compreendidas pelos adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas e nomes em oposição, que se aplicam tanto a nomes virtuais quanto a atuais, (BECHARA, 2005).

Os adjetivos encontrados no *corpus* foram selecionados levando em conta os critérios dos nomes que são essencialmente adjetivos, conforme Câmara (1970 [1991]) e a frequência.

### Quadro 7

ADJETIVOS			
Grande 10	Curtinho 2	Feia 1	Cru 1
Verde 10	Distante 2	Malvado 1	Curtinha 1
Vermelho 8	Diferente 2	Marrom 1	Dental 1
Novo 8	Enorme 2	Grandona 1	Danada 1
Pequeno 7	Escuro 2	Inimigo 1	Corajoso 1
Azul 7	Feio 2	Lindo 1	Colorida 1
Preto 7	Feliz 2	Marronzinho 1	Cinza 1
Preta 2	Melhor 2	Mau 1	Doce 1
Branco 7	Mole 2	Má 1	Altona 1
Branca 2	Peludo 2	Peludinho 1	Amarelo 1
Linda 6	Legal 2	Pequeninho 1	Amarela 1
Bonita 6	Triste 2	Pequeninha 1	Roxinho 1
Vermelha 4	Ruim 2	Pobre 1	Ruim 2
Pequena 4	Roxo 2	Poderosa 1	Salgado 1
Bom 4	Seco 2	Quieto 1	Seca 1
Bonito 4	Sozinho 2	Quieta 1	Selvagem 1
Gostosa 4	Forte 1	Quietinho 1	Terrível 1
Rosa 3	Barrigudo 1	Quietinha 1	Vazio 1
Cheio 3	Gorda 1	Rico 1	Venenosa 1
Brilhante 2	Gordão 1	Baixa 1	Cheia 1
Difícil 2	Gordona 1	Verde-água 1	

Em relação à flexão podemos observar que as crianças fazem as flexões de gênero e de número.

As flexões de gênero foram feitas em concordância com o substantivo, por todas as crianças:

(82) (...) *Aih o cozinheiro mau, o que é inimigo dela* (da personagem da história) *se fantasiou de homem que atende o hotel.* (A1)

(83) (o porco) *a carne dele é gostosa.* (A1)

(84) *E eu tenho uma bicicleta grandona.* (O3)

(85) *Ele falou que viu uma cobra venenosa.* (O2)

(86) *A minha vó Júlia é pequena e gorda.* (E3)

Já a forma marcada com /-s/, indicando número plural, na flexão do adjetivo como concordância com o substantivo plural apareceu nos dados apenas da criança A.

(87) *Ele solta fogo pela boca e os olhos de noite são brilhantes.* (A3)

(88) *O boi-Tatá ele é tipo uma cobra mas ele só tem os olhos vermelhos e ele é todo roxo.* (A3)

Note-se que as crianças A e E usaram o sufixo /-inh/ como forma de dar à palavra um valor afetivo, como nos seguintes exemplos:

(89) (o cachorro) *ele é pequeno e é todo marronzinho.* (E2)

(90) (o coelho) *O corpo dele é todo peludo. As orelhas...entre o meio também tem um pompom e ele é todo peludinho.* (A1)

Segundo Basílio, alguns sufixos apresentam noções de semelhança às do sufixo aumentativo. É exemplo o sufixo *-udo* que se adiciona ao substantivo, geralmente referindo a partes do corpo, para formar adjetivos que caracterizam seres por terem alguma coisa, expressa pela base, maior ou mais do que o normal. A noção de mais/maior traz uma noção subjetiva que tende à pejoratividade. É o caso do adjetivo *barrigudo*, que apareceu no *corpus*.

(91) (...) *O meu tio Gôdo, eu chamo ele assim porque ele é muito barrigudo.*(A3)

#### 5.4. Advérbios

Como bem diz Mattoso Câmara (1970[1991]), “perturba a descrição e a demarcação classificatória a extrema mobilidade semântica e funcional que caracteriza os advérbios”.

Na classificação dos advérbios, ora se pauta pelos valores léxicos (semânticos) das unidades que o constituem, ora por critérios funcionais. No primeiro caso são os advérbios classificados como denotadores de *tempo*, de *lugar*, de *quantidade*, etc. Pelo segundo critério, teremos os pronomes *demonstrativos*, os *relativos* e *interrogativos*.

Para o propósito dessa pesquisa, que é analisar o vocabulário de crianças de cinco anos como subsídio para produção de material didático para o ensino de português para crianças surdas, os advérbios não serão utilizados no primeiro momento, o da alfabetização, onde a criança aprende primeiro um pré-português, baseado numa seleção de palavras que precisam ser ilustráveis, o que não é o caso dos advérbios.

Quando, num segundo momento do processo de ensino/aprendizagem do português, as crianças estiverem trabalhando o diálogo com tiras (v. cap.7), as formas adverbiais mais comuns no uso pelos usuários nativos da língua serão importantes para o aprendiz surdo na lida com a língua portuguesa.

O quadro abaixo mostra os advérbios mais usados pelas três crianças entrevistadas por ordem de frequência.

**Quadro 8**

<b>ADVÉRBIOS</b>		
Não 195	Ainda 11	Amanhã 3
Aqui 84	Nem 10	Muitas 3
Lá 46	Perto 9	Um pouco 3
Quando 40	Pra cá 9	Sempre 3
Já 41	Daqui 8	Aonde 2
Depois 42	Pra lá 7	Bastante 2
Assim 28	Ali 6	De noite 2
Agora 25	Hoje 6	De vez em quando 2
Mais 19	Quase 5	Lá em cima 1
De dia 17	Antes 4	Menos 1
Muito 16	Atrás 4	Rápido 1
Bem 15	Em cima 4	Tanto 1
Também 14	Fora 4	Demais 1
Aí 13	Meio 4	De tarde 1
Dentro 12	Tão 4	Tranqüilamente 1

Note-se que o advérbio *'tranqüilamente'* e a locução adverbial *'de vez em quando'* foram usados apenas por uma das crianças. A mais falante delas e que mais contato com variados suportes textuais tem.

(92) *Que sempre eu saio atrasada...de vez em quando.* (A1)

(93) *E eles saíram tranqüilamente e levaram a poça (de água).* (A4)

Abaixo estão os advérbios mais ou menos ilustráveis<sup>17</sup> retirados do *corpus* para compor a lista de 300 palavras proposta por essa pesquisa para o ensino do pré-português a crianças surdas. Esses advérbios podem entrar na composição das tiras que fazem parte dos diálogos no segundo momento do processo de ensino/aprendizagem (v.cap.7).

**Aí – Aqui – Amanhã - Atrás – De noite - Dentro – De manhã - De tarde - Em cima -  
Fora – Muito - Perto**

---

<sup>17</sup>Por mais ou menos ilustráveis entendemos as palavras que podem ser representadas através de ações, para a compreensão da criança.

# 6

## VOCABULÁRIO

Alguns teóricos costumam avaliar a aquisição/aprendizagem do vocabulário de uma língua pelo número de palavras conhecidas. Nation (2004) postula que uma criança, falante nativa, de 4 ou 5 anos de idade possuirá um vocabulário em torno de 4.000 a 5.000 famílias de palavras, sendo que por *famílias de palavras* entende-se o conhecimento da palavra base, de suas formas flexionadas e de algumas formas derivadas.

Leffa (2000) mostra, portanto, que apenas o critério quantitativo não é suficiente para evidenciar a competência lexical do falante de uma língua, pois o conhecimento lexical não depende apenas do número de palavras conhecidas, mas envolve uma série de outros aspectos, entre eles a competência para o uso das palavras em atos comunicativos.

Para o ensino de uma língua, a seleção do vocabulário é de fundamental importância para que os aprendizes, no nosso caso crianças surdas, possam entrar em contato com palavras significativas para ele e que sejam base para outras formações, fazendo assim com que o processo de ampliação e aquisição de vocabulário seja mais rápido e eficiente e possa proporcionar, assim, a formação de um bom banco de palavras no menor tempo possível.

As três crianças entrevistadas demonstraram ter um vocabulário em números, correspondente ao que Nation (op.cit.) diz ser próprio de uma criança na faixa etária dos cinco anos. Mas, além disso, demonstraram competência lingüística para usar esse vocabulário em suas interações.

A criança **A** apresentou uma diferença grande em relação às outras duas crianças no que diz respeito ao número de formas usadas, foram 1018. As crianças **O**, com 536 formas e **E** com 385, apresentaram um número bem mais próximo de formas utilizadas. Mas mesmo com essa diferença, as palavras “escolhidas” pelas três crianças para se comunicarem e expressarem suas idéias estão restritas aos mesmos campos lexicais.

Algumas palavras que apareceram nos dados merecem destaque: (a) *negócio*, *negocinho* e *coisa*, foram usadas pelas três crianças de maneira genérica, referindo-se a objetos que as crianças não souberam denominar ou para os quais não encontraram uma palavra que fosse adequada no momento e (b) as expressões como *um bocado*, *um monte*, como referência a grandes quantidades.

## **6.1 Campos lexicais**

Tomamos aqui a definição de Rodolfo Ilari (2005) para campos lexicais: “Constituem um campo lexical as palavras que nomeiam um conjunto de experiências em algum sentido análogas. Os nomes das cores, por exemplo, que se referem a um tipo particular de experiência visual ou os nomes dos animais, que organizam parte de nossa experiência dos seres vivos, constituem campos lexicais.”

Alguns campos lexicais foram formados a partir das palavras contidas no *corpus* da pesquisa que serviram de base para a construção das tiras que vão compor os kits do material didático utilizado na proposta de Grannier (2007) para o ensino do pré-português para as crianças surdas (v.cap 6). Com esses campos lexicais que montamos reunimos um total de 144 palavras (substantivos) ilustráveis, conforme um dos critérios da proposta.

Como se pode ver no quadro abaixo os campos lexicais mais amplos são os de animais e objetos inanimados.

<b>Alimentos</b>	<b>Animais</b>	<b>Brinquedos</b>	<b>Casa</b>	<b>Cores</b>	<b>Corpo</b>	<b>Família</b>	<b>Frutas</b>	<b>Objetos</b>		<b>Roupas</b>	<b>Meios de Transporte</b>
<b>24</b>	<b>36</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>48</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
Abóbora	Aranha	Balanço	Banheiro	Amarelo	Barriga	Avó	Banana	Almofada	Calça	Avião	
Água	Baleia	Biloca	Chão	Azul	Boca	Avô	Laranja	Árvore	Camisa	Bicicleta	
Alface	Bode	Bola	Corredor	Branco	Braço	Filha	Limão	Balão	Capa	Carro	
Arroz	Borboleta	Boneca	Cozinha	Marrom	Cabeça	Filho	Maça	Banco	Sapato	Barco	
Bala	Cachorro	Dominó	Cerca	Preto	Cabelo	Irmã	Mamão	Bandeira	Vestido	Ônibus	
Biscoito	Cavalo	Videogame	Grade	Rosa	Corpo	Irmão	Manga	Cd			
Bolo	Cigarra		Jardim	Roxo	Dedão	Madrastra	Melancia	Cadeira			
Carne	Cobra		Parede	Verde	Dedo	Mãe	Morango	Cama			
Cenoura	Coelho		Piscina	Vermelho	Dente	Pai	Uva	Cordão			
Chocolate	Elefante		Porta		Garganta	Prima		Chapéu			
Feijão	Formiga		Portão		Joelho	Primo		Escada			
Leite	Galinha		Quarto		Mão	Tia		Escova			
Mel	Galo		Sala		Nariz	Tio		Estante			
Ovo	Gato		Telhado		Olho	Sobrinha		Faca			
Pão	Girafa				Orelha			Flor			
Pastel	Golfinho				Oso			Fogão			
Picolé	Gorila				Pé			Fogo			
Rapadura	Grilo				Perna			Folha			



## 6.2 Formação de palavras

Segundo Basílio (2004), para garantir a máxima eficiência do sistema de comunicação que é a língua, a expansão lexical é efetuada, sobretudo, pelos processos de formação de palavras, que são fórmulas padronizadas de construção de novas palavras a partir de material já existente no léxico.

Derivação e composição são os processos mais gerais da formação de palavras. O processo de derivação é o mais utilizado para formar novos itens lexicais através de acréscimo de afixos (prefixo ou sufixo). Na derivação acrescenta-se um afixo a uma base. A base de uma forma derivada é geralmente uma forma livre, ou seja, uma forma mínima que pode constituir sozinha um enunciado, como um verbo, um adjetivo ou um advérbio. Não vou me ater aqui às possibilidades de derivação a partir de formas presas, uma vez que não houve ocorrência no *corpus*.

A composição consiste na associação de duas bases para formar uma palavra nova. Temos ocorrências no *corpus* de palavras compostas a partir de formas livres, como já foi mostrado em 5.1.2 para *guarda-chuva* e *arco-íris*.

A partir dos trabalhos de Basílio examinamos os processos de derivação utilizados pelas crianças entrevistadas para a formação de outros itens lexicais. As três crianças fizeram uso dos processos de prefixação, sufixação e derivação parassintética para formar novas palavras.

Na seção 5.3.1 já falamos sobre o processo derivacional que acontece com os substantivos acrescidos de alguns sufixos sem mudança de classe por ter sido esse o processo mais produtivo observado no *corpus*.

A formação de adjetivos sem mudança de classe, assim como aconteceu aos substantivos, foi mais produtiva com o acréscimo de sufixos: *sozinho*, *altona*, *marronzinho*, *roxinho*, *peludinho*, *quietinho*, *gordão*, *gordona*, *curtinho*, *grandona*; do que com acréscimo de prefixo: *inimigo*.

A formação de palavras com mudança de classe ocorreu de forma mais ou menos equilibrada entre as classes de substantivos, de verbo e de adjetivos.

O quadro abaixo nos dá uma amostra geral das ocorrências observadas no *corpus*.

**Quadro 10**

<b>Palavras formadas por derivação com mudança de classe</b>				
<b>Verbo→Subst.</b>	<b>Subst.→Adjetivo</b>	<b>Verbos→Adjetivos</b>	<b>Outros</b>	
Apresentação	Alaranjada	Adiantado	<b>Subs.→Verb.</b>	<b>Adj.→Adv.</b>
Brinquedo	Barrigudo	Agarrada	Consertar	Geralmente
Balanço	Brilhante	Arrancada	Entortar	Tranqüilamente
Beijo	Colorida	Assustado	<b>Adj→Subs.</b>	
Caçador	Corajoso	Empenada	Bondade	
Caganeira	Gostoso	Pendurado	Utilidade	
Caminho	Peludo	Queimado		
Castigo	Salgado			
Comida	Selvagem			
Convite				
Corredor				
Cozinha				
Cuidado				
Ganhador				
Mamadeira				

A formação de substantivos se deu de maneira mais produtiva a partir de verbos por sufixação e derivação regressiva: *ganhador, mamadeira, caçador, pintora, apresentação, cuidado, cozinha, beijo, balanço*<sup>18</sup>, *comida, caminho, convite, castigo*.

A formação de substantivos a partir de adjetivo apresentou duas ocorrências: *bondade, utilidade*.

A formação de adjetivos foi produtiva a partir de substantivos: *corajoso, poderosa, selvagem, barrigudo, salgado, laranjada (cor), peludo, colorida, brilhante*, e de verbos, principalmente em construções com o particípio passado: *empenado, queimado, arrancado, pendurado, adiantado*.

<sup>18</sup> Brinquedo.

Segundo Rosa (2003), toda regra produtiva apresenta coerência semântica, isto é, o falante tem de poder prever qual será o significado da nova formação, caso contrário não lançará mão de determinada regra para formar outra palavra

As crianças entrevistadas parecem conhecer instintivamente esse princípio para formar novas palavras a partir daquelas que já fazem parte do seu léxico, pois todas as palavras formadas seguiram rigorosamente o princípio da coerência semântica. Não houve nenhuma ocorrência de formação que contrariasse esse princípio.

A seguir, apresentamos a lista das 300 palavras ilustráveis selecionadas para servir de base à iniciação à escrita em pré-português por surdos.

abóbora	biscoito	cigarra	faca
abrir	boca	cinza	farmácia
acordar	bode	cobra	fechar
água	bola	coelho	feijão
alface	bolo	cola	festa junina
almoçar	boneco	colher	filho
almofada	borboleta	comer	filho
amanhã	braço	comprar	filme
amarelo	branco	copo	fio dental
amarrar	brinquedo	corpo	flor
amassar	cabeça	corredor	floresta
andar	cabelo	correr	fogão
aniversário	caber	corrente	fogo
apartamento	cachorro	cortar	folha
apertar	cadeira	cozinha	fora
aranha	cair	creme dental	formiga
arranhar	calça	dar	gaiola
arroz	calçar	dançar	galinha
árvore	cama	dedão	galo
asa	camisa	dedo	garganta
avião	capa	deitar	gato
avó	carne	dente	gelo
azul	carro	dentro	gente
balanço	casa	descer	girafa

baleia	cata-vento	desenhar	golfinhos
balinha	cavalo	dia	gorda
balão	cd	dinheiro	gorila
banana	cenoura	doer	grade
banco	chão	dominó	grama
bandeira	chapéu	dormir	grande
banheiro	chave	elefante	grilo
barba	chocolate	em cima	guarda-chuva
barco	chorar	empurrar	homem
barriga	chuva	entrar	irmã
bater	óculos	escada	irmão
beber	oito	escola	jacaré
beijo	olho	escova	janela
bicicleta	onça	escrever	jardim
lápis	ônibus	estante	jaula
laranja	orelha	rato	joelho
lavar	osso	rede	jogar
leão	ovo	refrigerante	laço
leite	pai	relógio	lama
limão	panela	roda	lanchar
linha	pão	rosa	vermelho
livro	Papai Noel	roxo	vestido
lixo	parque	rua	voar
lobo	passarinho	sacola	zero
maçã	pastel	sair	
macaco	pato	sal	
mãe	pé	sala	
mala	pedaço	salgado	
mamadeira	pedra	sapato	
mamãe	pegar	sapo	
mamão	peixe	seco	
mamar	pêlo	seis	
manga	pena	sentar	
mão	perna	sete	
marimbondo	pé	sobrinha	
marrom	picolé	sol	
mel	pincel	soltar	

melancia	pintar	som	
menino	piolho	sombra	
mesa	pisar	sombrinha	
mexer	piscina	sorvete	
mil	pneu	sorveteria	
minha	por cima	subir	
moça	porco	suco	
mole	porta	telefone	
molhar	portão	televisão	
montar	prego	telhado	
morango	preto	terra	
morder	pular	tesoura	
mosca	puxar	tinta	
mulher	quadra	tio	
nadar	quadro	tomate	
nariz	queijo	tossir	
Natal	quebrar	trancar	
Nescau	queimar	travesseiro	
nó	rabo	três	
noite		treze	
noiva		tubarão	
		tv	
		urso	
		uva	
		vaca	
		ventilador	
		vento	
		verde	

## IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

A descrição de aspectos discursivos, gramaticais e vocabulares do português de crianças de cinco anos de idade constitui uma base importante para a elaboração de materiais didáticos na alfabetização e no ensino de português para surdos, visando a aquisição da língua pelo aprendiz.

### 7.1 Aquisição de primeira e de segunda língua

É notável o fato das crianças, antes dos cinco anos, aprenderem a maior parte do sistema complexo a que chamamos gramática de uma língua. Antes de serem capazes de somar 1+1, as crianças ligam frases, fazem perguntas, selecionam os pronomes adequados, constroem estruturas complexas, usando as regras sintáticas, fonológicas, morfológicas e semânticas da gramática.

A universalidade do processo de aquisição da linguagem, das fases do seu desenvolvimento, do período relativamente curto em que a criança constrói um sistema gramatical tão complexo, (as crianças parecem saber que generalizações procurar e o que ignorar na procura das regularidades de sua língua materna), sugere que a espécie humana tem uma capacidade inata para adquirir linguagem.

Segundo a teoria do inatismo, defendida por Chomsky (1965[1978]), todo ser humano nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem que o torna apto a adquirir várias línguas. Ele considera que existem universais lingüísticos e cognitivos inerentes a todo ser humano. Essa teoria, chamada *teoria gerativa*, postula que a aquisição de linguagem é possível porque na mente de cada indivíduo há uma gramática universal (GU)

responsável por construir a linguagem humana em suas propriedades fonológicas, sintáticas, semânticas e lexicais. Dentro dessa teoria o ser humano possui uma gramática inata que permite que ele adquira uma língua em toda a sua complexidade, mesmo recebendo do meio lingüístico dados primários. Chomsky explica, assim, a capacidade de aquisição de linguagem:

“Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança do que é, do ponto de vista formal, uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa da sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva. Considerações acerca da natureza da gramática que é adquirida, da qualidade inferior e da extensão extremamente limitada dos dados à disposição do sujeito, da uniformidade surpreendente das gramáticas resultantes, e da sua independência relativamente à inteligência, à motivação, e à situação emocional, sobre grandes extensões de variação possível, essas considerações não permitem pensar que uma grande parte da estrutura da linguagem possa ser aprendida por um organismo não informado inicialmente sobre a natureza geral.”(p.141)

Chomsky chama a atenção para dois fatores fundamentais sobre a linguagem:

Em primeiro lugar, cada frase que uma pessoa enuncia ou compreende é virtualmente uma nova combinação de palavras, que aparece pela primeira vez na história do universo. Por isso uma língua não pode ser um repertório de respostas; o cérebro deve conter uma receita ou programa que consegue construir um conjunto ilimitado de frases a partir de uma lista infinita de palavras. Esse programa pode ser chamado de gramática mental. O segundo fato fundamental é que as crianças desenvolvem essas gramáticas complexas rapidamente sem qualquer instrução formal e, à medida que crescem, dão interpretações coerentes a novas construções de frases que elas nunca escutaram antes.

Portanto, afirma ele, “as crianças têm de estar equipadas de modo inato com um plano comum às gramáticas de todas as línguas, uma Gramática Universal, que lhes diz como extrair os padrões sintáticos da fala de seus pares.”

“A exposição à língua é suficiente para aprender línguas com perfeição na infância, pois a criança dispõe de uma capacidade cognitiva inata que é ativada naturalmente pelo contato com a língua falada ao seu redor” (Chomsky, 1965).

A afirmativa de Chomsky serve invariavelmente para todas as crianças, independente da língua. A criança surda não consegue aprender naturalmente a língua portuguesa, uma língua oral, falada por seus pais e pelas outras pessoas que a rodeiam devido à barreira física imposta pela surdez, nada tendo a ver com a capacidade mental para aprendizagem de línguas, pois que ao aprender a língua de sinais brasileira, libras, o faz seguindo o processo de aprendizagem de uma língua, comum a todas as crianças, bastando para isso estar exposta à língua em uso.

No caso da aquisição de português por surdos, ela deve ocorrer idealmente, na infância, depois da aquisição da língua de sinais, caracterizando, portanto *a aquisição de uma segunda língua*. Como a criança surda não tem acesso à exposição ao uso natural da língua, esta deve ser ensinada com metodologia própria para a situação do aprendiz.

No ensino do português como L2 a surdos, a grande dificuldade é a falta de formação da maioria dos professores para focar o ensino do português como segunda língua, já que as faculdades de Letras e Educação, na sua maioria, não diferenciam o ensino de português como primeira e como segunda língua. Por outro lado a falta de materiais didáticos adequados ao ensino de português como segunda língua a crianças em geral e surdas em particular contribui para o agravamento das dificuldades da aprendizagem do português pelos surdos.

Para a proposta didática que apresentamos adiante, consideramos, com Ellis (1994), que a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente lingüístico em que ele se encontra, ou seja, a aquisição é o resultado da interação entre o que acontece “dentro do aprendiz” e o que acontece “fora do aprendiz”.

## **7.2 Aquisição de português como segunda língua**

A aquisição de português pelo surdo assemelha-se à aquisição de português por outras minorias lingüísticas do Brasil, a saber, pelas comunidades indígenas que têm línguas maternas bastante diferenciadas do português.

Para que a aquisição de uma segunda língua seja bem sucedida, quando decorrente do ensino/aprendizagem em sala de aula, ela deve incidir inicialmente sobre os aspectos básicos gramaticais e vocabulares da língua (em contextos socialmente significativos), o que é fundamentalmente diferente do ensino de uma primeira língua, no qual a criança já chega à escola com o conhecimento básico dessa língua.

Por essa razão, torna-se essencial o preparo de materiais didáticos adequados e a formação específica dos professores para esse tipo de ensino.

Nesse sentido, tem-se considerado os avanços da Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, que decorrem da experiência de quase um século de ensino de línguas estrangeiras.

Segundo Sellan (2001), a fim de que o processo ensino-aprendizagem de uma L2 seja profícuo, é necessário empregar conhecimentos teóricos e metodológicos que se afinem com as expectativas dos aprendizes e com os procedimentos de ensino e avaliação, consoante às bases teóricas contemporâneas, além da utilização de materiais que sigam os parâmetros da lingüística aplicada ao de ensino de línguas.

Nos últimos anos muitas pesquisas têm sido realizadas para esse fim, pois se pressupõe que ensinar uma L2 implica não só oferecer subsídios para aquisição de conhecimento lingüístico – fonológico, morfológico, sintático – mas também possibilitar ao aluno experienciar uma nova cultura, ou seja, permitir-lhe acesso à cultura da língua-alvo.

Widdowson (2005) afirma que os estudos atuais mostram que a aprendizagem de uma L2 não é um processo tranqüilo, pois este não prediz apenas a assimilação de formas lingüísticas, mas também o que gera a maior dificuldade, ou seja, apreender a significação dos elementos verbais e não-verbais, utilizando-os de forma adequada dentro da prática discursiva. Dessa forma ressalta que, para adquirir uma L2 é necessário também desenvolver a competência comunicativa.

Há uma preocupação de professores e pesquisadores da área de ensino-aprendizagem de L2 na busca de novas maneiras que facilitem a apreensão das particularidades da L2 pelos aprendizes, uma vez que cada um tem suas especificidades, ou estão aprendendo uma L2 como segunda língua por viverem num país bilíngüe, ou por interesse de

aprender uma língua estrangeira em seu próprio país, ou por fazerem parte de grupos lingüísticos minoritários.

Assim como Chomsky afirma a importância da exposição à língua, a Lingüística Aplicada ao ensino de línguas, por outras vias, consolidou e incorporou a seus princípios metodológicos a crença de que, para adquirir uma língua, é fundamental a exposição à língua-alvo em uso. Entende-se que esta exposição deve ser a mais significativa possível além de intensiva e extensiva.

Para Krashen (1981), a aquisição de uma L2 depende essencialmente de um *input* compreensível, rico e de sua utilização. O autor sublinha que o sucesso não depende apenas do acesso a um *input* compreensível, mas formula a idéia de que, para resultar em benefício para o aluno, esse *input* deve situar-se sempre um pouco para além de cada estágio de seu desenvolvimento.

### **7.3 Aquisição de português como segunda língua por crianças surdas**

No caso dos surdos, existe outro aspecto crucial: a necessidade de um *input* exclusivamente visual.

Devido à surdez, a capacidade de organização de um novo sistema lingüístico (o da L2) pelos surdos depende da compreensão do que vêem e de um estímulo formal que propicie sua aprendizagem.

Na proposta de um material didático para o ensino de português a crianças surdas, devemos considerar, além disso, os aspectos próprios do ensino de uma segunda língua a qualquer pessoa: os fatores afetivos, a questão do ambiente, a natureza do *output* (produção) e *feedback* (retorno), a necessidade de estimular o interesse/motivação, de atender a diferentes estratégias e estilos de aprendizagem.

Em termos dos objetivos do ensino/aprendizagem do português a crianças surdas, devem se considerar as práticas sociais que serão proporcionadas por esse novo conhecimento.

Quanto à abordagem adotada, situamos a proposta no quadro interacionista. Nessa perspectiva, em que é a intenção comunicativa que funda a língua, o léxico ocupa lugar de destaque. O indivíduo não precisa apenas compreender e saber utilizar as regras gramaticais de uma língua, mas também necessita do domínio do vocabulário para que se efetive a comunicação e interação entre os interlocutores.

O léxico é o único componente lingüístico que permite ampliação e sofre constante processo de transformação durante toda a vida do ser humano. Esses processos (ampliação e transformação) ocorrem de forma natural e inconsciente para os ouvintes falantes nativos de uma língua, pois todos os dias aprendemos novas palavras, novos sentidos para as palavras já conhecidas e também deixamos de usar palavras que caem em desuso.

Entretanto, a competência lexical não depende simplesmente da ampliação e do enriquecimento do léxico.

Basílio (1980), defende que a competência lexical envolve o conhecimento dos vocábulos, dos itens lexicais, como também o estabelecimento de relações entre esses itens lexicais, ou seja, é necessário que se tenha competência para empregar adequadamente os vocábulos aos contextos discursivos.

Diante disso, o estudo do léxico assume, então, um papel fundamental nos estudos lingüísticos em função de ser o vocabulário um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de uma língua, tanto L1 quanto L2.

A aprendizagem de uma segunda língua está ligada essencialmente ao *input* que é oferecido ao aluno. No caso de um aprendiz ouvinte, o ambiente familiar geralmente alimenta esse *input*, pois se trata da aprendizagem de uma língua oral.

No caso do surdo, esse *input* não é alimentado pelas mesmas vias que o aprendiz ouvinte, apenas pela via visual. Nessas condições, ele pode adquirir naturalmente uma língua de sinais, mas não pode adquirir uma língua oral. Para o surdo, a aquisição de uma língua oral só pode acontecer se ele tiver acesso à sua representação escrita. Portanto é necessário proporcionar ao surdo um contato significativo com a língua por escrito.

Os referenciais concretos utilizados no *input* escrito constituem um ingrediente importante do ambiente de aprendizagem que deve envolver o aluno surdo, sobretudo na fase inicial do processo de aprendizagem. Esses referentes concretos devem, de preferência, ser selecionados a partir da realidade cultural e etária dos alunos.

Segundo Krashen (1982), a aquisição de uma L2 depende de um *input* compreensível, rico e de sua utilização. O autor sublinha que o sucesso não depende apenas do acesso a um *input* compreensível, mas formula a idéia de que, para resultar em benefício para o aluno, esse *input* deve situar-se sempre um pouco para além de cada estágio de seu desenvolvimento.

Oferecer ao aluno um *input* qualitativamente compreensível, autêntico e diversificado é um dos desafios dos professores que trabalham com surdo. Este *input* compreensível não pode deixar de ser ainda desafiador para o aluno e para isso sugerimos aqui partir de um vocabulário o mais próximo da realidade desses alunos.

#### **7.4 Uma proposta de material didático para a alfabetização de surdos**

Sendo o português uma segunda língua (L2) para o surdo, deve ser ensinada pela escola de maneira sistemática, com metodologia própria para o ensino com recursos visuais, uma vez que inicialmente a única possibilidade de contato com a língua portuguesa, para o surdo, é através do português-por-escrito, (GRANNIER, 2002, 2007), visto que ele não tem acesso direto à forma falada pelos falantes nativos da língua.

A situação comum hoje em dia nas escolas é a de um professor ouvinte que dá aulas a uma turma de crianças ouvintes e nessa sala de aula há a presença de crianças surdas incluídas. Por maior esforço que faça esse professor, esta não é uma situação ideal para a aprendizagem por parte dos surdos.

O que ocorre na maioria das vezes é o uso e o ensino do “português sinalizado”, que não veicula totalmente o sistema gramatical da língua portuguesa. Através do “português sinalizado” os aprendizes são expostos principalmente aos itens lexicais da língua portuguesa, com poucas marcas flexionais e poucos marcadores de relações sintáticas, tais como: preposições, artigos, etc. (GRANNIER, 2007)

Em seus trabalhos, Grannier apresenta uma proposta didático-pedagógica para crianças surdas aprenderem qualquer língua oral-auditiva com metodologia adequada, basta que tenham possibilidade de receber um *input* visual dessa língua.

Levando em consideração que nossas crianças surdas chegam às escolas sem o pleno domínio da língua de sinais, sua língua primeira (L1), é necessário que o espaço para aprendizagem seja organizado pela escola de maneira que haja momentos para o trabalho com cada uma das línguas separadamente.

A libras é ensinada em dado momento por um professor falante de libras, de preferência um surdo, e o português-por-escrito pode ser um professor bilíngüe ou não, mas com formação em ensino especial de português-por-escrito. (GRANNIER, 2007)

Considerando que esse aprendiz ainda não sabe nada do português, para que ele possa aprender o português-por-escrito, é necessário, ou seja, é preciso que essa criança seja “alfabetizada”. Entretanto, para ser alfabetizada, a criança precisa ter conhecimento de uma língua que seja representada por um sistema alfabético. A fim de superar essa circularidade, Grannier propõe o trabalho com um “pré-português” durante a alfabetização, como se verá adiante.

O termo “alfabetização” é colocado aqui entre aspas por não ser o termo mais adequado quando nos referimos ao início do processo de iniciação à escrita pelo surdo. Segundo Grannier, o termo alfabetização, usado no ensino do sistema de escrita a ouvintes, sugere como base do processo o recurso inicial utilizado na alfabetização de ouvintes que é a correspondência som e letra, o que é pouco apropriado para o processo que leva o surdo a compreender a língua portuguesa escrita.

O processo de alfabetização para o ouvinte, que associa som a letras, permite que em pouco tempo o aprendiz seja capaz de escrever um número infinito de palavras até mesmo quando não sabe seu significado.

A utilização do sistema alfabético, para representar palavras que o surdo nunca tenha visto antes, de nada serve para sua aprendizagem, seu aprendizado inicial deve se basear em outras unidades da língua, as unidades portadoras de significado. A unidade básica

para a iniciação do surdo à escrita é a palavra inteira, pois nela o aprendiz encontra um sentido e uma correspondência com algo que já conhece. Desde os primeiros contatos com a língua escrita as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação.

Em 2003 Grannier organizou uma proposta de diferenciação entre aquisição do português-por-escrito propriamente dito e a aquisição de um pré-português, constituído de algumas estruturas básicas e de cerca de 300 palavras (ilustráveis, de preferência), selecionadas do universo do aprendiz, para fins de “alfabetização”.

Como a fase ideal – e viável – para a “alfabetização” de surdos é por volta de quatro, cinco anos de idade, esta pesquisa tem como objetivo selecionar essas 300 palavras que correspondam à faixa etária considerada, proporcionando aos professores subsídios para a produção de material que realmente forneça um *input* que seja compreensível e razoavelmente desafiador para esses aprendizes.

Convém salientar aqui que o objetivo principal da seleção de 300 palavras não é só aquisição do vocabulário, mas sim, construir um instrumento para a percepção da escrita como uma *representação de significados*, ou seja, como a representação de uma língua. Por outro lado, 300 palavras são suficientes para cobrir os diversos usos de todas as letras e sinais ortográficos.

Para o nível inicial do processo de ensino do português-por-escrito para surdos, com o qual estamos trabalhando, o pré-português, estamos propondo a elaboração de *kits* a partir do vocabulário das três crianças que compuseram o *corpus* deste trabalho.

Os *kits* são compostos de tiras com a palavra, de preferência escrita em letras cursivas para facilitar a construção do “efeito de máscara<sup>19</sup>” na memória dos aprendizes e sua associação com a figura, e da figura correspondente à palavra. Essas tiras podem conter a palavra e a figura juntas e podem ser separadas num momento em que o aluno já “domina” as palavras do *kit*.

---

<sup>19</sup>Esse efeito corresponde à forma geométrica de um retângulo que a palavra escrita adquire quando contornada por um traço que acompanhe o formato ascendente, descendente e reto das letras que formam essa palavra. Esse recurso é muito utilizado na Educação Infantil com jogos e brincadeiras de adivinhar o “nome” das figuras antes mesmo das crianças saberem ler.

Os *kits* são montados levando em consideração alguns critérios propostos por Grannier (2007) como: (1) pertencer ao universo do aprendiz, (2) ser facilmente ilustrado e (3) compor um conjunto de formas distintas adequadas para cada nível.

As atividades desenvolvidas com os alunos têm como objetivo levá-los a estabelecer a relação simbólica entre palavra e figura, combinando adequadamente cada significante com seu significado. Com um primeiro conjunto de oito a dez pares de tiras e figuras, o professor mostra inicialmente, uma de cada vez as combinações de significantes e significados existentes no conjunto.

Depois de praticar bem essa correspondência com os aprendizes, o professor pode embaralhar as tiras separando os significantes de um lado e os significados de outro para que os alunos possam fazer a correspondência pegando as tiras e montado os pares. Cabe ao professor aprovar os pares bem formados e ajudar a corrigir aqueles mal combinados.

A atividade pode ser realizada de maneira lúdica para que seja o mais agradável possível e também para que o “não acerto” não seja visto pela criança como não capacidade de aprendizagem.

As tiras podem ainda ser combinadas com objetos reais e não só com figuras. Outra possibilidade é associar as tiras com partes do corpo dos aprendizes, objetos da sala de aula, partes da sala de aula, como *janela, cadeira, mesa, quadro*, etc, conforme mostramos no quadro 11 (p. 85), principalmente como reforço da aprendizagem. (GRANNIER, 2007). As tiras e figuras devem ficar sempre expostas numa parede em um quadro de pregas, à vista dos alunos.

Do *corpus* da pesquisa separamos todas as palavras usadas pelas três crianças e selecionamos aquelas que atendiam aos critérios já mencionados e as agrupamos por campos lexicais: *frutas, brinquedos, partes do corpo, animais, roupas, partes da casa, parentes, alimentos, objetos*.

## 1. FRUTAS

Banana, laranja, limão, maçã, mamão, manga, melancia, morango e uva

## 2. BRINQUEDOS

Balanço, bicicleta, biloca<sup>20</sup>, boneca, dominó

## 3. PARTES DO CORPO

Barriga, boca, braço, cabeça, corpo, dedão<sup>21</sup>, dedo, dente, garganta, joelho, mão, nariz, olho, orelha, pé, perna.

## 4. ANIMAIS

Aranha, baleia, bode, cachorro, cavalo, cigarra, cobra, coelho, elefante, formiga, galinha, galo, girafa, grilo, gorila, jacaré, leão, macaco, marimbondo, mosca, onça, ovelha, passarinho, pato, peixe, porco, rato, sapo, tubarão, urso, vaca.

## 5. ROUPAS E VESTUÁRIO

Calça, camisa, capa, chapéu, guarda-chuva, guarda-sol, sacola<sup>22</sup>, sapato, sombrinha, vestido.

## 6. PARTES DA CASA

Banheiro, cozinha, jardim, quarto, sala.

## 7. PARENTESCO

Avó, avô, irmã, irmão, mãe, pai, prima, primo, tia, tio.

## 8. ALIMENTOS

Alface, arroz, bala, biscoito, bolo, carne, cenoura, chocolate, feijão, leite, ovo, pão, pastel, picolé, rapadura, refrigerante, sal, sorvete, suco, tomate, torta.

---

<sup>20</sup> O mesmo que bola de gude.

<sup>21</sup> Referência ao dedo polegar.

<sup>22</sup> Como referência a bolsa.

Nas primeiras atividades a identificação dos significantes é baseada na percepção global da forma da palavra, por isso montamos conjuntos de palavras com formato bem diferenciado, de modo a permitir uma distinção mais rápida e segura pelos aprendizes. Para esse primeiro conjunto formamos:

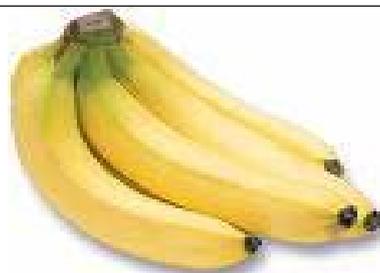
*laranja*



*maçã*



*banana*



*uva*



*bola*



*bicicleta*



*calça*



*sapata*



*sala*



*cozinha*



*gata*



*macaca*



*mesa*



*panela*



*boca*



*dente*



Progressivamente introduzimos conjuntos de palavras que apresentam mais semelhanças nas suas representações escritas, para que o aprendiz comece a aguçar sua percepção visual.

*manga*



*moranga*



*mamão*



*melancia*



*boneca*



*biloca*



*telefone*



*televisão*



*faca*



*fogão*



*peixe*



*porco*

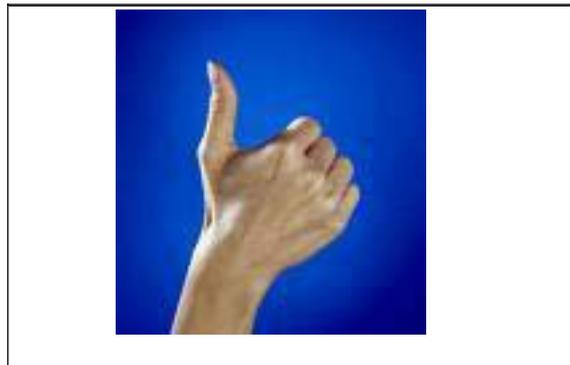


Em uma fase mais adiantada das formas das palavras, são introduzidos conjuntos de palavras que apresentam pouca diferença em suas formas escritas. Nesta fase, a criança tem que perceber diferenças mínimas entre letras, acentos e a presença ou ausência de uma letra ou acento.

*dedo*



*dedão*



*boca*



*bola*



*assa*



*olho*



*calça*



*capa*



*portão*



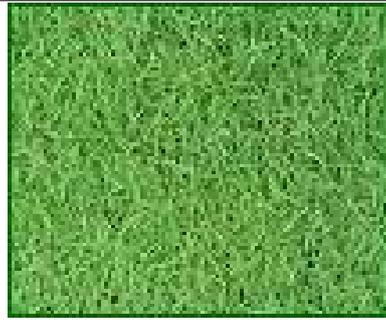
*porta*



*cama*



*grama*



*balança*



*boneca*



*bala*



*bala*



Note-se que essa metodologia proposta por Grannier e aplicada por alguns professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, não requer a referência a som, ao invés disso, ela trabalha com o estabelecimento de uma relação convencional entre o significado das palavras e sua forma.

É importante salientar que por meio dessa prática o aluno surdo está aprendendo palavras da língua portuguesa por escrito e assim construindo um vocabulário da língua, ao mesmo tempo em que está sendo iniciado na leitura, deixando claro aqui que o termo leitura, para o surdo, significa a identificação do que está escrito, da palavra de maneira global e não da associação da forma escrita com a forma falada, que nada significa para ele.

Grannier (2007) enfatiza ainda a importância de trabalhar com o aluno a coordenação motora através de exercícios que explorem o tato e a percepção visual das formas das palavras, percorrendo com o dedo, por exemplo, o contorno das letras confeccionadas em papel-lixo, barbante ou outros materiais em alto relevo.

No primeiro momento exploramos apenas os substantivos por serem palavras concretas facilmente ilustráveis e que pode ser correspondidas com objetos reais.

No trabalho com os verbos podemos trabalhar com as tiras e com cenas correspondentes às ações. Os alunos podem representar cada ação sugerida pelos verbos a fim de tentar memorizar a forma da palavra e relacioná-la ao significado. Nessa etapa o professor deve agir da mesma forma que com os substantivos, fazendo variadas atividades para fixação.

Outro uso para as tiras e figuras, desenvolvido ainda na fase da “alfabetização”, é a prática de diálogos com os kits de tiras para diferentes situações próprias de sala de aula ou de fora dela. Por exemplo, como é comum em aulas de segunda língua, o primeiro diálogo a ser praticado envolve apresentação pessoal e cumprimento. As tiras para esse diálogo podem ser: *Como vai? / Tudo bem? / Tudo. E você? / Como é seu nome? / Como você se chama?*

Outro uso para as tiras e figuras, desenvolvido ainda na fase da “alfabetização”, é a prática de diálogos com os kits de tiras para diferentes situações próprias de sala de aula ou de fora dela. Por exemplo, como é comum em aulas de segunda língua, o primeiro diálogo a ser praticado envolve apresentação pessoal e cumprimento. As tiras para esse diálogo podem ser: *Como vai? / Tudo bem? / Tudo. E você? / Como é seu nome? / Como você se chama? Tudo bem? / Tudo. E você? / Como é seu nome? / Eu me chamo \_\_\_\_\_. / Meu nome é \_\_\_\_\_. / De onde você é? / Sou de \_\_\_\_\_. / Você é surdo? / Sou sim. / E você?/.*

Para situações comuns de sala de aula podem ser construídos diálogos que reflitam a dinâmica natural de uma sala de aula, como: *Professora, posso ir ao banheiro?/ Pode./ Professora, posso ir beber água? / Professora posso lanchar?/* e assim por diante.

É importante que o professor esteja sempre atento para as situações que podem ser aproveitadas para se trabalhar os diálogos, fazendo assim com que o aprendiz esteja sempre praticando o uso da língua e reforçando o vocabulário.

Ainda nessa fase, a criança pode começar a desenhar as letras a partir do momento em que começar a distinguir pares de palavras com diferenças mínimas, como: *bala e bola,*

*cola e bola, mosca e moça.* A partir daí a criança se torna mais independente das tiras, pois pode agora escrever as palavras conhecidas sem depender de vê-las escritas.

Podendo identificar e desenhar as palavras, o aluno surdo está pronto para a segunda fase do processo de aprendizagem do português-por-escrito como segunda língua, pois passará a interagir com textos escritos em uma língua com todas as suas propriedades morfosintáticas e pragmáticas, com a ajuda de um professor preparado para o ensino de português a surdos como segunda língua.

Materiais didáticos preparados para o ensino de português-por-escrito a surdos poderão proporcionar uma intensificação do *input* e servir de base para o desenvolvimento de atividades lingüísticas diversificadas ( Furquim-Freire & Grannier, 2006).

# 8

## CONCLUSÕES

Este trabalho procurou fazer uma análise dos usos reais e concretos da língua portuguesa por falantes nativos de cinco anos de idade.

As análises nos mostraram que uma criança ouvinte, desde tenra idade, alcança um bom nível de comunicação em sua língua materna, bastando para isso estar em situações normais de uso da língua.

As três crianças demonstraram domínio dos aspectos mais complexos que compõe o que chamamos de gramática da língua. São capazes de construções ricas e também usam os processos produtivos de formação de palavras, por exemplo, como recurso para recriar a sua língua a todo o momento.

Isso reforça a idéia de que a criança se apropria de sua língua materna à medida que usa essa língua nas interações com adultos e com seus pares. Mesmo uma criança pouco falante apresenta domínio das estruturas complexas que compõem a língua.

Na análise do uso da língua, as três crianças demonstraram competência semelhante para se comunicarem. A grande diferença foi observada nas atividades que envolviam narrativa de histórias. As crianças **A** e **E** apresentaram melhor desempenho nessa modalidade de uso da língua que a criança **O**. E isso se deu como fruto de maior contato por parte de **A** e **E** com histórias contadas por adultos em seu ambiente familiar.

**A** demonstrou maior habilidade com a língua em narrativas, principalmente no que se refere ao uso de recursos narrativos próprios de histórias contadas. Ela faz uso de uma

variedade de recursos discursivos importantes para manter a seqüência das histórias e o interesse do ouvinte.

Quando **A** se coloca no papel de narradora, lança mão de recursos prosódicos e paralingüísticos, introduz em suas narrativas certo número de elementos prosódicos que visam a encenar o texto, a ilustrá-lo, a “teatralizá-lo”. Ela introduz vários traços do oral, tais como interjeições, ruídos diversos, entonações exprimindo um sentimento e modificações da voz para diferenciar-se, como narradora e como personagem falando.

Isso só é possível quando a criança tem contato com histórias contadas por adultos que também usam desses artificios para dar mais “vida” aos textos, caso contrário a narrativa fica com tom de descrição, como aconteceu com **O**, que não conseguiu fazer de uma imagem de livro uma história com ações dos personagens personificadas na sua narrativa, ele apenas descreveu todas as cenas que iam aparecendo página após página sem imprimir qualquer tipo de emoção aos personagens e às situações.

O bom desempenho da criança **A** no papel de narradora se deve também ao *input* que recebe em casa. Além dos pais lerem histórias para ela, a criança assiste com freqüência a filmes e desenhos em DVD e fitas de videocassete, mas principalmente devo destacar aqui que **A** parece ter uma habilidade natural para contar histórias.

Além dessa observação pudemos constatar que mesmo uma criança que tenha um contato mais rico com as variadas possibilidades de uso da sua língua materna, como **A**, apresentou um domínio das estruturas lingüísticas no nível das outras duas crianças de cinco anos que não apresentaram tamanho desempenho nas atividades que envolviam narrativas espontâneas.

A criança **A** usa um número de palavras bem maior que as outras duas crianças (4344), contra 2330 de **E** e 2279 de **O**, mas nem por isso ela utiliza estruturas morfológicas muito diferentes de seus colegas. Todos eles utilizaram estruturas gramaticais semelhantes, bem de acordo com o que se espera de uma criança de cinco anos.

Em relação aos verbos, por exemplo, todos usam verbos pertencentes às três conjugações, usam verbos regulares e irregulares, com percentual de uso dos verbos regulares maior que dos irregulares.

As três crianças usam os modos e os tempos verbais mais comumente utilizados na fala também pelos adultos; o modo subjuntivo, incluindo o imperativo, foi pouco utilizado tendo seu uso restrito às falas dos personagens dentro das narrativas; o indicativo foi o modo que apresentou maior ocorrência de usos e os tempos presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito foram mais usados que os tempos do futuro, que foram substituídos em seus discursos pela formação do verbo *ir no presente + infinitivo*; apresentaram significativa competência no uso da forma *estar + gerúndio* para construções sintáticas de caráter continuativo

Refletindo o pouco uso do futuro do indicativo por adultos, na língua falada, que está sendo substituído pelo uso do presente do indicativo mais o verbo no *infinitivo* ou em perífrases como o verbo *ir + infinitivo*, observamos que na fala da criança essa formação é a mais usada e tem sempre o caráter de futuro.

Nos processos de formação de palavras, as crianças usam os recursos gramaticais oferecidos pela língua com competência.

Pudemos observar que as três crianças formaram novas palavras a partir de seu próprio léxico utilizando os processos de derivação disponíveis na língua, sendo mais produtivo o processo de sufixação.

Não percebemos o uso criativo do processo de composição para formação de novas palavras como um recurso pleno usado pelas crianças, uma vez que o número de palavras compostas presentes no *corpus* se restringiu a formas cristalizadas pelo uso, como *guarda-chuva e arco-íris*.

Os processos de derivação com mudança de classe de verbos para substantivos e de verbos e substantivos para adjetivos são os mais comuns registrados.

Pelos dados percebemos que nessa idade o uso do sufixo *-inh* é bastante produtivo para a formação de palavras sem mudança de classe entre os substantivos e adjetivos, mais que o alomorfe *-zinh* para os substantivos.

Pode-se concluir daí que o desenvolvimento da língua portuguesa pelas crianças ouvintes observadas é bastante constante nos seus aspectos gramaticais e significativamente diferenciado quanto ao vocabulário. Neste aspecto percebe-se que o *input* rico de A, no seu ambiente familiar, é o responsável por essa diferenciação. Nesse ponto é que se pode propor uma melhoria no papel da escola: seria proveitoso proporcionar atividades de ouvir, contar e recontar histórias a fim de configurar um contato intensivo com narrativas infantis e outros gêneros textuais, proporcionando assim a todas as crianças um *input* equivalente ao de A.

Com base na descrição de características discursivas, gramaticais e vocabulares elaboramos uma amostra de material didático segundo a proposta de Grannier adequado ao ensino de português como segunda língua a crianças surdas enfocando especialmente a fase inicial da iniciação da escrita em pré-português.

Procurando uma relação entre aprendizagem e uso da língua, evidenciamos a necessidade de se construir materiais que apresentam situações reais de uso de palavras e construções próprias da faixa etária do aprendiz levando em conta que um vocabulário diferenciado e classificado por nível de dificuldade.

A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois ela pode proporcionar às crianças, sejam ouvintes ou surdas, variadas situações de usos da língua como língua materna e como segunda língua.

**BIBLIOGRAFIA**

BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. (trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (2003)

BASÍLIO, M. *Estruturas Lexicais do Português; uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes. (1980)

\_\_\_\_\_. BASÍLIO et. al. Derivação, composição e flexão do português falado: condições de produção. CASTILHO, A. T. (org.) *Gramática do português falado*. Vol. III: as abordagens. Campinas: EDUNICAMP, p. 363-432 (1996)

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro, Lucerna. (2005)

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de Português*. 7. ed. São Paulo: Contexto. (2006)

\_\_\_\_\_. (Org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP. (1989)

CASTRO,

CARONE, F. de B. *Morfossintaxe*. São Paulo, Ática. (1986)

CARNEIRO, C.R. *Primeiras manifestações de expressões de relações espaciais na aquisição do português como primeira língua*. *Dissertação de mestrado (inédita)*. Campinas: IEL. (1984)

CHOMSKY, N. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Armênio Amado, EDITOR. Coimbra, Portugal. (1978)

COSTA, S.R. *Aprendizagem de alguns aspectos da morfologia portuguesa por crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado, inédito. Campinas: IEL. (1976)

ELLIS, R. *The Study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. (1994)

FÁVERO, L. L. Correção. In: JUBRAN, S. e KOCH, I. G. V. (org.) *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: construção do texto falado*. Vol. I. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp. (2006)

FIGUEIRA, R. A. *Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança*. Tese de doutorado (inédita). Campinas: IEL. (1985)

GRANNIER, D. M. A Jornada Lingüística do Surdo da Creche até a Universidade. IEL. In: *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. São Paulo: Mercado das Letras. (2007)

\_\_\_\_\_. “Português-por-escrito para usuários de LIBRAS”. In: *Integração*, nº 24, ano 14. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2002)

\_\_\_\_\_. “Reflexões sobre o gênero gramatical em português. (MS.)

HALLIDAY, M. A. K. . *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold. (1994)

ILARI, R. e GERALDI, J. W. *Semântica*. São Paulo, Ática. (1985)

\_\_\_\_\_. ILARI, R. Introdução ao Estudo do Léxico – brincando com as palavras. 3 ed. São Paulo, Contexto. (2005)

KLEPPA, Lou-Ann. *Preposições ligadas a verbos na fala de uma criança*. Dissertação de mestrado. Campinas: IEL. (2005)

KOCH, I. G.V. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo, Martins Fontes. (2004)

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo, Contexto. (1989)

\_\_\_\_\_. e SILVA e S. de P.M.C.. *Lingüística Aplicada ao Português: morfologia*. (2005)

KRASHEN, S. D. *Second Language Acquisition and second Language Learning*. Oxford: Pergamon. (1981)

LEFFA, V. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT. (2000)

LEMOS, M<sup>a</sup>.T.G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. São Paulo: Mercado das Letras. (2002)

MACEDO, A. T. e SILVA, G.M.O. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A. RONCARATTI, C. e MOLLICA, M<sup>a</sup> C. (org.). *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. (1996)

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 5. ed. São Paulo, Ática. (2006)

\_\_\_\_\_ *Marcadores conversacionais no Português brasileiro: formas, posições e funções*. In: CASTILHO, A. T. de (org). (1989)

NATION, P. & WARING, R. 'Vocabulary size, text coverage and Words lists'. In: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press. (2004)

NEVES, M<sup>a</sup>. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo, UNESP. (2000)

PONTES, E.A. *A estrutura dos verbos no português coloquial*. Petrópolis: Vozes. (1972)

SANTOS, L. W. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna. (2003)

SARDINHA, T. B. *Lingüística de Corpus*. São Paulo: Manole. (2004)

SCARPA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4.ed. São Paulo: Cortez, Vol. II. (2004)

SELLAN, A.R.B. (2001) Ensino de Português Língua Estrangeira e a formação do professor especialista. In: BASTOS, N. B. (org.) *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. São Paulo, EDUC, 2006, v.V

SILVA, M.C.P. de S. e KOCH, I. V. *Linguística Aplicada ao Português: morfologia*. 15.ed., São Paulo: Cortez. (2005)

RISSO, M.S. . “Agora...o que eu acho é o seguinte”: um aspecto da articulação do discurso no português culto falado. In: CASTILHO, A. T. (org.) *Gramática do português falado*. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP/ FAPESP, v. III. (2002)

ROJO, R.H.R. *A emergência da “coesão” narrativa: “e daí” em narrativas infantis*. D.E.L.T.A. São Paulo, Vol. II (1996)

WIDDOWSON, H. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. (trad.) FILHO, José Carlos Paes de Almeida. 2. ed., São Paulo: Pontes. (2005)

## ANEXO I

<b>A - 1018 Formas e 4344 Ocorrências</b>	
<b>127</b>	<b>a</b>
<b>4</b>	<b>à</b>
<b>2</b>	<b>abóbora</b>
<b>1</b>	<b>acaba</b>
<b>2</b>	<b>acabam</b>
<b>1</b>	<b>acabando</b>
<b>1</b>	<b>acabei</b>
<b>4</b>	<b>acabou</b>
<b>1</b>	<b>aceitou</b>
<b>2</b>	<b>acha</b>
<b>1</b>	<b>achar</b>
<b>1</b>	<b>acho</b>
<b>1</b>	<b>achavam</b>
<b>1</b>	<b>acontecer</b>
<b>2</b>	<b>aconteceu</b>
<b>1</b>	<b>acorda</b>
<b>1</b>	<b>acordar</b>
<b>1</b>	<b>acorde</b>
<b>1</b>	<b>acordou</b>
<b>1</b>	<b>acredita</b>
<b>1</b>	<b>adormeceu</b>
<b>1</b>	<b>agarrada</b>
<b>24</b>	<b>agora</b>
<b>7</b>	<b>água</b>
<b>16</b>	<b>ahgente</b>
<b>21</b>	<b>ah</b>
<b>54</b>	<b>aíh</b>
<b>1</b>	<b>ai</b>
<b>3</b>	<b>aí</b>
<b>6</b>	<b>ainda</b>
<b>2</b>	<b>ajuda</b>
<b>1</b>	<b>alguém</b>

<b>1</b>	<b>alguma</b>
<b>3</b>	<b>alí</b>
<b>26</b>	<b>eles</b>
<b>1</b>	<b>algumas</b>
<b>1</b>	<b>alguns</b>
<b>1</b>	<b>almofadas</b>
<b>2</b>	<b>amanhã</b>
<b>2</b>	<b>amarela</b>
<b>1</b>	<b>amarelo</b>
<b>1</b>	<b>amarrado</b>
<b>1</b>	<b>amassaram</b>
<b>2</b>	<b>amiga</b>
<b>1</b>	<b>amigos</b>
<b>1</b>	<b>amor</b>
<b>1</b>	<b>amiguinha</b>
<b>1</b>	<b>andar</b>
<b>2</b>	<b>andando</b>
<b>4</b>	<b>animais</b>
<b>4</b>	<b>animal</b>
<b>2</b>	<b>ano</b>
<b>1</b>	<b>anos</b>
<b>4</b>	<b>anõezinhos</b>
<b>4</b>	<b>antes</b>
<b>1</b>	<b>aonde</b>
<b>1</b>	<b>aparecer</b>
<b>4</b>	<b>apareceu</b>
<b>2</b>	<b>apartamento</b>
<b>1</b>	<b>aperta</b>
<b>1</b>	<b>aposto</b>
<b>1</b>	<b>aproveitou</b>
<b>1</b>	<b>aquela</b>
<b>1</b>	<b>aquelas</b>
<b>1</b>	<b>aquele</b>
<b>1</b>	<b>aqueles</b>

<b>29</b>	<b>aqui</b>
<b>2</b>	<b>aquilo</b>
<b>2</b>	<b>ar</b>
<b>1</b>	<b>aranha</b>
<b>2</b>	<b>arco-íris</b>
<b>2</b>	<b>armadilha</b>
<b>2</b>	<b>armadilhas</b>
<b>1</b>	<b>arrancaram</b>
<b>1</b>	<b>arranhar</b>
<b>2</b>	<b>árvores</b>
<b>18</b>	<b>as</b>
<b>3</b>	<b>asa</b>
<b>2</b>	<b>asas</b>
<b>2</b>	<b>assassina</b>
<b>11</b>	<b>assim</b>
<b>1</b>	<b>assustaram</b>
<b>10</b>	<b>até</b>
<b>1</b>	<b>atende</b>
<b>1</b>	<b>atordoar</b>
<b>4</b>	<b>atrás</b>
<b>1</b>	<b>atrasada</b>
<b>6</b>	<b>au</b>
<b>2</b>	<b>aula</b>
<b>1</b>	<b>avião</b>
<b>3</b>	<b>avó</b>
<b>5</b>	<b>azul</b>
<b>1</b>	<b>Azuladinho</b>
<b>1</b>	<b>Azura</b>
<b>1</b>	<b>bailarina</b>
<b>1</b>	<b>baixa</b>
<b>2</b>	<b>baleia</b>
<b>1</b>	<b>baleias</b>
<b>1</b>	<b>baleinha</b>
<b>2</b>	<b>balões</b>

3	<b>banana</b>
1	<b>banco</b>
1	<b>banho</b>
1	<b>barba</b>
1	<b>barrigudo</b>
2	<b>bastante</b>
1	<b>bate</b>
1	<b>bater</b>
4	<b>bateu</b>
3	<b>bé</b>
1	<b>bê</b>
2	<b>bebem</b>
1	<b>beijo</b>
3	<b>beleza</b>
3	<b>bem</b>
4	<b>bemh</b>
1	<b>bichinho</b>
2	<b>bicho</b>
2	<b>bichos</b>
2	<b>bicicleta</b>
4	<b>boca</b>
6	<b>bode</b>
5	<b>Boi-Tatá</b>
1	<b>bolos</b>
2	<b>bom</b>
1	<b>bondade</b>
1	<b>boneco</b>
1	<b>bonecos</b>
1	<b>bonequinha</b>
6	<b>bonita</b>
4	<b>bonito</b>
1	<b>borboleta</b>
1	<b>bota</b>
1	<b>botam</b>

3	<b>botou</b>
1	<b>braço</b>
13	<b>branca</b>
2	<b>branco</b>
1	<b>bravo</b>
2	<b>brigar</b>
1	<b>brigou</b>
2	<b>brilhante</b>
1	<b>brilhantes</b>
2	<b>brincar</b>
3	<b>bruxa</b>
1	<b>cabaninha</b>
3	<b>cabeça</b>
3	<b>cabeleireiro</b>
4	<b>cabelo</b>
1	<b>cabia</b>
2	<b>caçador</b>
2	<b>caçadores</b>
2	<b>caçar</b>
2	<b>cachorrinho</b>
5	<b>cachorro</b>
3	<b>cadê</b>
1	<b>caixão</b>
1	<b>calçar</b>
1	<b>calçaram</b>
1	<b>calçarem</b>
1	<b>calçasse</b>
2	<b>calçou</b>
2	<b>cama</b>
1	<b>caminhando</b>
2	<b>caminho</b>
1	<b>camisa</b>
1	<b>capa</b>
1	<b>caranguejeira</b>

4	<b>carne</b>
2	<b>carro</b>
1	<b>carruagem</b>
12	<b>casa</b>
1	<b>casas</b>
1	<b>casaram</b>
3	<b>Cascão</b>
1	<b>casinha</b>
1	<b>castigo</b>
4	<b>catapora</b>
1	<b>cataporas</b>
1	<b>caule</b>
1	<b>cavaleiros</b>
1	<b>cavalgar</b>
1	<b>cavalinho</b>
9	<b>cavalo</b>
1	<b>cavalos</b>
1	<b>ce</b>
5	<b>Cebolinha</b>
2	<b>cem</b>
1	<b>cenoura</b>
1	<b>cerca</b>
1	<b>chama</b>
2	<b>chamam</b>
1	<b>chamaram</b>
1	<b>chamo</b>
1	<b>chamar</b>
1	<b>chão</b>
1	<b>chegaram</b>
1	<b>chegarem</b>
2	<b>chegou</b>
1	<b>cheia</b>
3	<b>cheio</b>
2	<b>chovendo</b>

2	<b>chorando</b>
1	<b>chore</b>
1	<b>chorou</b>
1	<b>chumacinho</b>
2	<b>chupou</b>
1	<b>chuva</b>
4	<b>cidade</b>
2	<b>cima</b>
2	<b>cinco</b>
12	<b>Cinderela</b>
3	<b>cobra</b>
1	<b>cocheiros</b>
1	<b>cocoricó</b>
1	<b>coelhinho</b>
3	<b>coelho</b>
6	<b>coisa</b>
2	<b>coisas</b>
11	<b>colar (S)</b>
1	<b>coleguinha</b>
1	<b>colher</b>
1	<b>coloca</b>
1	<b>colorida</b>
38	<b>com</b>
18	<b>come</b>
1	<b>começar</b>
1	<b>começaram</b>
3	<b>começou</b>
1	<b>comendo</b>
2	<b>comer</b>
3	<b>comeu</b>
1	<b>comi</b>
2	<b>comigo</b>
20	<b>como</b>
4	<b>comprar</b>

3	<b>comprou</b>
3	<b>concurso</b>
1	<b>congelou</b>
1	<b>conheço</b>
1	<b>conseguindo</b>
1	<b>conseguiu</b>
1	<b>consertar</b>
1	<b>construindo</b>
6	<b>contar</b>
1	<b>contente</b>
1	<b>contigo</b>
2	<b>conto</b>
1	<b>contou</b>
2	<b>convencer</b>
1	<b>convidou</b>
1	<b>convites</b>
5	<b>cor</b>
2	<b>corpinho</b>
6	<b>corpo</b>
2	<b>corre</b>
2	<b>correndo</b>
1	<b>correu</b>
1	<b>couberam</b>
1	<b>cozinham</b>
2	<b>cozinheiro</b>
1	<b>criança</b>
1	<b>crianças</b>
1	<b>criancinha</b>
6	<b>cristal</b>
1	<b>cruxa</b>
1	<b>cruzar</b>
1	<b>cuidado</b>
2	<b>curtinha</b>
1	<b>curtinho</b>

6	<b>Curupira</b>
22	<b>da</b>
2	<b>dá</b>
1	<b>daí</b>
1	<b>danada</b>
1	<b>dançando</b>
1	<b>dançar</b>
1	<b>dando</b>
7	<b>daqui</b>
1	<b>dar</b>
3	<b>das</b>
1	<b>data</b>
1	<b>dava</b>
79	<b>de</b>
1	<b>dê</b>
2	<b>dedão</b>
1	<b>dedo</b>
1	<b>defende</b>
1	<b>deitada</b>
4	<b>deixa</b>
1	<b>deixar</b>
2	<b>deixaram</b>
3	<b>deixou</b>
14	<b>dela</b>
1	<b>delas</b>
7	<b>dele</b>
1	<b>demorar</b>
1	<b>dentro</b>
12	<b>depois</b>
1	<b>descansar</b>
1	<b>desculpa</b>
1	<b>desenha</b>
1	<b>desenhada</b>
1	<b>desenhinho</b>

5	desenho
1	desenhos
1	desfeito
1	despertou
2	desse
2	desse
7	deu
2	deve
1	devia
3	dez
1	dezenove
2	dezesseis
1	dezesete
1	dezoito
8	dia
3	dias
2	diferente
2	difícil
2	dinheiro
2	dinossauros
1	direitinho
15	disse
2	distante
4	dizer
23	do
1	doida
12	dois
1	dólares
1	dormindo
7	dormir
1	doze
1	Dunga
91	é
153	e

14	éh
112	ela
3	elas
89	ele
26	eles
14	em
1	embora
1	empilhado
2	empregada
1	encantada
1	encontraram
3	encontrou
1	ene
1	enfeitiçada
1	enfrentar
1	engana
1	enganam
1	enganar
2	enquanto
1	ensinar
2	enorme
41	então
1	entendo
1	enterrado
3	entre
1	entregasse
1	entrou
2	envenenada
20	era
1	erre
1	errei
1	escada
1	escolher
1	escondem

1	escondeu
1	escreve
1	escrever
1	escrevi
1	escuro
1	esfomeada
1	especialidade
1	esperanças
1	espere
1	espiando
1	esqueça
1	esquecendo
2	esqueci
6	essa
8	esse
2	esses
30	está
1	estante
1	estantes
2	estamos
3	estão
3	estar
16	estava
2	estavam
1	esteve
2	estimação
1	estiver
10	estou
1	estranho
82	eu
2	existe
1	faça
2	faço
6	fada

4	<b>fadas</b>
2	<b>falando</b>
1	<b>falar</b>
2	<b>falei</b>
1	<b>falo</b>
5	<b>falou</b>
2	<b>falta</b>
1	<b>falte</b>
1	<b>faltei</b>
1	<b>faltou</b>
1	<b>fantasiou</b>
2	<b>fase</b>
6	<b>faz</b>
7	<b>fazendo</b>
22	<b>fazer</b>
1	<b>fazia</b>
1	<b>febre</b>
1	<b>febrezinha</b>
1	<b>fechar</b>
1	<b>feia</b>
1	<b>feio</b>
1	<b>feitiço</b>
2	<b>feliz</b>
2	<b>felizes</b>
3	<b>festa</b>
4	<b>fez</b>
4	<b>fica</b>
1	<b>ficam</b>
10	<b>ficar</b>
2	<b>ficaram</b>
1	<b>ficaria</b>
1	<b>ficava</b>
12	<b>ficou</b>
1	<b>fiquei</b>

1	<b>filhinhos</b>
6	<b>fim</b>
6	<b>fiz</b>
3	<b>flor</b>
2	<b>flores</b>
2	<b>floresta</b>
1	<b>florzinha</b>
1	<b>fogão</b>
3	<b>fogo</b>
36	<b>foi</b>
1	<b>folha</b>
1	<b>folhas</b>
1	<b>fome</b>
5	<b>foram</b>
1	<b>formiga</b>
1	<b>Franja</b>
1	<b>Franjinha</b>
1	<b>fraquinha</b>
1	<b>fugiu</b>
3	<b>fui</b>
1	<b>fundo</b>
1	<b>Gabriela</b>
2	<b>galinha</b>
3	<b>galo</b>
1	<b>ganhador</b>
2	<b>ganhar</b>
1	<b>ganhou</b>
1	<b>gato</b>
1	<b>Gênio</b>
3	<b>gente</b>
1	<b>geralmente</b>
1	<b>Gilberto</b>
1	<b>gnomos</b>
1	<b>Godó</b>

2	<b>golfinhos</b>
1	<b>gosta</b>
1	<b>gostei</b>
5	<b>gosto</b>
4	<b>gostosa</b>
1	<b>gostou</b>
5	<b>grama</b>
1	<b>gramas</b>
1	<b>grampear</b>
5	<b>grande</b>
4	<b>Grande Maçã</b>
2	<b>gravando</b>
1	<b>grilo</b>
1	<b>gritando</b>
1	<b>guarda-chuva</b>
2	<b>guarda-sol</b>
1	<b>guardiã</b>
1	<b>Hellen</b>
2	<b>história</b>
3	<b>historinha</b>
3	<b>hoje</b>
7	<b>homem</b>
2	<b>hora</b>
2	<b>hospedada</b>
1	<b>hospedar</b>
3	<b>hotel</b>
6	<b>ia</b>
1	<b>iam</b>
3	<b>igual</b>
1	<b>iluminado</b>
3	<b>imaginei</b>
1	<b>imaginou</b>
2	<b>indiozinho</b>
1	<b>indo</b>

1	inimigo
1	instante
6	ir
1	irá
4	irmãs
6	isso
23	já
1	Jade
5	jardim
1	jeito
1	jibóia
1	joga
4	jogou
1	jovem
3	jovens
24	lá
2	lacinho
2	lado
1	ladrões
1	lanche
1	lavando
5	Laverna
2	leão
2	legal
2	leite
1	lembrando
1	lembrar
1	lembrei
2	lembro
2	levaram
1	levou
2	lhe
1	lindo
2	livre

1	livros
1	má
4	maçã
4	madrasta
5	mãe
3	Magali
1	mágica
1	mágico
27	mais
1	mal
1	malvada
1	malvado
1	mamadeira
4	mamãe
11	mamífero
4	mamíferos
1	manga
1	mar
2	Mariana
1	marimbondo
27	mas
2	mata (S)
9	me
2	medo
2	meia-noite
4	meio
3	melancia
1	melecado
1	melhor
1	menos
2	mensageiro
1	mesa
2	mesmo
1	Mestre

1	meter
3	meu
1	meus
1	miar
2	miau
5	mil
2	mim
11	minha
1	minhas
3	moça
1	molha
5	Mônica
3	montanhas
2	morango
3	Moranginho
1	morava
1	moravam
2	morrendo
1	morreu
1	morrido
3	morta
1	mosca
1	mostro
2	mudar
2	mudei
1	mudou
2	muitas
12	muito
5	mulher
13	mundo
1	murcharam
24	na
2	nada
2	nadando

2	nadar
94	não
2	naquela
1	naquele
1	nariz
2	nas
2	natal
11	né
2	negócio
3	nem
1	nenhum
2	Nescau
1	nessa
3	nesse
12	neve
2	ninguém
26	no
4	noite
2	noiva
2	nome
3	nos
1	nossa
2	nosso
3	nove
1	novo
5	num
8	numh
130	o
2	ó
3	obrigada
1	oferecendo
2	oh
2	oito
1	olá

1	olha
2	olhando
2	olhar (S)
2	olho
3	olhos
1	Olhos Verdes
1	onça
3	onde
2	ontem
3	onze
2	opa
1	orelhas
26	os
10	ou
8	outra
3	outras
8	outro
2	outros
2	ouvi
1	ouvia
1	ovinho
1	ovinhos
1	páginas
1	país
1	país
5	palácio
1	palavras
1	papai
27	para
3	parece
2	parecendo
1	parecida
2	parque
1	parquinho

1	parte
1	passa
1	passarinho
1	passarinhos
5	passeando
2	pasto
2	pata
2	patinha
3	patinho
1	patinhos
2	pato
1	pede
2	pedir
2	pediu
2	pega
2	pegar
1	pegaram
4	pegou
1	pegue
1	peguei
1	peixinhos
3	pela
1	pelas
2	pelo
1	pelos
1	peludinho
1	peludo
2	pena
1	pendurado
1	pensando
1	pensei
1	pensou
1	pequena
1	pequeno

2	perdeu
1	perdoe
1	perguntou
1	perna
2	pés
1	pessoa
2	pessoas
1	pezão
1	picolé
2	pincel
1	pintado
5	pintando
5	pintar
2	pintora
4	piolho
1	pisa
4	piu
1	plim
1	pobre
1	poça
6	pode
1	podem
4	poder
2	poderia
1	poderosa
1	põe
2	pois
1	pompom
3	por
7	porco
3	porém
27	porque
1	por que
1	porquê

1	porta
3	portanto
10	posso
3	potoc
1	pou
3	pouco
34	pra
1	precisa
2	precisava
1	precisam
1	preciso
1	prédio
1	pregada
1	prepara
1	presos
2	preto
1	prima
1	primeira
2	primeiro
9	príncipe
1	pro
2	pronto
2	protege
2	proteger
1	prove
1	provou
5	quá
2	quadro
3	qual
7	quando
1	quantas
1	quantos
1	quarto
3	quase

1	quatorze
1	quatro
119	que
2	quebrou
2	quê
5	quem
6	quer
4	queria
4	quero
1	quinze
5	rá
1	rabinho
1	rabo
4	ração
2	rainha
1	raiva
2	ratos
1	redes
1	rei
3	reino
1	Renata
2	riacho
1	rico
1	rocha
1	rosa
3	roupa
2	roxo
1	roxinho
2	ruim
13	sabe
1	sabemos
6	sabia
1	saem
1	sai

1	saiam
1	saíram
6	saiu
1	sala
3	salão
1	salgado
4	são
8	sapatinho
2	sapo
19	se
1	secas
1	secos
15	sei
5	seis
1	selvagem
3	sem
3	sempre
1	senão
2	sentada
6	ser
1	será
1	sereia
1	série
1	sério
4	serve
3	servir
1	serviu
1	sete
7	seu
1	seus
6	sim
27	só
3	sobre
2	sol

1	soldadinho
2	solta
1	soltar
1	solte
2	solto
1	soltou
3	sorvete
1	sorveteria
3	sou
1	sozinha
6	sua
3	suas
1	surge
1	surgiu
1	surpresas
4	tá
1	tamanho
24	também
1	tanto
1	tão
1	te
1	telefone
1	televisão
40	tem
1	temos
1	tempo
3	tenho
2	tentar
1	tentando
4	ter
1	terminei
1	terra
1	terras
1	território

1	terrível
2	tia
1	tiara
12	tinha
1	tio
3	tipo
6	toc
2	toda
3	todas
1	todinho
8	todo
8	todos
1	tomar
2	tome
1	tomo
5	torta
1	trabalhinho
1	tracinho
1	traga
2	trancada
1	tranqüilamente
2	transformar
2	transformou
2	trás
1	trazer
7	três
1	treze
1	triste
2	trocou
1	trouxe
6	tu
1	tubarões
4	tudo
1	última

82	um
58	uma
3	umas
6	uns
3	utilidades
1	vá
2	vaca
1	vagas
14	vai
13	vamos
3	várias
1	vários
1	vazio
4	veio
13	vejo
1	velhinha
5	vem
1	vendendo
2	vendo (V)
1	ventilador

5	ver
1	verdade
7	verde
2	verde-água
2	vermelha
2	vermelho
1	vermelhos
1	vestidas
3	vestido
2	vez
2	vezes
2	viajando
4	viajar
3	vim
1	vinte
1	vinte e um
1	vinte e dois
1	vinte e três
1	vinte e quatro
1	vinte e cinco

1	virado
1	virados
3	vítima
6	viu
6	vive
1	viver
3	voando
19	ocê
3	voltar
1	voltaram
25	vou
3	xô
1	zangada
1	zangadas
1	zangado
1	Zangado
5	zero

<b>O - 536 Formas</b>	
<b>2279 - Ocorrências</b>	
<b>40</b>	<b>a</b>
<b>1</b>	<b>à</b>
<b>1</b>	<b>aberta</b>
<b>1</b>	<b>acabou</b>
<b>1</b>	<b>acha</b>
<b>2</b>	<b>acho</b>
<b>1</b>	<b>adiantado</b>
<b>1</b>	<b>afogado</b>
<b>1</b>	<b>agora</b>
<b>1</b>	<b>agorinha</b>
<b>9</b>	<b>água</b>
<b>1</b>	<b>ah</b>
<b>40</b>	<b>ahgente</b>
<b>8</b>	<b>aí</b>
<b>74</b>	<b>aíh</b>
<b>5</b>	<b>ainda</b>
<b>1</b>	<b>ajuda</b>
<b>1</b>	<b>almoçar</b>
<b>1</b>	<b>altona</b>
<b>2</b>	<b>amarrou</b>
<b>2</b>	<b>amigo</b>
<b>2</b>	<b>anda</b>
<b>3</b>	<b>andando</b>
<b>7</b>	<b>andar</b>
<b>2</b>	<b>andei</b>
<b>1</b>	<b>aniversário</b>
<b>4</b>	<b>ano</b>
<b>2</b>	<b>anos</b>
<b>1</b>	<b>aonde</b>
<b>1</b>	<b>aperta</b>
<b>2</b>	<b>apertar</b>
<b>1</b>	<b>aprendido</b>

<b>1</b>	<b>aquele</b>
<b>26</b>	<b>aqui</b>
<b>1</b>	<b>arrancado</b>
<b>1</b>	<b>arrancar</b>
<b>1</b>	<b>arrancou</b>
<b>1</b>	<b>arranquei</b>
<b>1</b>	<b>arroz</b>
<b>1</b>	<b>arrumar</b>
<b>1</b>	<b>árvore</b>
<b>1</b>	<b>as</b>
<b>5</b>	<b>assim</b>
<b>5</b>	<b>assiste</b>
<b>2</b>	<b>assistir</b>
<b>1</b>	<b>assistiu</b>
<b>1</b>	<b>até</b>
<b>1</b>	<b>atrás</b>
<b>1</b>	<b>aula</b>
<b>2</b>	<b>avó</b>
<b>1</b>	<b>azul</b>
<b>1</b>	<b>bagunça</b>
<b>1</b>	<b>baleia</b>
<b>1</b>	<b>balinha</b>
<b>1</b>	<b>bandeira</b>
<b>1</b>	<b>banhando</b>
<b>1</b>	<b>Batman</b>
<b>1</b>	<b>bebe</b>
<b>7</b>	<b>bem</b>
<b>1</b>	<b>Bernardo</b>
<b>1</b>	<b>bichinho</b>
<b>14</b>	<b>bicicleta</b>
<b>1</b>	<b>biloca</b>
<b>1</b>	<b>biscoito</b>
<b>1</b>	<b>biscoitos</b>
<b>1</b>	<b>bola</b>

<b>3</b>	<b>bolo</b>
<b>1</b>	<b>bota</b>
<b>2</b>	<b>botar</b>
<b>1</b>	<b>botou</b>
<b>3</b>	<b>branco</b>
<b>1</b>	<b>brinca</b>
<b>1</b>	<b>brincando</b>
<b>4</b>	<b>brincar</b>
<b>2</b>	<b>brinquedo</b>
<b>3</b>	<b>cá</b>
<b>2</b>	<b>cachorrinho</b>
<b>11</b>	<b>cachorro</b>
<b>1</b>	<b>cachorros</b>
<b>1</b>	<b>caçula</b>
<b>2</b>	<b>caganeira</b>
<b>2</b>	<b>cai</b>
<b>1</b>	<b>cair</b>
<b>1</b>	<b>caiu</b>
<b>1</b>	<b>cama</b>
<b>1</b>	<b>cara</b>
<b>1</b>	<b>carregando</b>
<b>3</b>	<b>carro</b>
<b>25</b>	<b>casa</b>
<b>1</b>	<b>casas</b>
<b>1</b>	<b>catapora</b>
<b>2</b>	<b>cavalo</b>
<b>1</b>	<b>cavando</b>
<b>1</b>	<b>cd</b>
<b>2</b>	<b>cenoura</b>
<b>1</b>	<b>chama</b>
<b>2</b>	<b>chão</b>
<b>1</b>	<b>chave</b>
<b>2</b>	<b>chegar</b>
<b>1</b>	<b>chegou</b>

4	<b>Chico Ocimar</b>
1	<b>chocolate</b>
2	<b>chovendo</b>
1	<b>chover</b>
1	<b>chupa</b>
1	<b>chuva</b>
2	<b>cima</b>
1	<b>cinco</b>
1	<b>cinza</b>
6	<b>cobra</b>
2	<b>cobrinha</b>
4	<b>coisa</b>
1	<b>colega</b>
3	<b>coloca</b>
1	<b>colocar</b>
16	<b>com</b>
5	<b>come</b>
1	<b>começou</b>
3	<b>comendo</b>
1	<b>comer</b>
4	<b>comida</b>
1	<b>como</b>
1	<b>comprar</b>
2	<b>consegue</b>
2	<b>conseguia</b>
1	<b>construindo</b>
1	<b>construir</b>
1	<b>contar</b>
4	<b>cor</b>
1	<b>corajoso</b>
1	<b>cordão</b>
1	<b>corre</b>
1	<b>corredor</b>
3	<b>correndo</b>

2	<b>correram</b>
8	<b>corrente</b>
1	<b>correu</b>
1	<b>cozinhando</b>
1	<b>crescendo</b>
1	<b>cru</b>
22	<b>da</b>
1	<b>daqui</b>
3	<b>dá</b>
2	<b>dar</b>
1	<b>das</b>
1	<b>dava</b>
54	<b>de</b>
4	<b>dedo</b>
3	<b>deixa</b>
1	<b>deixou</b>
1	<b>dela</b>
6	<b>dele</b>
1	<b>demais</b>
2	<b>dente</b>
2	<b>dentro</b>
8	<b>depois</b>
1	<b>dessa</b>
1	<b>descia</b>
1	<b>desde</b>
4	<b>desenho</b>
1	<b>desenhos</b>
2	<b>dessa</b>
3	<b>desse</b>
1	<b>desses</b>
4	<b>deu</b>
2	<b>dever</b>
7	<b>dia</b>
1	<b>dinheiro</b>

1	<b>direção</b>
2	<b>disse</b>
16	<b>do</b>
1	<b>doente</b>
2	<b>doeu</b>
3	<b>dói</b>
8	<b>dois</b>
1	<b>dominó</b>
1	<b>dormia</b>
1	<b>dormindo</b>
1	<b>dormir</b>
1	<b>dormiu</b>
5	<b>dos</b>
2	<b>Dragão Balzê</b>
3	<b>duas</b>
50	<b>é</b>
48	<b>e</b>
17	<b>éh</b>
13	<b>ela</b>
80	<b>ele</b>
2	<b>elefante</b>
9	<b>eles</b>
1	<b>Eliana</b>
9	<b>em</b>
1	<b>embora</b>
1	<b>empenado (V)</b>
1	<b>empurrou</b>
1	<b>ensinava</b>
1	<b>entortar</b>
1	<b>entortou</b>
1	<b>entrou</b>
3	<b>era</b>
3	<b>escola</b>
1	<b>escuro</b>

4	esqueci
1	esquecido
1	essas
6	esse
12	está
2	estão
18	estava
6	estou
55	eu
1	falou
1	falta
4	fazer
6	faz
2	fazendo
3	fazer
1	fechar
2	férias
1	festa
3	fez
1	fez isso
7	fica
2	ficava
1	fico
5	ficou
2	fiquei
2	fiz
2	floresta
1	fogo
3	foi
2	folhinhas
5	fomo
1	fomos
3	fora
1	formiguinha

1	forte
8	fui
1	gaiola
5	galinha
1	Game-Game-Rá
1	ganhar
2	gato
2	gente
2	girafa
3	gorila
6	gosta
1	gosto
1	gracinha
1	grade
5	grande
1	grandona
1	gritando
1	grito
1	guardava
4	guidon
2	hoje
9	homem
1	hora
2	ia
1	indiozinho
1	igual
1	igualzinho
1	indo
3	ir
21	irmão
1	irmãos
5	isso
10	já
2	jardim

1	jaula
1	jeito
2	joelho
2	jogando
2	junto
19	lá
1	lado
2	lanchar
1	lanchei
1	laranjada
1	lava
4	leão
2	lembro
1	levantando
4	levar
3	levou
1	limão
1	linha
2	longe
2	lugar
2	macaco
1	maçã
21	mãe
4	mais
2	maish
3	mala
1	mamar
1	manda
1	mandando
1	mandar
1	mandou
1	mão
2	Marcelo
1	Mariana

1	marrom
1	mas
1	matinho
6	mato (S)
9	me
2	medo
1	mel
1	melhorei
1	menininha
5	menino
1	meninos
1	mês
1	mesa
1	mesinha
1	mesmo
40	meu
1	meus
1	mexer
2	mim
37	minha
1	mole
2	monta
1	montando
3	montar
1	monto
4	mora
1	morando
1	morder
1	muita
2	mudar
8	mulher
24	na
3	nada
2	nadando

47	não
1	Nardo
1	nas
1	nasce
1	nascendo
1	Natal
1	né
3	negócio
1	neles
1	nem
1	nessa
2	noite
2	nó
16	no
2	nome
1	nós (P)
1	nos (ART)
1	nossa (P)
1	nossas
5	novo
1	num
1	numa
14	numh
1	nunca
38	o
1	olha
6	ônibus
8	os
1	osso
2	outra
1	outras
6	outro
2	ovo
10	pai

1	panela
1	pão
2	Papai Noel
1	papainoelzinho
1	parafusa
1	parede
3	parou
2	parte
2	passa
3	passarinho
2	patinho
7	pato
1	pé
1	pedaço
6	pega
1	pegamo
4	pegar
1	pegaram
5	pegou
1	peguei
1	peixe
2	pela
1	pêlo (S)
1	pena
1	pequena
5	pequeno
1	perna
8	perto
1	peso
1	pinta (V)
3	pintar
1	piscina
1	Pitera
6	pode

1	poder
2	por
3	porco
13	porque
2	porta
1	portão
31	pra
1	precisa
4	prédio
1	prego
2	preta
4	preto
1	primeiro
5	pro
1	pular
4	puxou
1	quadra
3	qualquer
13	quando
2	quase
4	quatro
33	que
1	quebrada
2	quebrou
1	queimado
1	queimei
2	ração
1	resto
4	rin
1	rodando
2	rodinha
1	roubado
1	roubar
1	roubaram

3	roubou
4	rua
3	sabe
3	sabia
1	sai
1	sal
1	sangue
1	Santana
2	são
1	sapo
1	se
1	seco
1	segunda
1	segurada
10	sei
1	seis
2	senão
1	sentada
4	sentado
1	sentados
1	separada
4	ser
1	série
2	sete
1	sim
18	só
1	sobe
2	som
1	sombrinha
1	sozinho
1	subindo
1	suco
3	tamanho
18	também

1	tarde
3	televisão
24	tem
7	tenho
1	ter
1	terminei
1	terminou
1	terra
1	teve
7	tia
27	tinha
3	tio
3	tirar
3	tirou
1	toda
2	todos
1	tomou
3	tossindo
1	tossir
1	trabalhando
1	trabalhar
2	trabalho
1	trancar
1	trazer
7	três
1	turma
64	um
24	uma
2	uns
1	ursinho
3	urso
1	uva
1	vaca
28	vai

<b>2</b>	<b>veio</b>
<b>4</b>	<b>vem</b>
<b>3</b>	<b>vendo(VER)</b>
<b>1</b>	<b>venenosa</b>
<b>1</b>	<b>ventilador</b>
<b>1</b>	<b>vento</b>
<b>4</b>	<b>ver</b>
<b>1</b>	<b>verde</b>

<b>4</b>	<b>vermelha</b>
<b>2</b>	<b>vez</b>
<b>2</b>	<b>vi</b>
<b>1</b>	<b>videogame</b>
<b>1</b>	<b>vim</b>
<b>6</b>	<b>vimo</b>
<b>1</b>	<b>virando</b>
<b>3</b>	<b>virou (V)</b>

<b>1</b>	<b>Vítor</b>
<b>5</b>	<b>viu</b>
<b>2</b>	<b>vive</b>
<b>11</b>	<b>vou</b>
<b>1</b>	<b>xarope</b>
<b>2</b>	<b>Xuxa</b>
<b>1</b>	<b>XuxuxuXaxaxa</b>

<b>E – 385 Formas</b>	
<b>2330 Ocorrências</b>	
<b>69</b>	<b>a</b>
<b>1</b>	<b>abre</b>
<b>1</b>	<b>acabou</b>
<b>1</b>	<b>achou</b>
<b>1</b>	<b>acordar</b>
<b>1</b>	<b>agorinha</b>
<b>6</b>	<b>água</b>
<b>2</b>	<b>Agualina</b>
<b>3</b>	<b>Águas Lindas</b>
<b>2</b>	<b>ah</b>
<b>8</b>	<b>ahgente</b>
<b>42</b>	<b>aíh</b>
<b>1</b>	<b>aí</b>
<b>2</b>	<b>ainda</b>
<b>1</b>	<b>alface</b>
<b>1</b>	<b>alguma</b>
<b>1</b>	<b>algumas</b>
<b>2</b>	<b>ali</b>
<b>1</b>	<b>almoçar</b>
<b>1</b>	<b>almofada</b>
<b>1</b>	<b>alunos</b>
<b>1</b>	<b>amanhã</b>
<b>2</b>	<b>amarrou</b>
<b>2</b>	<b>amiga</b>
<b>1</b>	<b>amigo</b>
<b>1</b>	<b>amigos</b>
<b>1</b>	<b>amiguinha</b>
<b>1</b>	<b>amiguinhos</b>
<b>3</b>	<b>anda</b>
<b>5</b>	<b>andando</b>
<b>1</b>	<b>animais</b>
<b>1</b>	<b>apresentação</b>

<b>29</b>	<b>aqui</b>
<b>1</b>	<b>arrancar</b>
<b>2</b>	<b>arrancou</b>
<b>1</b>	<b>arroz</b>
<b>2</b>	<b>árvore</b>
<b>12</b>	<b>as</b>
<b>11</b>	<b>assim</b>
<b>1</b>	<b>assoprou</b>
<b>1</b>	<b>assustado</b>
<b>3</b>	<b>assustou</b>
<b>3</b>	<b>até</b>
<b>3</b>	<b>Avelina</b>
<b>9</b>	<b>avó</b>
<b>1</b>	<b>avozinha</b>
<b>1</b>	<b>azul</b>
<b>1</b>	<b>Bahia</b>
<b>1</b>	<b>balanço</b>
<b>1</b>	<b>balinha</b>
<b>1</b>	<b>banco</b>
<b>1</b>	<b>banha</b>
<b>1</b>	<b>banheiro</b>
<b>1</b>	<b>bar</b>
<b>1</b>	<b>barco</b>
<b>1</b>	<b>barriga</b>
<b>1</b>	<b>bebê</b>
<b>1</b>	<b>bebezinha</b>
<b>4</b>	<b>bem</b>
<b>1</b>	<b>berrando</b>
<b>3</b>	<b>bichinhos</b>
<b>3</b>	<b>bicicleta</b>
<b>2</b>	<b>Bili</b>
<b>1</b>	<b>bloco</b>
<b>1</b>	<b>boca</b>
<b>4</b>	<b>bocado</b>

<b>3</b>	<b>bola</b>
<b>1</b>	<b>bolinha</b>
<b>1</b>	<b>bolona</b>
<b>2</b>	<b>bom</b>
<b>1</b>	<b>branca</b>
<b>2</b>	<b>branco</b>
<b>1</b>	<b>brinca</b>
<b>1</b>	<b>brincando</b>
<b>2</b>	<b>brincar</b>
<b>1</b>	<b>brincava</b>
<b>3</b>	<b>brinquei</b>
<b>2</b>	<b>Bruna</b>
<b>1</b>	<b>c</b>
<b>1</b>	<b>caçar</b>
<b>1</b>	<b>caçador</b>
<b>3</b>	<b>cachorrinho</b>
<b>5</b>	<b>cachorro</b>
<b>3</b>	<b>cadeira</b>
<b>1</b>	<b>caiu</b>
<b>1</b>	<b>calça</b>
<b>1</b>	<b>cama</b>
<b>3</b>	<b>caminho</b>
<b>1</b>	<b>cansada</b>
<b>3</b>	<b>canta</b>
<b>3</b>	<b>cantando</b>
<b>1</b>	<b>carne</b>
<b>1</b>	<b>carro</b>
<b>20</b>	<b>casa</b>
<b>4</b>	<b>casinha</b>
<b>2</b>	<b>cata-vento</b>
<b>2</b>	<b>cavalo</b>
<b>1</b>	<b>caule</b>
<b>1</b>	<b>cd</b>
<b>1</b>	<b>cenoura</b>

2	<b>certo</b>
1	<b>cestinha</b>
3	<b>chão</b>
1	<b>chapéu</b>
9	<b>Chapeuzinho</b>
1	<b>cheguei</b>
2	<b>chegou</b>
3	<b>chocolate</b>
2	<b>chuva</b>
6	<b>cigarra</b>
1	<b>cima</b>
4	<b>Claudia</b>
4	<b>Cleide</b>
3	<b>cobra</b>
1	<b>coelho</b>
10	<b>coisa</b>
8	<b>coisas</b>
3	<b>cola</b>
1	<b>colar</b>
2	<b>colégio</b>
1	<b>coleguinha</b>
3	<b>coloca</b>
1	<b>colocar</b>
4	<b>colocou</b>
28	<b>com</b>
2	<b>come</b>
1	<b>comendo</b>
1	<b>comer</b>
1	<b>comeu</b>
1	<b>comi</b>
3	<b>comida</b>
1	<b>como</b>
1	<b>conhece</b>
1	<b>conheço</b>

2	<b>conseguiu</b>
1	<b>consertar</b>
1	<b>contar</b>
2	<b>contava</b>
1	<b>contou</b>
1	<b>copo</b>
1	<b>cor</b>
1	<b>correndo</b>
2	<b>correu</b>
2	<b>corta</b>
1	<b>cortou</b>
1	<b>cozinha</b>
1	<b>cozinhando</b>
1	<b>creme dental</b>
2	<b>crece</b>
1	<b>crescer</b>
16	<b>da</b>
9	<b>dá</b>
1	<b>daquele</b>
1	<b>dar</b>
2	<b>das</b>
42	<b>de</b>
2	<b>deixa</b>
1	<b>deixando</b>
5	<b>dela</b>
3	<b>dele</b>
3	<b>deles</b>
9	<b>dentro</b>
22	<b>depois</b>
2	<b>desenho</b>
1	<b>dessa</b>
2	<b>desse</b>
1	<b>dever</b>
1	<b>devorar</b>

2	<b>dia</b>
4	<b>disse</b>
17	<b>do</b>
1	<b>doce</b>
1	<b>doente</b>
4	<b>dois</b>
1	<b>dor</b>
4	<b>dormir</b>
3	<b>dos</b>
1	<b>duas</b>
118	<b>e</b>
64	<b>é</b>
6	<b>éh</b>
34	<b>ela</b>
2	<b>elas</b>
28	<b>ele</b>
1	<b>Elcio</b>
2	<b>elefante</b>
2	<b>eles</b>
9	<b>em</b>
4	<b>embora</b>
1	<b>enche</b>
1	<b>entra</b>
1	<b>entre</b>
11	<b>era</b>
2	<b>escada</b>
1	<b>escondido</b>
1	<b>escorregou</b>
3	<b>escova</b>
6	<b>essa</b>
1	<b>essas</b>
2	<b>esse</b>
2	<b>esses</b>
13	<b>está</b>

1	estão
15	estava
1	estou
1	estranho
41	eu
1	faca
1	falado
1	falava
1	falei
3	falo
8	falou
1	farmácia
5	faz
3	fazendo
4	fazer
1	fecha
1	feijão
2	Félix
1	Fernanda
1	festa
3	fez
13	fica
2	ficar
1	ficava
1	ficha
1	fico
3	ficou
3	filha
2	filhinha
1	filho
1	filme
1	fim
1	fio dental
1	fiquei

1	fiz
5	Flávia
1	Flávio
4	flor
2	flores
2	floresta
1	florzinha
33	foi
2	fora
3	formiga
1	formiguinha
1	fui
1	galo
1	garganta
1	gato
1	gelo
2	gente
1	Geovane
2	Goiás
1	gorda
1	gordão
4	grande
1	Guará
4	guarda-chuva
1	Gustavo
3	história
1	hoje
9	homem
7	ia
3	indo
1	Iara
3	ir
1	irmã
1	irmãos

1	isso
8	já
1	jacaré
1	janela
1	janta
1	jantando
1	jardim
1	João Paulo
1	joguei
1	Júlia
1	junina
5	junto
31	lá
1	laço
1	lado
1	lago
1	lagoa
1	lama
4	lambe
1	lambendo
1	Lana
1	lanche
1	laranja
3	lápiz
1	latindo
1	lavar
7	Leda
1	leite
1	letra
2	leva
1	levando
3	lindas
1	livrinho
3	livro

1	livros
1	lixo
7	lobo
1	loja
1	longe
1	louça
4	lugar
1	maçã
16	mãe
7	mais
5	mamãe
1	mamão
1	mão
2	Maranhão
2	Maria
2	Marlene
1	Marli
1	Marlos
1	marronzinho
6	mas
2	me
1	melancia
2	melhor
1	menina
4	menininha
1	menininho
2	menino
2	meses
1	mesma
3	mesmo
6	meu
2	meus
2	mim
41	minha

1	minhas
1	mole
17	monte
5	mora
1	morava
2	morde
2	mostrei
3	muito
1	muitos
9	mulher
5	mundo
18	na
3	nada
1	Naiane
2	namorado
54	não
1	nas
1	negocinho
8	negócio
1	nela
4	nem
3	nenhum
13	no
1	noite
6	nome
11	nós
1	nosso
2	novo
2	num
3	numa
23	numh
52	o
4	ó
2	oi

1	óculos
1	olha
2	olho
1	olhos
2	onde
1	ônibus
1	orelha
13	os
3	osso
6	outra
2	outras
4	outro
1	outros
1	ouvi
1	ovelhinha
1	pai
1	pão
1	papai
2	papelzinho
5	para
1	parque
1	passa
1	passando
1	passarinho
1	passou
2	pastel
1	patinho
6	pato
2	Paulo
3	pé
1	pedra
1	pega
1	pegando
3	pegar

5	pegou
1	pela
3	pelo
1	pelos
1	peludo
1	pensa
2	pequena
1	pequeninha
1	pequeninho
1	pequeno
1	perguntei
1	perguntou
1	perna
1	perto
1	peessoa
4	peessoas
1	pisou
1	pneu
2	por
2	porco
38	porque
4	porquinho
3	porta
1	posso
2	pouquinho
1	Power-Ranger
47	pra
1	preto
3	prima
1	primeiro
1	primos
1	pro
1	procurando
1	pronto

1	quadrinho
1	qual
10	quando
52	que
1	quebrou
1	queijo
1	quem
2	quer
1	queria
2	querida
1	quero
1	quietinha
1	quietinho
1	quiser
1	raça
1	rapadura
1	rapidão
1	rápido
2	refrigerante
3	Regiane
2	relógio
2	roda
1	rodinha
1	Ronaldo
3	Rone
1	rosa
1	roupa
1	rua
2	sabe
3	sabia
1	sacola
2	sai
3	saiu
3	sala

1	salas
1	sangue
4	sapato
1	sapo
3	são
5	se
1	segurou
24	sei
3	seis
1	serve
5	sim
22	só
1	sobrinha
2	sol
1	sombra
5	só que
2	sorrindo
4	sorvete
1	sua
1	subindo
1	subir
5	suco
1	ta
2	tamanho
14	também
3	tão
3	te
2	televisão
1	telhado
39	tem
4	tenho
1	tesoura
1	ter
1	terminar

<b>2</b>	<b>terra</b>
<b>14</b>	<b>tia</b>
<b>2</b>	<b>Tiana</b>
<b>13</b>	<b>tinha</b>
<b>2</b>	<b>tinta</b>
<b>1</b>	<b>tio</b>
<b>1</b>	<b>tira</b>
<b>1</b>	<b>tirando</b>
<b>1</b>	<b>tirar</b>
<b>1</b>	<b>titia</b>
<b>2</b>	<b>titio</b>
<b>1</b>	<b>tive</b>
<b>5</b>	<b>todo</b>
<b>1</b>	<b>todos</b>
<b>1</b>	<b>tomate</b>
<b>1</b>	<b>tomei</b>

<b>1</b>	<b>trabalha</b>
<b>7</b>	<b>trabalho</b>
<b>1</b>	<b>travesseiro</b>
<b>1</b>	<b>traz</b>
<b>3</b>	<b>três</b>
<b>1</b>	<b>tubarão</b>
<b>1</b>	<b>tropeçou</b>
<b>52</b>	<b>um</b>
<b>14</b>	<b>uma</b>
<b>2</b>	<b>umas</b>
<b>2</b>	<b>uns</b>
<b>1</b>	<b>uva</b>
<b>1</b>	<b>vaca</b>
<b>8</b>	<b>vai</b>
<b>2</b>	<b>verde</b>
<b>4</b>	<b>veio</b>

<b>3</b>	<b>vendo</b>
<b>2</b>	<b>ver</b>
<b>6</b>	<b>vermelho</b>
<b>1</b>	<b>vez</b>
<b>2</b>	<b>vi</b>
<b>1</b>	<b>vim</b>
<b>5</b>	<b>viu</b>
<b>1</b>	<b>vocês</b>
<b>6</b>	<b>vou</b>
<b>9</b>	<b>vovó</b>
<b>3</b>	<b>zoológico</b>

## ANEXO II







CANINI

# A PATOTINHA DA LAGOA



Altamente recomendável pela FNLIJ  
Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil

2ª EDIÇÃO

MERCADO ABERTO

