

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / LINGÜÍSTICA**

**AQUISIÇÃO DO DIALETO VÊNETO NO CONTEXTO  
FAMILIAR CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.


**ELIAS JOSÉ MENGARDA**

**Orientadora: Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Leonor Scliar-Cabral**

**FLORIANÓPOLIS - SC  
1996**

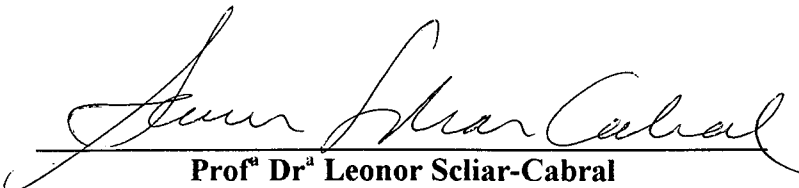
Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de Mestre em Letras - Lingüística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade federal de Santa Catarina.

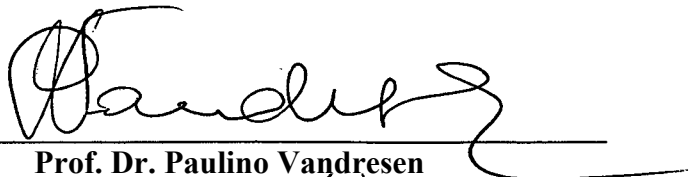
Florianópolis, 30 de agosto de 1996.

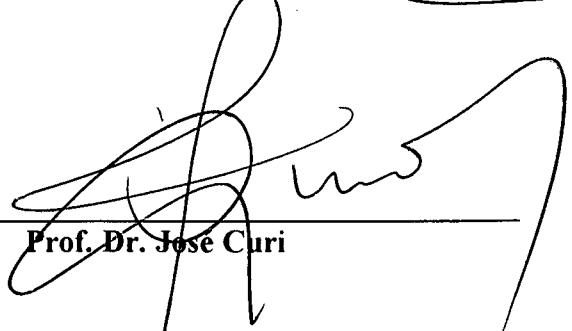
  
Prof.ª Dr.ª Loni Grimm Cabral  
Coordenadora do Curso de Pós-  
Graduação em Lingüística

  
"MProfessora Orientadora Dr.ª Leonor Scliar-Cabral

**Banca Examinadora:**

  
Prof.ª Dr.ª Leonor Scliar-Cabral  
Orientadora

  
Prof. Dr. Paulino Vandresen

  
Prof. Dr. José Curi

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos imigrantes italianos.**

**À Professora e Orientadora Dra. Leonor Scliar-Cabral.**

**À minha esposa Lucinéia.**

**Aos meus pais, Evaristo e Marta.**

**Aos colegas e professores do curso de Pós-Graduação**

## RESUMO

Acompanhamos, por um período de 8 meses, três sujeitos com o objetivo de analisar à luz das teses propostas por Cazden (1983), a função dos andaimes, ou seja, o emprego de suportes temporários pelos adultos (pais e avós) na aquisição do dialeto vêneto em crianças de 1;8.(0) até 3;9.(0), inseridas em contexto familiar bilíngüe, isto é, famílias que usam o dialeto vêneto e o português em Santa Catarina. Posteriormente, subsidiamos a pesquisa com mais quatro sujeitos para verificar se o comportamento dos adultos (pais e avós) tinha motivação cultural, no que concerne às práticas e estratégias adotadas ao procurarem cooperar e/ou ajudar os seus filhos na aquisição do dialeto vêneto em seu próprio ambiente familiar. Por se tratar de um estudo de caráter longitudinal, os dados foram coletados através de filmagens periódicas, isto é, de duas em duas semanas, por um período de oito meses, registrando, sobretudo, aquelas interações que apresentassem as crianças e os adultos envolvidos em atividades tais como o trabalho doméstico, os jogos lingüísticos, as brincadeiras, as canções etc. Constatou-se que estão presentes, em todos os sete sujeitos pesquisados, estratégias que são comuns, isto é, as seis famílias de origem italiana adotaram procedimentos pedagógicos semelhantes, no que tange à cooperação no desenvolvimento e aquisição do dialeto vêneto em seu ambiente familiar. Analisando os diversos andaimes relacionados por Cazden (1983) como suportes temporários para ajudar as crianças a desenvolverem a língua materna, depreende-se que alguns desses andaimes apontados pela autora, são empregados pelos adultos para proporcionar às crianças a aquisição do dialeto vêneto. Também há fortes evidências de que essas estratégias ou procedimentos pedagógicos adotados por essas famílias de origem italiana no atendimento ao desenvolvimento de uma segunda língua em crianças inseridas em contexto bilíngüe (português e dialeto vêneto), são recorrentes, apoiando dessa forma, a hipótese de que há uma forte motivação cultural entre essas famílias para usar este tipo de comportamento a fim de manter e/ou preservar a língua dos imigrantes italianos que vieram para SC a partir de 1875.

## ABSTRACT

Analysis of the function of scaffolds, in the light of Cazden's theses (1983), is the aim of this paper. This function deals with the use of temporary supports by adults (parents and grandparents) in the acquisition of the Veneto dialect by children ranging from 1; 8. (0) to 3; 9. (0) years of age living in a bilingual family environment, i. e., families in Santa Catarina that speak both the Veneto dialect and Portuguese. To attain this aim, three subjects were observed for a period of eight months. Afterwards, the research was enriched with four more subjects, with the goal of assessing whether there was a cultural motivation affecting the practice and strategies adopted by the adults in attempting to cooperate with and/or help their children in the acquisition of the Veneto dialect in their own family environment. This was a longitudinal study, the data being collected through periodical filming, i. e., every other week, for a period of eight months. The films register principally the interaction between children and adults involved in activities such as housework, linguistic and other games, play, songs, and so forth. The seven subjects researched were found to use many of the same strategies, thus, six families of Italian descent were found to adopt similar pedagogical procedures as regards cooperation in the acquisition and development of the Veneto dialect in their family environment. Analyzing the various scaffolds proposed by Cazden (1983) as temporary supports to help children develop the mother tongue, the conclusion is that some of these scaffolds are employed by adults to aid the children in their acquisition of the Veneto dialect. There is also strong evidence that these strategies or pedagogical procedures adopted by the families of Italian roots in assisting the development of a second language in children living in a bilingual environment (Portuguese and Veneto dialect) are recurrent, thus supporting the hypothesis that there exists a strong cultural motivation, among these families to use this kind of behavior in order to maintain and/or preserve the language of the Italian immigrants arriving in Santa Catarina from 1875 on.

## SUMÁRIO

RESUMO.....	iv
ABSTRACT.....	v
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM. .	6
2.1 Concepção empirista.....	7
2.2 Concepção racionalista.....	15
2.3 Concepção construtivista.....	23
2.4 O desenvolvimento lingüístico da criança.....	31
2.5 Processo de aquisição de uma segunda língua.....	39
2.5.1 Aquisição espontânea e dirigida em um contexto de aculturação.....	52
2.5.1.1 Dinamismo da aquisição dirigida.....	66
2.6 O papel do adulto na construção da linguagem da criança.....	74
2.6.1 Estratégias utilizadas pelos adultos na construção da linguagem da criança .	77
2.7 Aquisição bilíngüe e fatores neuropsicológicos.....	85
3. CONTEXTO BILÍNGÜE.....	97
3.1 Conceito de bilingüismo.....	97
3.2 Tipos de bilingüismo.....	100
3.3 Bilingüismo precoce.....	105
3.4 Efeitos do bilingüismo e desenvolvimento r . primeira infância.....	110
3.5 Bilingüismo: desenvolvimento cognitivo, social e lingüístico.....	114
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	117
4.1 Tipologia da pesquisa.....	117
4.2 Apresentação do problema.....	118
4.3 Construtos.....	121
4.3.1 Conceito de andaime, modelo e instrução dirigida.....	121

4.3.2	Conceitos de alternância de código (CS) e mistura de código (CM).....	122
4.3.4	Aspectos do dialeto vêneto.....	128
4.4.	Caracterização da comunidade lingüística.....	139
4.4.1	Descrição do contexto onde estão inseridos os sujeitos.....	144
4.4.2	Perfil dos sujeitos.....	146
4.4.3	Quadro sinóptico do questionário psicossociolingüístico.....	148
4.5	Os <i>corpora</i> .....	149
4.5.1	Caracterização dos <i>corpora</i> .....	150
4.5.2	Instrumentos e técnicas empregados na coleta dos <i>corpora</i> .....	151
4.5.2.1	Filmagens periódicas.....	151
4.5.2.2	Questionário psicossociolingüístico.....	151
4.5.2.3	Organização e transcrição dos <i>corpora</i> .....	152
5.	RESULTADOS DA PESQUISA.....	153
5.1	Estratégias preferenciais.....	153
5.1.1	Práticas de compreensão e denominação.....	154
5.1.2	Construções verticais.....	160
5.1.3	Canções folclóricas e jogos lingüísticos.....	164
5.1.4	Instrução direta.....	168
5.1.4.1	Dados subsidiários.....	176
5.1.4.2	Outras ocorrências.....	182
6.	CONCLUSÕES.....	187
7.	BIBLIOGRAFIA.....	193

ANEXOS - VOLUME DOIS

# 1. INTRODUÇÃO

As intuições para a realização do nosso trabalho de pesquisa em aquisição da linguagem são fruto de longa convivência com as famílias de origem italiana do Vale do Itajaí e do Alto Rio Tubarão, SC.

A configuração geopolítica, cultural e lingüística do Estado de Santa Catarina é muito peculiar, constituindo lugar privilegiado para ensaios no campo da sociolingüística e da psicolingüística e o dialeto trazido pelos imigrantes italianos, a partir de 1875, nos motivou especificamente a realizar este trabalho no campo da aquisição da linguagem. Procuramos

analisar os diversos tipos de atendimento que o adulto proporciona às crianças a fim de desenvolverem a aquisição do dialeto, no próprio ambiente familiar. Estamos conscientes de que o compromisso de resgatar a consciência e a identidade dos descendentes italianos passa pelo resgate e pela preservação da língua

Inicialmente, no primeiro capítulo, apresentamos uma visão panorâmica das principais correntes epistemológicas sobre a aquisição da linguagem e as respostas que cada uma delas oferece para a psicolingüística. A primeira corrente é a comportamentalista e tem em Skinner (1957) e Staats (1963) seus principais representantes. Segundo esses autores, a língua é aprendida como se fosse um conjunto de hábitos comportamentais, resultantes de associações de estímulos e respostas, estas últimas "reforçadas" e "generalizadas" em função de novas situações de estímulo. Portanto, o processo de aprendizagem da linguagem se dá através do estabelecimento de associações entre estímulos, isto é, as palavras que ouvimos e



as respostas que produzimos. Para esta corrente, a unidade básica do comportamento é o hábito, o qual resulta de condicionamentos determinados pela realidade externa. Aprender uma segunda língua consiste em adquirir novos conjuntos de hábitos.

A segunda corrente inspira-se na hipótese inatista e tem em Chomsky (1965, 1971) seu principal expoente. Segundo o autor, existe na mente do falante um mecanismo de aquisição da linguagem que exerce um controle virtual sobre a estrutura da língua. *JO* fato de os falantes produzirem expressões novas e originais que nunca foram ouvidas ou imitadas antes, denuncia a existência de um mecanismo de aquisição da língua que faria parte da estrutura mental inata do indivíduo.

A terceira corrente a ser examinada é o construtivismo piagetiano que se propõe desvendar os intrincados mecanismos e processos internos de construção do conhecimento. O construtivismo enfatiza o processo da cognição, ou seja, é através da interação do indivíduo com seu meio que os conhecimentos se constroem em etapas definidas.-^

Descrevemos, em seguida, no subcapítulo 2.4, as principais características do desenvolvimento lingüístico da criança desde a sua fase mais precoce.

No terceiro subcapítulo 2.5, são descritos os processos controversos da aquisição bilíngüe em torno da hipótese de sistema único conforme Volterra e Taeschner (1978 apud De Houwer, 1995) ou da hipótese de sistema separado conforme De Houwer (1995). Ganha relevo especial, o subcapítulo 2.5.1 sobre a aquisição espontânea e dirigida em um contexto de aculturação, visto que os *corpora* registram diversos tipos de atendimento lingüístico proporcionados pelos adultos no intuito de fornecer às crianças suportes temporários para a assimilação do dialeto como segunda língua em contexto familiar bilíngüe. Os subcapítulos 2.6 e 2.6.1 tratam dos três tipos de atendimento ao desenvolvimento lingüístico da criança desenvolvidos por Cazden (1983, p. 3-18) tais como, os andaimes interacionais (*scaffolds*), os modelos (*models*) e a instrução direta (*direct instruction*) como suportes temporários para ajudar a criança a desenvolver a linguagem. No subcapítulo 2.7, que trata sobre os fatores neuropsicológicos e o processo de aquisição bilíngüe, registramos os vários enfoques teóricos sobre os efeitos neuropsicológicos e sociais que podem ser causados a partir de uma

exposição precoce a uma segunda língua. Destacamos a importância da exposição da criança a um ambiente lingüístico adequado para que possa desenvolver normalmente as áreas específicas da linguagem.

O segundo capítulo trata especificamente do bilingüismo, visto que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em um ambiente familiar bilíngüe. Apresentamos algumas conceituações de bilingüismo, tipos de bilingüismo, além de alguns aportes teóricos sobre bilingüismo precoce, efeitos do bilingüismo na primeira infância e sua repercussão sobre as dimensões cognitiva, social e lingüística da criança.

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada na pesquisa. Os itens 4.3.1 e 4.3.2 resumem, sucintamente, alguns conceitos sobre os tipos de atendimento lingüístico do adulto, alternância e mistura de códigos. O subcapítulo 4.3.4 que trata dos aspectos do dialeto vêneto fornece uma análise do idioma falado, hoje, pelos descendentes italianos nas comunidades onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa.

Os *corpora* constituem-se de gravações periódicas realizadas ao longo de oito meses de coleta. As gravações foram iniciadas no dia 1º de maio de 1994 e estenderam-se até 24 de dezembro de 1994. As transcrições foram feitas em forma canônica. Os *corpora* foram reunidos em um volume à parte, e contêm os anexos dos sete sujeitos.

Os anexos<sup>1</sup> III, IV, V e VI correspondem aos *corpora* dos sujeitos subsidiários. Foram gravadas duas seções para cada sujeito, entre os meses de outubro e novembro de 1995. Estas gravações foram realizadas com a finalidade de verificar se estas famílias de origem italiana, também adotavam procedimentos pedagógicos comuns e característicos aos que foram constatados no primeiro grupo de sujeitos CM, AB e FB.

O quinto capítulo trata dos resultados da pesquisa. São relacionadas as principais estratégias preferenciais utilizadas pelos adultos na cooperação para a aquisição do dialeto como segunda língua em contexto familiar bilíngüe.

---

<sup>1</sup> Os anexos constituem um volume à parte, ou seja, o volume II editado separadamente da dissertação.

Como nossa dissertação centra-se sobre a aquisição da linguagem em contexto bilíngüe - português e dialeto vêneto, fizemos alguns comentários sobre a variedade dialetal usada nestas comunidades de colonização italiana no subcapítulo 4.3.4 para fornecer dados sobre o *talian*, ou dialeto vêneto.

Segundo os pesquisadores Curi (1994) e Luzzatto (1994), a coexistência dos vários dialetos e subdialetos por tanto tempo criou no sul do Brasil, uma *coiné* ou o *talian*, (vêneto brasileiro). Luzzatto (1994, p. 25) assinala que não foram observados os critérios como procedência e a origem no momento dos assentamentos dos colonos, porém diversos núcleos de colonização acabaram se salientando, determinando a *coiné*. Ali, notava-se o grupo de trentinos, de bergamascos, de lombardos, de belunenses e, muito raramente, friulanos. A partir de uma linguagem de cunho familiar, isto é, dos núcleos iniciais, passa-se progressivamente para um linguajar social que se formaria nas diversas linhas e capelas, sempre com presenças regionais diversificadas. Num terceiro momento, este linguajar familiar, ou dos núcleos iniciais vai evoluindo para um linguajar mais geral, para o *talian*, ou vêneto brasileiro, hoje falado e entendido por todos os descendentes, incorporando tipos de falas das três principais regiões que lhe dão origem - o Vêneto, a Lombardia e o Trentino Alto-Adige.

Os *corpora* registram os atos conversacionais entre os adultos e a(s) criança(s). Algumas vezes, são mantidos trechos de diálogos somente entre falantes adultos para melhor observar a variedade em uso nessas famílias e/ou nessas comunidades. Os enunciados são numerados e identificados com símbolos para caracterizar o tipo de ocorrência. Também foi feita a tradução para o português e, em alguns casos, há referências no rodapé para esclarecer melhor alguma palavra ou expressão idiomática.

No capítulo das conclusões, ressaltamos a importância da cooperação e o significado cultural subjacente no comportamento dos adultos para que as crianças adquiram o dialeto. Quando os pais demonstram atenção para com a aquisição da língua materna, patrimônio dos imigrantes italianos, na verdade, estão contribuindo para a preservação da italianidade e de todo um conjunto de tradições desse povo. O fato de registrarmos os atos

conversacionais e interacionais envolvendo um período razoável de tempo onde documentamos os avós e os pais compartilhando com as crianças pequenas valores como o idioma ou canções, por exemplo, comprova um momento de comunhão espiritual e cultural importante entre as velhas e as novas gerações. A cultura é transmitida em suas formas institucionais já dadas pela tradição de um povo. Importa que estas tradições sejam preservadas para a posteridade. A preservação da cultura de um povo começa pela língua. "O idioma é o substrato da cultura; perdido o idioma, a cultura fenece (Luzzatto, 1994, p. 24)". Cada vez que vemos adultos interessados em preservar a memória histórica, compartilhando-a com os mais próximos e com seus filhos, esta cultura terá mais condições de sobreviver e de perpetuar-se através dos tempos.

## 2. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Diversas correntes e/ou concepções epistemológicas procuraram responder ao longo da história a uma questão sempre atual, qual seja, a de tentar demonstrar de que maneira o ser humano adquire o conhecimento. Obviamente quando falamos de conhecimento, a linguagem está implicada nessa questão, por constituir também um tipo de conhecimento que o indivíduo adquire já na primeira infância.

Borba (1977, p. 12) assinala que, diante do que nos é dado a conhecer, podemos, em princípio, ter duas atitudes filosóficas:

"uma empirista e outra, racionalista. Um empirista condiciona todo o conhecimento à experiência, sua única fonte, enquanto um racionalista se baseia na razão (capacidade de compreensão), que passa a ser considerada como fonte adequada de conhecimento. Enquanto o racionalismo parte de princípios apriorísticos (idéias e princípios inatos), o empirismo nega a existência de axiomas como fonte de conhecimento lógico distintos da experiência. Assim, para o racionalista, conhecer é extrair o que é inato na mente, dadas as condições adequadas; já para o empirista, conhecer é experimentar, pois o espírito é uma tábua rasa, onde a experiência é gravada. Para o empirismo, o homem só conhece a partir da experiência, que pode ser externa (sensação) e interna (reflexão) enquanto para o racionalismo, o conhecimento se funde com os sentidos e com o entendimento num todo único inteligível. O racionalismo, porém, procurando organizar os dados empíricos, não nega certo papel à experiência, que é, no entanto, ocasião de conhecimento, não fonte dele".

Uma terceira concepção com profundas implicações, sobretudo na área pedagógica é a teoria construtivista. De acordo com Piaget (1973 apud Ramozzi-Chiarottino, 1987, p. 3), o conhecimento é resultado da interação entre o organismo e o meio. O autor, enquanto biólogo, queria entender como se desenvolvem os conceitos e conhecimentos durante o processo de desenvolvimento do indivíduo. Para ele, a importância maior situa-se no processo de cognição, ou seja, é através da ação do indivíduo sobre o meio que os conhecimentos se constroem em etapas definidas, conforme assinalamos na introdução.

As três concepções que abordaremos a seguir, enfatizam, sobretudo, sua maneira de operar e os resultados que as mesmas têm alcançado. Tanto o empirismo quanto o racionalismo e a concepção construtivista vão se ocupar sobremaneira da questão de como é adquirido o conhecimento. Como o nosso objeto de estudo refere-se ao processo de aquisição da linguagem, enfocaremos as contribuições que estas concepções especificamente conseguiram realizar nesse campo. Tal discussão nos permitirá o posicionamento em relação ao efeito maior ou menor do *input* no bilingüismo.

## 2.1 Concepção empirista

Chomsky (1959) é um dos críticos mais contundentes do empirismo e por consequência, do modelo skinneriano de conceber e explicar a aquisição da linguagem. A atitude empirista de acordo com Chomsky (1971, p. 28-29) acentua o papel da experiência e do controle por fatores ambientais. A visão clássica dos empiristas é a de que as imagens sensoriais são transmitidas ao cérebro como impressões. Subsistem como idéias que serão associadas de vários modos, dependendo do caráter fortuito da experiência. Sob esse prisma, uma língua não passa de uma coleção de palavras, locuções e sentenças, um sistema de hábitos, adquirido acidental e extrinsecamente. Quine (apud Chomsky, 1971, p. 29) assinala que

"o conhecimento de uma língua (e, na verdade o conhecimento em geral) pode ser representado como "um enredado de sentenças associadas umas às outras e a estímulos não verbais de maneiras diversas pelo mecanismo

do reflexo condicionado". A aquisição do conhecimento é apenas questão da construção gradativa dessa rede. Na interpretação da experiência sensorial, a rede já estabelecida pode de alguma forma ser ativada. Esse modo de ver tem sido o predominante, nos seus traços essenciais, para a moderna ciência do comportamento, e tem sido aceito com poucas dúvidas por muitos filósofos também".

A concepção behaviorista, conforme Barros (1989, p. 52-56), concebe o comportamento como o conjunto de reações ou respostas que um organismo apresenta às estimulações do ambiente. O esquema clássico E - R simboliza o comportamento. E = estímulo ou conjunto de estímulos (situação) e R = reação ou resposta. Lê-se a fórmula da seguinte maneira: um estímulo elicia uma reação (ou resposta), ou uma reação (ou resposta) é eliciada por estímulo. Estímulo é qualquer modificação do ambiente que provoque a atividade do organismo. Assim, a luz é um estímulo aos olhos, o som, aos ouvidos. Reação ou resposta é qualquer alteração do organismo (movimentos musculares ou secreções glandulares), eliciada por um estímulo.

Os behavioristas acreditam que só é possível conhecer os estímulos que atingem os organismos e as respostas que estes dão aos estímulos, achando impossível conhecer experimentalmente os processos internos que fazem com que determinado estímulo leve a uma dada resposta. Para os psicólogos behavioristas, aprendizagem significa "modificação de comportamento" ou "aquisição de novas respostas ou reações". Este processo de aquisição de reações novas é resultado do processo de condicionamento. É neste sentido que Pavlov (apud Barros, 1989, p. 54-57), fisiologista russo, ganha destaque importante ao apresentar resultados importantíssimos sobre o reflexo condicionado baseado em experimentos com cães. O clássico experimento pavloviano é representado conforme o esquema abaixo:

- |                         |    |                        |
|-------------------------|----|------------------------|
| (a) E1 (alimento) ..... | RI | (salivação)            |
| (b) E2 (som).....       | R2 | (movimento de orelhas) |
| (c) E2 (som).....       | RI | (salivação)            |

Pavlov descobriu que, assim como se estabelece uma resposta, pode-se também extingui-la. Se, por exemplo, a campainha continuasse tocando repetidas vezes, sem que o alimento aparecesse logo após, o animal deixaria de apresentar o reflexo salivar ao ouvir a campainha. Portanto, para que o cão novamente demonstrasse o reflexo salivar condicionado, era imprescindível que o alimento surgisse, outra vez, ao mesmo tempo que o som da campainha. De acordo com a concepção de Watson (apud Barros, 1989, p. 52-53), toda a aprendizagem consiste em condicionar respostas. A aprendizagem da linguagem oral, da linguagem escrita e mesmo de emoções não passa de reações que apresentamos a vários estímulos, devido a certas condições de nossa experiência anterior. Pelo que se expôs sobre os estudos de Pavlov, observa-se que o condicionamento é o resultado de estimulações simultâneas ou de dupla estimulação repetida ou, ainda, de emparelhamento de estímulos (por exemplo, campainha-alimento). O condicionamento é a substituição de um estímulo primário que, de modo natural, elicia determinada reação (alimento), por outro antes indiferente ou neutro (som da campainha).

A aprendizagem consistiria neste processo em adquirir, após condições especiais, novas reações a estímulos antes indiferentes ou neutros. Gates (apud Barros, 1989, p. 57) exemplifica, com muita clareza, como se dá a aprendizagem pelo processo de condicionamento, usando vários exemplos. Vejamos um deles:

"Quando se mostra à criança uma folha, esta reage fazendo a representação mental do objeto. Se, ao mesmo tempo que o objeto é mostrado, se disser a palavra "folha" e se repetir esta dupla estimulação (estimulação auditiva mais estimulação visual) um certo número de vezes, a criança chegará a pensar no objeto apenas por ouvir a palavra. Assim aprende a significação da linguagem falada. Mais tarde, podemos mostrar o objeto (ou dizer "folha") enquanto a criança olha a palavra impressa "folha". Com a repetição combinada em número suficiente de vezes, ela aprenderá a pensar no objeto ao ver a palavra impressa (leitura). Tempos depois, o objeto, um retrato do objeto, a palavra falada, escrita ou impressa podem se ligar às palavras francesas "la feuille" e, reagindo aos estímulos simultâneos, a criança chegará a pensar no objeto ao ver a palavra francesa. Toda a aprendizagem dessa natureza é explicada como resultante de condicionamento ou de emparelhamento de estímulos. Para os behavioristas, educar nada mais é do que estabelecer condicionamentos na infância".



Os neobehavioristas são os que atuaram após 1950 e têm em Skinner seu representante máximo. Skinner (apud Barros, 1989, p.61-65) observou com detalhes as reações, sem se interessar com o que se passa dentro do organismo, o estado emocional, motivações ou a neurologia. A psicologia skinneriana é uma psicologia do "organismo vazio", que estuda as condições ambientais (estímulos), pesquisando o modo como afetam o repertório de respostas do organismo. Há dois tipos de condicionamento: o primeiro é o tipo S - é o condicionamento clássico, demonstrado por Pavlov, e é chamado respondente; o segundo é do tipo R - é o condicionamento apresentado por Skinner e é chamado operante ou instrumental. O condicionamento tipo S de (Pavlov) consiste na produção de uma resposta (salivação) por um estímulo identificável (som), que está sob o controle do experimentador. No condicionamento do tipo R, o estímulo específico que evoca inicialmente a resposta (pressionar a barra) não pode ser identificado. Para todos os propósitos práticos, a resposta ocorre e é emitida sem qualquer estímulo específico. No experimento skinneriano, a reação (pressionar a barra) foi repetida por ter sido seguida de um efeito agradável (aparecimento da bolinha de comida). Verifica-se, portanto, a lei do efeito de Thorndike: o organismo tende a repetir a reação de efeito agradável e a não repetir a de efeito desagradável. Esse efeito agradável que ocorre após o sujeito apresentar uma reação é chamado reforço. Então, o aparecimento da bolinha de alimento constitui o reforço da reação de pressionar a barra. O alimento, por sua vez, é o estímulo reforçador da reação de pressionar a barra. Costuma-se apu isentar como diferença entre condicionamento clássico e condicionamento operante o fato de o primeiro estar relacionado com o sistema nervoso autônomo, e o segundo, com o sistema nervoso central.

Por um lado, as reações involuntárias, vinculadas à musculatura lisa, e também as relacionadas à afetividade parecem ser condicionadas de acordo com o condicionamento clássico (tipo S). Por outro lado, as reações voluntárias, relacionadas à musculatura estriada, e também ligadas a processos mentais superiores, parecem ser condicionadas de acordo com o condicionamento operante (tipo R).

O autor denominou reforços os eventos que tornam uma reação mais freqüente, que aumentam a probabilidade de sua ocorrência. Classifica os eventos reforçadores em positivos e negativos. Alguns reforços consistem na apresentação de estímulos, no acréscimo de alguma coisa à situação. Por exemplo, alimento e água. Estes são chamados reforços positivos. Outros reforços consistem na remoção de alguma coisa da situação contextual. Por exemplo, muito barulho, calor ou frio extremos, choque elétrico. Estes são denominados reforços negativos. O papel do reforço é tornar freqüente uma resposta no comportamento do indivíduo, garantir a manutenção dessa resposta, ou, em outras palavras, evitar a extinção da resposta. Para um condicionamento ser considerado ótimo, o reforço deve ocorrer imediatamente após as respostas. De acordo com esses princípios é fácil deduzir que é possível concretizar a aprendizagem da língua. Através dos constantes reforços, a criança produzirá, então, itens lexicais e sentenças de acordo com os padrões estabelecidos pelo grupo social a que pertence.

A obra *Verbal Behavior* de Skinner (1957) é considerada o clássico da teoria de aprendizagem da linguagem na psicologia behaviorista. Afirma que o comportamento verbal também pode ser representado como um composto de associações estímulo-resposta e desta forma pode se enquadrar numa descrição do comportamento humano aplicável universalmente, apesar de reconhecer que a língua tem algumas características especiais. Ele rejeita o termo língua em favor da expressão comportamento verbal e faz explicações sobre significado, idéias e mesmo a mente, como sendo inobserváveis. Suas razões para isto se apóiam na definição de psicologia que, para ele, é uma ciência comportamental. A meta na psicologia é procurar uma explicação científica para as causas do comportamento.

Em obra mais recente, Skinner (1974) reforça seu argumento sobre a distinção entre língua e comportamento verbal. A língua tem o caráter de uma coisa, algo que a pessoa adquire. Os psicólogos falam da aquisição da língua pela criança. As palavras e sentenças são definidas como instrumentos usados para expressar sentidos, pensamentos, idéias, proposições, emoções, necessidades e desejos sobre a mente do falante. Uma visão bem mais produtiva é a de que comportamento verbal é um tipo de comportamento. Ele apresenta um

caráter especial somente porque é reforçado por seus efeitos sobre as pessoas - primeiro outras pessoas, mas eventualmente o próprio falante. O resultado desse processo é livre de relações espaciais, temporais e mecânicas que predominam entre o comportamento operante e as conseqüências não sociais.

De acordo com este esquema, a unidade da fala é o operante verbal e em vez de se estudar como a criança aprende a língua deve-se estudar como a criança é condicionada ou treinada para o comportamento verbal. Este treinamento seria feito pelos pais no início da manifestação lingüística ao reforçar as respostas da criança. Cada vez que ela emite algo, que se aproxima de um padrão de som ou de uma sentença, o adulto reforça esta sua emissão para que se encaixe no comportamento verbal padronizado.

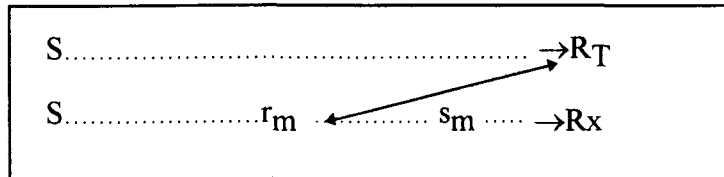
Skinner (1957, p.29-30) afirma que

"ao ensinar a criança a falar [...] qualquer resposta que vagamente se parece com o comportamento padrão da comunidade é reforçada. Quando estas começarem a aparecer freqüentemente, insiste-se numa aproximação maior. Deste modo formas verbais bastante complexas podem ser alcançadas".

Segundo Schuelter (1976, p.22), "depois de a criança adquirir o comportamento verbal desejado, a continuação do reforço vai fazer com que ela fixe as formas apreendidas e se integre na sua comunidade lingüística".

Osgood (1963, p. 104-27) afirma estar de acordo a respeito de que uma teoria adequada do comportamento da linguagem deve ser uma teoria de aprendizagem, mas não há necessidade de nenhuma teoria especial para a língua. É preciso, no entanto, fazer restrições ao seu modelo de aprendizagem da linguagem por não dar conta da generalização semântica. Se um falante aprende a palavra barco, ele vai relacionar com navio, por exemplo, e não com uma palavra fisicamente (foneticamente) semelhante como arco ou charco. Ele faz associações pela semelhança de sentido e isto não é abordado na teoria behaviorista. Ainda o mesmo autor afirma que a base para a transferência é obviamente a semelhança de significado, mas não há lugar para tal processo simbólico no behaviorismo skinneriano. Segundo Osgood (1963), a insuficiência do modelo estímulo-resposta se estende também à

organização perceptual, uma vez que esta envolve relações de integração estímulo-estímulo e ao desenvolvimento e uso de habilidades motoras, visto que envolvem a integração resposta-resposta. Propõe, então, um modelo de mediação de dois estágios, caracterizando o auto-estímulo como uma variável interveniente. O próprio autor representa o modelo de mediação em dois estágios através da seguinte figura:



e explica: sempre que algum estímulo originalmente neutro (s), é repetidamente contíguo a um outro estímulo (significado), S - que regularmente e fielmente produz um padrão particular do padrão total de comportamento,  $R_T$  o estímulo neutro será associado com alguma porção,  $r_m$  . deste comportamento total como um processo de mediação representacional. O processo de produção de estímulo  $r_m \rightarrow s_m$  é uma parte do mesmo comportamento produzido pelo significado.  $R_x$  é a resposta total do signo.

O trabalho de Osgood (1963) focaliza o problema especial de como as palavras adquirem significado para a criança, ou seja, como um signo, que é um fato arbitrário, sem significação ainda para a criança, se relaciona a um significado ou referente. De acordo com o modelo acima, quando o indivíduo ouve um signo, ele produz uma resposta que representa uma fração da resposta normalmente deduzida do significado. Isto, por sua vez, produz um estímulo interno que pode ser associado às várias respostas que sejam adequadas ao significado. Desta forma, a criança seria capaz de adquirir não só o vocabulário da língua, mas também as inter-relações entre as palavras, as sentenças.

O comportamentalismo contemporâneo representado por Staats, Staats (1964) foi demonstrado em vários experimentos, um dos quais tenta provar que a língua é um sistema de hábitos formados por processos em série. Seguindo também os postulados skinnerianos, descrevem a formação de sentenças novas baseadas na recombinação de unidades e padrões, anteriormente apreendidos, com unidades novas que se enquadram neste padrão.

Com relação aos estágios de aprendizagem de uma palavra até a elaboração de uma sentença, Staats, Staats (1964) apresentam o seguinte exemplo:

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

Os autores apresentam um esquema, onde cada resposta da seqüência produz estímulos que por sua vez provocam a resposta subsequente, como está representado a seguir:

R-S	R-S	R-S	R-S	R-S
<i>Me</i>	<i>dá</i>	<i>a</i>	<i>bola</i>	<i>vermelha</i>
<i>Me</i>	<i>joga</i>	<i>um</i>	<i>carro</i>	<i>azul</i>

Deste modo a criança elaboraria sentenças cada vez mais complexas até estar integrada no contexto falante dos adultos. De acordo com Schuelter (1976, p. 26), o maior problema das teorias behavioristas é provar a presença contínua de uma série de estímulos em resposta aos quais a criança reage com um comportamento lingüístico adequado. Se considerarmos a complexidade da estrutura lingüística que a criança domina em um curto espaço de tempo, percebemos que além dos estímulos há a presença de fatores como a criatividade que a capacita a criar estruturas próprias, para as quais não houve modelo ou presença de estímulos. É possível que o behaviorismo seja capaz de explicar o treinamento

para a fala mecânica dos animais não humanos, onde a linguagem é desprovida do uso funcional dos símbolos e da recursividade na utilização desses símbolos. Albano (1990, p. 6) também segue Chomsky (1959) em sua crítica aos modelos behavioristas. Segundo a autora, os modelos behavioristas concebem o indivíduo de maneira passiva. Para estes, o ser humano não cria nada, apenas reproduz mecanicamente uma cadeia de associações entre estímulos, isto é, as palavras que ouve, e respostas, isto é, as produções orais espontâneas da criança.

Há determinados mecanismos na aquisição da linguagem conforme afirma Schuelter (1976, p. 26) que o behaviorismo parece explicar de forma satisfatória. Trata-se da aquisição do vocabulário inicial. Contudo, o aspecto sintático, em sua complexidade de combinações de elementos, não tem sustentação nas teorias comportamentalistas, pois o caráter dinâmico e criativo desempenha papel fundamental. Em contrapartida, o ponto de vista racionalista defende que a predisposição para a aquisição da linguagem é inata, desenvolvendo-se independente de um treinamento ou de situações que envolvem respostas a uma série de estímulos.

Fica mais do que evidente que os postulados skinnerianos não consideram a aprendizagem da linguagem, em princípio, diferente da aprendizagem de outros comportamentos humanos complexos. Adota uma posição claramente ambientalista, ao analisar a linguagem como comportamento funcional, o qual se desenvolve através dos efeitos do meio ambiente sobre a conduta da criança e desta sobre aquele. Esta postura provocará profundas controvérsias com Chomsky (1959), o qual adotará uma postura inatista, radicalmente oposta à de Skinner (1957).

## **2.2 Concepção racionalista**

Albano (1990, p. 6) afirma que na primeira metade do século, a Europa valorizou o intelecto. Enquanto isso, nos EUA, o mecanicismo exacerbava-se. Com o behaviorismo a

linguagem passa a ser vista como origem física de todo pensamento. O behaviorismo concebia a linguagem como uma cadeia de estímulos e respostas. Isto refletiu-se na maneira de tratar toda a atividade mental. O interesse da linguagem infantil residia, então, em atestar a validade das leis de condicionamento. O processo de aquisição da linguagem era visto como um simples estabelecimento de associações entre estímulos (as palavras ouvidas) e respostas (as vocalizações espontâneas da criança). Assim, fatos como o acima citado eram interpretados como decorrentes do mecanismo de generalização: uma resposta condicionada (vogal final i) associa-se a um novo estímulo (o verbo fazer) semelhante ao estímulo condicionado (o verbo comer), por exemplo. A linguagem infantil teria permanecido sendo vista sobretudo como reflexo da natureza do homem em geral e da criança em particular se os EUA da segunda metade do século não tivessem assistido a uma reviravolta sobre a natureza da linguagem, provocada pelas críticas do lingüista Chomsky (1959) ao psicólogo behaviorista Skinner (1957). As repercussões abalaram de forma profunda o cenário das ciências humanas da época. Os behavioristas explicam qualquer comportamento, a linguagem inclusive, através de cadeias associativas, isto é, sucessões de estímulos, respostas ou elos entre estímulos e respostas. Os postulados chomskyanos demonstram que esse construto é inadequado para dar conta das relações gramaticais baseando-se em frases como "O gato que matou o rato que comeu o queijo que você comprou morreu". O argumento é de que o número de elementos passíveis de ocorrer entre "o gato" e "morreu" é potencialmente infinito. De fato, poderíamos continuar "o queijo que você comprou naquela loja onde o homem que...".

Essa problemática levantada pelo modelo chomskyano cria um problema insolúvel para os modelos em cadeia propugnados pelos behavioristas. Para uma psicolingüística de cunho chomskyano, continua Albano (1990, p. 8), o conhecimento lingüístico da criança é organizado da seguinte maneira:

- "O conhecimento lingüístico da criança se organiza através de regras para as quais a fala adulta só oferece pistas indiretas. Ao contrário das abordagens tradicionais, baseadas de uma forma ou de outra, na noção de imitação, procurava-se aqui salientar a criatividade do aprendiz,

valorizando a sua capacidade de produzir formas nunca antes ouvidas como por exemplo 'fazi'. Ainda conforme a autora, no século XX, a discussão ganhou as fronteiras da ciência. A primeira metade do século foi favorável ao empirismo, devido à influência do positivismo. A segunda tem sido favorável ao racionalismo, embora algumas reações persistam ou desponham em setores tradicionalmente empiristas como a psicologia ou áreas sem tradição epistemológica como a inteligência artificial".

Chomsky (1971, p. 28-9) afirma que as teorias racionalistas se caracterizam pela importância que atribuem a estruturas intrínsecas nas operações mentais, a processos centrais e princípios de organização na percepção, e a idéias e princípios inatos na aprendizagem. O racionalismo, ao contrário do empirismo, considera o indivíduo com capacidades criativas. É a capacidade do espírito criativo da mente que impulsiona o indivíduo a adquirir o conhecimento. Os racionalistas classificam a capacidade de aquisição da linguagem como algo inato, inerente ao indivíduo. O fato de o indivíduo estar exposto à experiência lingüística é que ocasiona ou provoca o desenvolvimento da linguagem. Concebe-se que a mente contém um sistema de noções comuns que lhe permite interpretar os dados espalhados e incoerentes dos sentidos em termos de objetos e suas realizações, causa e efeito, todo e parte, simetria, propriedades estruturais, funções etc.

Humboldt (apud Chomsky, 1971, p. 30) afirma que a aquisição da linguagem está ligada à maturação da capacidade lingüística inata do indivíduo. Essa maturação é dirigida por fatores internos, por uma "forma da língua" inata, que se aguça, se diferencia e adquire sua manifestação específica através da experiência. A língua é considerada uma espécie de estrutura que está latente na mente humana. Dessa forma, a língua se desenvolve e se fixa pela exposição à experiência lingüística específica. O princípio humboldiano defende que todas as línguas mostrarão ser muito semelhantes nas suas formas gramaticais, semelhantes não na sua superfície mas nas suas estruturas internas mais profundas.

Lenneberg (1971, p. 55-62) assinala que

"há fortes probabilidades de que o homem possa estar equipado com propensões biológicas altamente especializadas que favorecem e até mesmo dão forma ao desenvolvimento da fala na criança e que as raízes da língua possam estar tão profundamente fundadas na nossa constituição natural



quanto, por exemplo, a nossa predisposição para usar as mãos. [...] Justaporemos dois tipos de atividades humanas, uma das quais há boas razões para julgá-la biologicamente dada, o caminhar por exemplo, em contraposição a outra que podemos seguramente pressupor ser o resultado de aquisição cultural e conseqüentemente de intencionalidade - a escrita. Comparando estes dois tipos de atividade, mostraremos haver pelos menos quatro bons critérios para distinguir, no homem, comportamento biologicamente determinado de comportamento culturalmente determinado. Aplicados à linguagem, estes critérios mostrarão que o comportamento verbal assemelha-se em muitos pontos importantes à atividade de fundo biológico, trazendo em outros pontos a marca da atividade propositada e cultural".

O autor procura dar mais ênfase aos fatores inatos em detrimento dos fatores culturais que, segundo ele, já foram bastante explorados. Relaciona quatro fatores tais como: i) a variação dentro da espécie ii) a história dentro da espécie iii) a evidência de predisposição hereditária e o iv) pressuposto de correlações orgânicas específicas nos quais compara o andar bípede com a escrita. A intenção do autor é demonstrar através da análise comparativa dos quatro critérios relacionados acima que o comportamento verbal se assemelha em muitos pontos importantes à atividade de fundo biológico, enquanto outros pontos apresentam uma marca de atividade propositada e cultural.

O-desenvolvimento da fala, por exemplo, é entendido como maturacional. A criança construirá sentenças quando atingir um certo grau de maturação. Num determinado ponto de seu desenvolvimento, a criança desenvolve a fala de forma explosiva e rápida, criando sentenças totalmente novas, além das que os pais já lhe haviam ensinado.

Segundo Albano (1990, p. 10-61), a posição inatista tradicional afirma que, dentro dos limites da normalidade, pouco importa o que o adulto faça, porque a criança está preparada para daí extrair regularidades. Ao referir-se sobre o nascimento da fala afirma que as pressões biológicas e culturais não se opõem, mas conspiram. O ser humano está predisposto para a fala mesmo na ausência de um sentido ou de uma boa parte da motricidade. Os cegos, por exemplo, apresentam, de início, um ligeiro retardo de linguagem, que logo é superado na criança bem atendida (Fraiberg, 1979 apud Albano, 1990, p. 60). Já os surdos e os portadores de paralisias faciais, como os paralíticos cerebrais, requerem

considerável auxílio para desenvolver a linguagem oral (Love et al. 1976 apud Albano, 1990, P.60).

Chomsky (1965) expressou sua convicção de que a

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

O autor, ao defender a existência de estruturas mentais inatas específicas da língua, situa-se explicitamente na tradição da filosofia racionalista opondo-se, dessa forma, aos filósofos empiristas e psicólogos behavioristas, os quais afirmam que todo o conhecimento deriva da experiência.

Há em Chomsky (1965, p.3-15) um conceito importante sobre a distinção entre competência e performance lingüística. Competência é o conhecimento mental "puro" de uma língua particular por parte do sujeito falante, isto é, a sua gramática interiorizada. A performance, por sua vez, designa o uso concreto da linguagem em situações de fala concretas.

O postulado skinneriano rejeita a idéia de competência. Segundo ele, todas as afirmações sobre conhecimento podem ser reformuladas em termos de explicar o comportamento. Por outro lado, de acordo com os princípios chomskyanos o estudo das sentenças em qualquer língua revela que há dois aspectos quanto à estrutura sintática. A estrutura de superfície que está diretamente ligada à forma fonética do enunciado e uma estrutura profunda, subjacente que é necessária para sua interpretação.

Os postulados chomskyanos realçam um fator importante da língua, qual seja, o da criatividade. Falantes fluentes de uma língua são capazes de criar e entender sentenças que nunca tinham ouvido anteriormente. O número de sentenças de cada língua é ilimitado.

Potencialmente temos acesso a esse número ilimitado de sentenças, mesmo que no curso de nossa vida usemos apenas um número reduzido delas. Um tratamento adequado da língua deve ser capaz de mostrar como um falante nativo aprendeu a falar sentenças que ele nunca aprendeu antes. Uma teoria do comportamento que atribui poderoso significado ao papel da experiência na aprendizagem achará esta tarefa muito difícil e talvez impossível.

Chomsky (1977, p.88-127) afirma que qualquer pessoa interessada no estudo da natureza humana e das faculdades humanas defrontar-se-á de algum modo com o fato de que todos os seres humanos normais adquirem a linguagem, enquanto para um macaco, que é inteligente em alguns aspectos, é impossível adquirir qualquer rudimento da linguagem. A posse da linguagem humana está ligada a um tipo específico de organização mental, não simplesmente a um grau de inteligência. Por isso, é razoável supor que é possível construir gramáticas gerativas empiricamente adequadas a determinados princípios universais que governam sua estrutura e organização.

O autor desenvolve o conceito de competência lingüística, isto é, o conhecimento de uma língua, como um sistema constituído de regras que interagem para determinar a forma e o significado intrínseco de um número potencialmente infinito de sentenças. Dessa forma, foi possível sustentar a concepção racionalista da linguagem, isto é, de que a língua não é realmente aprendida, nem certamente ensinada, mas antes se desenvolve "de dentro", de uma maneira predeterminada, quando existem as condições ambientais apropriadas.

O autor afirma que esta teoria do conhecimento que o falante nativo tem de sua língua pode ser construída cientificamente através do estudo da gramática gerativa. Argumenta que deve haver restrições inatas sobre a forma que a linguagem humana pode tomar. A criança nasce com uma gramática universal e todas as línguas devem ter restrições específicas selecionadas internamente, caso contrário, a criança enfrentaria uma tarefa impossível de aprendizagem.

Para ele o estudo empírico dos universais lingüísticos conduziu à formulação de hipóteses altamente restritivas e inteiramente plausíveis referentes à possível variedade das

línguas humanas, hipóteses que contribuem para a tentativa de criar uma teoria da aquisição do conhecimento que dá o devido lugar à atividade mental intrínseca.

Raposo (1992, p.26), na mesma linha, assinala que

"as línguas naturais (com as propriedades que os lingüistas e filósofos lhes têm reconhecido) são adquiridas e faladas espontaneamente apenas pelos membros da espécie humana, isto é, por organismos com um determinado tipo específico de estrutura e organização mental. Parece pois difícil escapar à conclusão de que as propriedades essenciais da linguagem são diretamente determinadas por propriedades mentais dos seres que as falam, e que estudar a linguagem humana consiste em estudar determinadas propriedades da mente humana, radicadas em última instância na organização biológica da espécie".

Os estudos sobre a linguagem têm sido aprofundados no decorrer da história através de intensos debates e as teorias desenvolvidas por filósofos e lingüistas têm se colocado em postos extremos. Chomsky (1981 apud Raposo, 1992) assinala que o pensamento científico e humanista ocidental defronta-se com extremas dificuldades em assumir que os produtos do pensamento (entre os quais a linguagem) possam radicar na natureza biológica dos seres humanos tal como as estruturas anatômicas.

Del Rio, Vilaseca (1992, p. 16) assinalam que os postulados chomskyanos ganharam especial relevância com a publicação da obra de Lenneberg (1967) na qual se argumentava a favor da universalidade das seqüências de aquisição nas diversas línguas. A idéia de que a capacidade para a linguagem estava preestabelecida no cérebro humano e destinada a emergir à medida que o organismo amadurecesse biologicamente pareceu dar suporte aos princípios chomskyanos.

Raposo (1992, p. 35-36) assinala que para a tradição racionalista

"a mente humana desempenha um papel fundamental na aquisição da linguagem. Segundo esta perspectiva, as propriedades centrais da linguagem são determinadas por princípios e estruturas mentais de conteúdo especificamente lingüístico, as quais funcionam como uma espécie de "planta" arquetônica no processo de aquisição, dirigindo o desenvolvimento lingüístico num sentido predeterminado. Estas estruturas mentais pertencem exclusivamente à espécie humana e são geneticamente determinadas, ou seja, radicam na organização biológica da espécie.

Segundo esta concepção, adquirir uma língua é mais uma questão de maturação e de desenvolvimento de um "órgão" mental biológico do que uma questão de aprendizagem".

Chomsky chama a este conjunto de princípios e estruturas mentais especificamente lingüísticos, de Mecanismo de Aquisição da Linguagem (LAD). A concepção racionalista não nega o papel do meio ambiente na aquisição da linguagem. A fala das pessoas que rodeiam a criança e suas experiências verbais é determinante para iniciar o funcionamento do mecanismo de aquisição, sem no entanto determinar as propriedades finais atingidas pelo sistema gramatical. Portanto, a criança para aprender a falar precisa estar imersa num ambiente lingüístico adequado. Os meios lingüístico, emocional e educativo são fatores que determinam o grau de desenvolvimento da linguagem pela criança sem que isso signifique, de novo, que determinam a direção do desenvolvimento ou o conteúdo final do sistema.

Sabemos que não é apenas o ambiente lingüístico um fator determinante para a aquisição da linguagem. A criança pequena deve estar cercada por um ambiente afetuoso e harmônico proporcionado pela família. Se a interação verbal é importantíssima, estes fatores que acabamos de relacionar também são relevantes e proporcionam à criança condições eficazes de desenvolvimento.

Titone (1979, p. 184) é radical na avaliação das duas principais concepções e procura encaminhar a questão sobre a aquisição da linguagem de outra forma, afirmando que o seu critério é ditado por uma visão holística da questão. A linguagem não é reduzida nem a um comportamento operante de tipo skinneriano nem a operações cognitivas radicalmente inatas de tipo chomskyano. A linguagem consiste em um sistema hierárquico de atitudes e de dinamismos próprios da personalidade como totalidade estruturada, que opera interiormente e que se manifesta efetivamente no exterior dependendo de particulares situações de comunicação.

Nessa perspectiva é que a teoria piagetina desponta como uma terceira via e fornece pressupostos sólidos para o entendimento de como se processam, de forma mais específica, a gênese e o desenvolvimento do conhecimento lingüístico.

### 2.3 Concepção construtivista

Piaget (1951 apud Del Rio, Vilaseca 1992, p. 17) propõe uma nova teoria, diferente das propostas por behavioristas e racionalistas. O autor concebe que as estruturas da linguagem não são dadas pelo meio ambiente, nem se acham pré-estabelecidas geneticamente, desde o nascimento. Para ele, estas estruturas são construídas pela criança durante sua própria atividade, selecionando as experiências e construindo a partir delas estruturas conceituais que darão lugar posteriormente às estruturas lingüísticas. O construtivismo piagetiano concebe a linguagem, dentro de um enquadramento evolutivo geral, como mais uma manifestação do pensamento conceitual. Assim, a hipótese cognitiva surge como uma alternativa às teses defendidas pelos empiristas ou teóricos da aprendizagem e pelos inatistas.

Piaget, Inhelder (1966, p.68 apud Pinto, p.9) assinalam que, dentro da teoria piagetiana, a linguagem se enquadra na atividade cognitiva geral da criança, isto é, a linguagem não é considerada como um objeto autônomo de conhecimento. Esta teoria, embora se refira à linguagem, não trata especificamente de uma teoria própria da aquisição da linguagem. A linguagem era considerada como um comportamento, entre vários (imitação diferida, jogo simbólico, imagem mental, desenho), que vai tomando forma graças à função semiótica ou simbólica, responsável pela autonomia do pensamento relativamente à ação e também responsável pela representação.

A designação construtivismo conforme Falcão (1984, p. 231) é dada por Piaget à sua teoria, segundo a qual "o homem constrói o desenvolvimento da própria inteligência, não sendo esta mero desabrochar de características inatas nem o reflexo de impressões ambientais; o homem é elemento ativo e não passivo de seu processo de desenvolvimento intelectual".

O construtivismo piagetiano surge como uma terceira via entre as concepções empirista e a racionalista. Este é para Piaget (1983 apud Piatelli-Palmarini, 1983, p. 39) o grande desafio, quando assinala que

"Cinquenta anos de experiência ensinaram-nos que não existem conhecimentos resultantes de um simples registro de observações, sem uma estruturação devida às atividades do indivíduo. Mas, tampouco, existem [no homem] estruturas cognitivas a priori ou inatas: só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre os objetos. Daí resulta que uma epistemologia em conformidade com os dados da psicogênese não poderia ser empírica nem pré-formista, mas não pode deixar de ser um Construtivismo, com a elaboração contínua de operações e de novas estruturas. O problema central consiste, pois, em compreender como se efetuam tais criações e por que, ainda que resultem construções não-predeterminadas, elas podem acabar por se tomarem logicamente necessárias".

Na verdade, o autor enquanto biólogo busca entender a dinâmica interior ou interna do sujeito e, a partir disso, verificar como este sujeito desenvolve os conceitos e os conhecimentos. Suas pesquisas analisam exaustivamente como se processa a interação do sujeito com o seu objeto de conhecimento. A capacidade de julgar e de argumentar do indivíduo assim como as estruturas do pensamento não são impostas aos indivíduos de fora, como pretende o behaviorismo nem inatas como se fossem um dom da natureza.

A concepção defendida por Piaget e os pós-piagetianos de acordo com Grossi, Bordin (1993, p.27) é que estas estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada pela criança em etapas de reflexão e de remanejamento. Essas estruturas resultam da ação da criança com seus pares e interlocutores. O construtivismo defende a idéia básica de que as estruturas de pensar, julgar e argumentar são fruto de um trabalho permanente de reflexão e de remontagem das percepções que a criança tem, agindo sobre o mundo físico e interagindo com outras pessoas no mundo social. Os pressupostos piagetianos sustentam que o ser humano tem uma pré-disponibilidade para pensar e para julgar em bases racionais. A novidade que o construtivismo introduz é que esta faculdade de fazer uso da razão não é uma qualidade transmitida no nascimento pelos gens. Não é como a cor dos olhos, o tamanho potencial, o sexo etc. que seriam predeterminados desde o início. Piaget e os pós-piagetianos defendem a faculdade de julgar, pensar e argumentar como uma potencialidade que precisa ser desenvolvida no decorrer da existência.

Embora Piaget não partilhe muito da idéia de que a linguagem desempenhe um papel construtivista no desenvolvimento do pensamento, Sinclair (1982, p. 170 apud Pinto, 1988, p. 10) ressalva que a linguagem também possui aspectos funcionais, como o representativo e o comunicativo, e possivelmente são esses aspectos que vão exercer uma influência construtivista mais relevante sobre o pensamento do que as estruturas gramaticais e lexicais. Contudo, Piaget admite conforme Sinclair (1982) que a linguagem é importante para o desenvolvimento do pensamento. A linguagem é um produto da inteligência, com origem na inteligência sensório-motora. A origem do pensamento reside na função semiótica ou simbólica, função oriunda de todo um processo que tem lugar durante o período sensório-motor, cuja existência cobre aproximadamente os dois primeiros anos de vida. Grossi, Bordin (1993, p. 32) enfatizam que "a ação e as experiências que a criança faz, os efeitos de sua ação sobre o mundo físico e as interações é que impõem uma organização interna do pensamento".

Com relação às afirmações acima, entendemos que a criança vai adquirindo a capacidade de usar a linguagem na medida em que o seu pensamento está organizado e preparado para isso. Na ótica piagetiana, a criança a partir do nascimento se organiza através de suas interações com o mundo. São estas interações que proporcionam à criança a capacidade de organizar o seu pensamento até o nível em que ela será capaz de fazer uso produtivo da linguagem.

Azenha (1994, p.21-2), ao descrever a psicogênese dos conhecimentos piagetianos, afirma que estes evidenciam a existência de estágios que demonstram a construção contínua de novidades no desenvolvimento. O primeiro passo seria a constituição de uma lógica de ações, anterior à linguagem, isto é, o período sensório-motor, seguido pela conceptualização das ações e pela representação, depois pelos agrupamentos logicamente estruturados, para finalizar com a lógica proporcional hipotético-dedutiva.

Piaget (1983 apud Piatelli-Palmarini, 1983, p.41), com referência à rapidez com que as crianças reinventam as operações e estruturas lógico-matemáticas, concluiu que



"as teorias de pré-formação dos conhecimentos parecem-nos tão desprovidas de verdade concreta quanto as interpretações empiristas, pois as estruturas lógico-matemáticas, em sua infinidade, não são localizáveis, nem nos objetos, nem no sujeito em seu ponto de origem. Portanto, só um construtivismo é aceitável, mas incumbido da pesada tarefa de explicar simultaneamente o mecanismo de formação das novidades e o caráter de necessidade lógica que elas adquirem no decorrer do processo".

Assinalamos que um dos postulados importantes do construtivismo é a ênfase na construção do conhecimento na ação, para possibilitar ao ser humano a oportunidade de pensar o mundo, de ordená-lo, de poder construir uma visão e uma concepção a respeito do mundo em que vive, de forma que o critério racional dota o homem de um potencial cognitivo de reconstruir no pensamento e nos conceitos o mundo da natureza e o mundo social.

Se analisarmos o *modus vivendi* das tribos primitivas, constataremos que existem universais que são específicos ou próprios da espécie humana. Basta observar a capacidade da mente humana em organizar a vida social. Vamos notar que isto é comum tanto no homem urbano, dito civilizado, como nas tribos mais primitivas. Piaget, Inhelder (1989, p. 111) procuram prestar atenção a um jogo característico dos meninos, que é o jogo da bola de gude. Trotam que estas crianças estabelecem normas e que as mesmas são obedecidas pelos participantes. Isto é uma demonstração de como o jogo social ou a vida em grupo também é regulamentada e/ou organizada a fim de fornecer ao indivíduo condições de vivência no interior do grupo social.

Quando analisamos a psicologia pavloviana e skinneriana que postula o homem como um organismo vivo que reage e responde a estímulos vindos do mundo exterior, percebemos o quanto estas teses são redutoras. O sujeito é concebido como algo passivo. Para estes autores, a construção do pensamento, do julgamento e da linguagem não passa de reação a estímulos procedentes do mundo exterior. Piaget faz justamente o contrário: para ele quem age sobre o mundo é a criança e não o mundo que age sobre o organismo.

- Piaget (apud Grossi, Bordin, 1993, p. 32) destaca como pressuposto fundamental a atividade, a ação da criança, do organismo vivo sobre o mundo circunstante. A ação e as experiências que a criança faz, os efeitos de sua ação sobre o mundo físico e as interações

provocarão a organização interna do pensamento. A ação em pensamento não é outra coisa senão a ação refletida, interiorizada nas estruturas mentais. Se ela não age, não pode pensar, porque não pode internalizar, interiorizar formas de ação concretizadas que se transformarão em operações mentais e, futuramente, em previsões, em planejamento, em dedução de realidades mesmo que não as tenha vivido.

A preocupação fundamental de Piaget centrou-se no processo de construção do conhecimento. Observamos que aborda a linguagem como uma potencialidade do desenvolvimento global do indivíduo. Piaget teria se esquivado de um tratamento específico da linguagem em si, por adotar posicionamento contrário ao positivismo lógico, fortíssimo na época. No entanto, as teses de Piaget apresentam postulados importantíssimos sobre o processo de desenvolvimento da linguagem na criança. Seber (1989, p. 14) destaca quatro fatores fundamentais da teoria construtivista:

"O conhecimento é construído durante as interações da criança com o mundo. As características biológicas constituem o primeiro fator importante já que elas influem, mas sem fornecer uma estruturação psicológica pronta desde o nascimento. O segundo fator é relativo às transmissões sociais; o terceiro fator diz respeito ao conhecimento que a criança retira de suas experiências com objetos físicos e sociais. E o quarto fator é a equilíbrio, entendido como o processo dinâmico e continuamente autoregulador do balanceamento das mudanças acarretadas pela assimilação e acomodação, visando a um estado estável ou de equilíbrio. É o fator organizador subjacente a qualquer desenvolvimento biológico e intelectual".

Para Piaget (1966 apud Piatelli-Palmarini, 1983, p. 170), a linguagem faz parte de uma organização mais geral que mergulha suas raízes na ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos do que o fato lingüístico. O autor considera a linguagem como um dos elementos de um conjunto de manifestações que repousam na função semiótica, na qual participam o jogo simbólico, a imitação diferida e a imagem mental.

Todos os sujeitos relacionados em nossa pesquisa são ajudados pelos pais, irmãos ou avós na aquisição do dialeto, como segunda língua. Essa ajuda protagonizada pelos adultos se processa através de pequenas ações realizadas em conjunto com as crianças. À

medida que os adultos, de forma consciente, procuram proporcionar à criança condições de assimilação de uma segunda língua, no ambiente natural da família, vão descrevendo as ações solicitando que repitam itens lexicais específicos, pequenos enunciados; que cantem canções; que memorizem os números; que apontem para objetos solicitados; que rotulem objetos através de práticas de compreensão e denominação. Para Piaget, conforme afirma Ramozzi-Chiarottino (1987, p. 40, 59),

"o aparecimento da imagem mental e da função semiótica, é condição para o surgimento da linguagem. [...] a linguagem surge dublando as ações, mas já como resultado da possibilidade de distinguir o significado do significante e a sua principal característica é a de expressar as representações das imagens organizadas no espaço e no tempo em sistemas lógicos de significação. A linguagem como um caso particular da função simbólica é, para Piaget um produto da inteligência, a formação da função simbólica é uma derivação necessária da inteligência sensório-motora. Piaget afirma que a linguagem se constitui num dos aspectos da função semiótica. Ele quis dizer que a linguagem depende da função semiótica, ou seja, da capacidade que a criança adquire, por volta de um ano e meio a dois anos, de distinguir o significado do significante".

Piaget, Inhelder (1989, p. 46) registram que, ao cabo do período sensório-motor, em tomo de um ano e meio a dois, surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (objeto, acontecimento, esquema conceptual) por meio de um significado diferenciado que só serve para essa representação: a linguagem, imagem mental e gesto simbólico. A linguagem é feita inicialmente de ordens e de expressões de desejos. A denominação não é uma simples atribuição de um nome, mas o enunciado de uma ação possível: a palavra traduz neste nível a organização dos esquemas sensório-motores, no espaço e no tempo. Assistimos assim ao momento em que a linguagem deixa de acompanhar o ato em curso para reconstruir a ação passada, fornecendo um início de representação. A palavra começa a funcionar como um signo e não mais como simples parte do ato ou da ação, mas como representação deste.

De acordo com essas afirmações, queremos fazer referência aos nossos dados que cobrem um período de oito meses. É bastante evidente como todos os sujeitos já

desenvolveram uma competência ao nível da compreensão do dialeto, ainda antes de iniciarmos a coleta dos *corpora*. Os *corpora* vão registrar diversas situações onde os sujeitos apenas apontam para os objetos solicitados pelos adultos. Progressivamente, evoluem para situações em que já são capazes de rotular ou denominar objetos. De acordo com Piaget (1977 apud Carmichael, p.72-3), para conhecer os objetos o sujeito deve agir sobre eles e transformá-los. Deve deslocá-los, combiná-los, associá-los, ligá-los e reuni-los novamente. Em cada ação o sujeito e os objetos se confundem. O conhecimento, então, na sua origem, não vem dos objetos e nem do sujeito, mas das interações, inicialmente indissociáveis entre o sujeito e esses objetos. Essa idéia de construção é consequência natural das interações que acabamos de mencionar. Não se adquire o conhecimento objetivo através de um mero registro de informações externas, mas através das interações entre o sujeito e os objetos. Isso requer dois tipos de atividade: a coordenação das próprias ações e a introdução de inter-relações entre os objetos. Estas atividades são interdependentes porque é somente através da ação que essas relações podem aparecer. O conhecimento objetivo sempre está subordinado a certas estruturas de ação. Estas estruturas são o resultado de uma construção e não estão dadas nos objetos, pois dependem da ação do sujeito que precisa aprender a coordenar suas ações.

Queremos nos deter na significação da expressão "agir sobre" citada pelo autor. As evidências manifestadas pelos adultos no intuito de proporcionar condições às crianças de construir uma L2 são expressivas nos *corpora* dos sujeitos. Com exceção dos jogos lingüísticos, das canções folclóricas e da memorização de números os pais, utilizam de forma didática as práticas de compreensão e denominação aproveitando os mais diversos objetos do ambiente da criança. Assinalamos a importância fundamental do comportamento dos pais e de como estes colocam em relevo características concretas da sua própria linguagem, e das propriedades didáticas explícitas e implícitas que criam para favorecer a aquisição do dialeto como segunda língua, como também, na transmissão de valores culturais específicos.

Albano (1990, p. 19) assinala que o dinamismo do processo de construção da linguagem pela criança é mais piagetiano do que parece, pois saberes presentes num

determinado momento desaparecem e reaparecem estruturados posteriormente. Alguns exemplos conhecidos são as irregularidades morfológicas e os idiomatismos fonológicos. O conhecimento lingüístico manifesta seu caráter de abstração progressiva com reestruturações sucessivas, no interior da própria linguagem. Realçando o papel das condutas sensório-motoras na construção da linguagem pela criança, a aquisição da linguagem se constrói a partir das condutas sensório-motoras neurofisiologicamente mais plásticas, isto é, mais capazes de se interligar a outras condutas sem perder a própria autonomia, como a vocalização/audição e, alternativamente, na surdez, a gesticulação/visão. Trata-se de mostrar que certos conhecimentos mais antigos, emersos no interior desses sistemas, podem integrar-se a outros e reorganizar-se progressivamente a partir do momento da descoberta da linguagem. Desse ponto de vista, é possível aprender a falar com recursos mais concretos que uma linguagem e uma lógica inatas. Através da abstração pela coordenação de perspectivas construídas em diferentes experiências com a própria linguagem, tais recursos sofrem mudanças qualitativas, ganhando um estatuto lingüístico e gramatical.

O que depreendemos da teoria piagetina é que o sujeito é visto como um agente ativo no processo de construção do conhecimento, enquanto no modelo behaviorista o sujeito é percebido como alguém que reage a estímulos vindos do mundo exterior. Os postulados piagetianos enfatizam o princípio da atividade, da ação da criança sobre o mundo, sobre os objetos físicos em um processo dinâmico de interação.

Os sujeitos relacionados nesta pesquisa são crianças inseridas em um contexto familiar rural, e convivem com os adultos a maior parte da infância. Nenhum dos sujeitos, até o término da coleta, freqüentava qualquer tipo de escola seja maternal, creche ou jardim de infância. Portanto, os adultos estão sempre presentes na vida da criança, inclusive, estas crianças mesmo pequenas, já acompanham os pais nas mais variadas atividades agrícolas. Se a aquisição de uma língua é considerada uma atividade altamente complexa, o que se percebe é que entre os quatro ou cinco anos toda criança, dentro da normalidade, já tem uma competência lingüística bastante desenvolvida.

Todos os sujeitos de nossa pesquisa, situados na faixa etária de 1;8 até 3;9, já desenvolveram uma competência em nível de compreensão bastante fluente na língua portuguesa, enquanto que, com relação ao dialeto, todos os sujeitos desenvolveram uma competência em nível de compreensão. Da relação dos sete sujeitos de nossa pesquisa, apenas LP desenvolveu uma competência em nível de compreensão e de produção do dialeto como primeira língua, enquanto com relação à língua portuguesa demonstra uma competência ao nível da compreensão.

Imaginar que a aquisição de uma segunda língua seja uma tarefa difícil não soa verdadeira, se a criança estiver cercada das devidas condições no contexto onde está inserida. Naturalmente, a criança construirá um segundo sistema lingüístico e o utilizará normalmente, quando as situações se apresentarem sem qualquer problema de ordem emocional ou psico-neurológica.

#### **2.4 O desenvolvimento lingüístico da criança**

Na concepção de Lyons (1987, p. 232), as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Começam a falar com mais ou menos a mesma idade e percorrem os mesmos estágios de desenvolvimento lingüístico. O progresso que alcançam é, pelo menos às vezes, tão rápido que na opinião de pais e de pesquisadores é difícil manter um registro compreensivo e sistemático. Além disso, tal progresso é, no total, independente de inteligência e de diferenças de meio social e cultural. Crystal (1981 apud Del Rio, Vilaseca, 1992, p 22) salienta que

"a linguagem aparece em todas as crianças normais em marcos cronológicos muito semelhantes. A aquisição da linguagem e a comunicação se desenvolvem segundo etapas de ordem constante, ainda que o ritmo de progressão possa variar de um sujeito para outro. Segundo o processo normal de desenvolvimento, pode-se esperar uma variação de seis meses aproximadamente".

Sabemos que, no processo de aquisição da linguagem, a dinâmica não é linear, mas obedece um trajeto intercalado de continuidades e descontinuidades. Nem sempre é possível dividir a evolução lingüística da criança através de estágios rigidamente demarcados visto que estes apresentam qualidades diferentes e sucessivas durante o seu curso. Perroni (1994, p. 9) destaca que

"se por um lado o desenvolvimento é contínuo em seu ritmo, por outro, a sucessão é descontínua, porque consiste de uma passagem entre níveis diferentes ou entre qualidades diferentes. As mudanças no desenvolvimento são sempre qualitativas. A descontinuidade qualitativa não impede a continuidade do ritmo do desenvolvimento, sua unidade e a solidariedade dos momentos descontínuos".

Perroni (1994, p. 10) alerta que "os estágios de um desenvolvimento qualquer não são pedaços justapostos uns após os outros, mas cada um se enraiza no outro precedente, e se prolonga no seguinte, conforme já extensamente apontado por Piaget em sua obra". Sabe-se que a análise do desenvolvimento lingüístico realizada à luz dos já clássicos estágios é uma tarefa complexa e controvertida. Perroni (1994, p. 11) lembra que "o estudo de qualquer aspecto do desenvolvimento da criança e no da sucessão de estágios é o de determinar os fatores e as condições do aparecimento da nova qualidade que inaugura o novo estágio". Para Del Rio, Vilaseca (1992, p. 22) é evidente que

"existe uma regularidade nas etapas, mas não devemos esquecer que os fatos lingüísticos devem ser comparados com o contexto geral do desenvolvimento sensório-motor e cognitivo da criança. Por outro lado, o desenvolvimento da linguagem não depende, unicamente, de fatores maturativos, sendo indispensável uma relação adequada e afetiva com o ambiente com o qual interatua".

Embora a criança desde o nascimento disponha de potencialidades genéticas para adquirir a linguagem, é necessário que seja exposta àquela determinada língua do seu ambiente, caso contrário, não conseguirá desenvolver adequadamente seu sistema lingüístico.

Menyuk (1975, p. 5-10) registra de forma detalhada o processo de desenvolvimento

da língua em crianças desde o nascimento. A autora, ao descrever a aquisição da linguagem, assinala que a criança recém-nascida produz um número de sons (arrulhos, choros, suspiros etc) devido a seu estado fisiológico. A criança inicia a produção de sons variados que são diferentes em composição acústica daqueles produzidos anteriormente. A natureza das situações que provocam tais produções de sons também parece ser diversa.

Análises espectrográficas mostram que as unidades dos enunciados durante este período acusam a mesma duração das unidades dos enunciados do adulto e, por volta dos nove meses, padrões de entoação semelhantes aos do adulto foram notados por Nakazima (1962 apud Menyuk, 1975, p. 5). Há experimentadores que caracterizam esta fase como período do jargão. É um período durante o qual as crianças produzem cadeias de enunciados marcados pela entoação e intensidade, embora não produzam morfemas claramente identificados.

Após este período há marcante decréscimo na vocalização (Jakobson, 1962 apud Menyuk, 1975, p. 5) e então surgem as palavras. Este período tem sido indicado como não associado aos períodos de desenvolvimento que vêm antes e depois do início da produção de palavras.

As palavras produzidas neste estágio podem não ser simples palavras encontráveis no léxico (dicionário) da língua, mas são consideradas palavras, em virtude do fato de que a mesma combinação fonológica (seqüência de sons falados) é usada consistentemente pela criança na presença de um objeto estímulo ou situação particulares (Murai, 1963, 1964 apud Menyuk, 1975, p. 5). Não se trata de aproximação de palavras tais como "muk" para a palavra "milk" mas sim de seqüências como "tutu" para "tedy bear" ou para qualquer brinquedo de pelúcia representando um animal do ambiente da criança.

Além disso, a criança presumivelmente compreende alguns aspectos do significado das palavras que ela não pode produzir. Quando solicitada a fazê-lo, ela pode trazer alguns objetos para sua mãe ou identificá-los apontando-os. No segundo ano de vida, muitas palavras convencionais passam a ser empregadas. Entre estas palavras pré-convencionais e convencionais, vários padrões de entoação são usados. Palavras e frases são marcadas por



entoação: declarativa, enfática e interrogativa (Menyuk, Bemholtz, 1969 apud Menyuk, 1975, p. 6). São produzidos enunciados tais como "up" ü?" e "apt".

No terceiro ano de vida a criança usa frases curtas que foram determinadas como funcionalmente completas (McCarthy, 1930 apud Menyuk, 1975, p. 6), isto é, o ouvinte compreende o que a criança está dizendo embora o enunciado não esteja gramaticalmente completo.

Notou-se, anteriormente, que a criança produz e usa com propósitos comunicativos palavras que são únicas, que não são imitações ou mesmo aproximações de palavras que ela ouve em seu ambiente. Ela também produz e usa com intenções de comunicação, sentenças contendo estruturas imitativas para as quais não teve a sua disposição qualquer modelo. Nesse sentido, os estudos de (Scliar-Cabral, 1977) e (Secco, 1994) são muito enriquecedores e esclarecedores a respeito das criações lexicais da criança.

No desenvolvimento normal, via de regra, todas as crianças passam por um período de balbúcio antes de produzir itens lexicais e sentenças, da mesma forma que todas se viram e se sentam antes de andar.

Piaget (1989, p. 23-4) destaca que com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas nos aspectos afetivo e intelectual. Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar, graças à linguagem, a criança é capaz de reconstituir suas ações passadas através de formas narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. Dessa forma resultarão três conseqüências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos, ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode de ora em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das "experiências mentais". Quando do surgimento da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos e intimamente solidários: o mundo social e o das representações interiores. Recordemos que o lactante

começa por uma atitude egocêntrica, na qual a incorporação das coisas à sua atividade predomina sobre a acomodação, conseguindo, apenas gradativamente, situar-se em um universo objetivado (onde a assimilação ao sujeito e a acomodação ao real se harmonizam entre si).

Menyuk (1975, p. 9) assinala que aos quatro meses a criança produz sons (arrotar e som de sucção) não induzidos fisiologicamente e já consegue movimentar sua cabeça com maior firmeza. Durante o período do balbucio (6 aos 9 meses) a criança já consegue sentar-se sozinha e se coloca em posição ereta. Dos 12 aos 18 meses produz um pequeno número de palavras e obedece a algumas ordens. Neste estágio, ela já permanece em pé sozinha momentaneamente, engatinha e consegue ensaiar alguns passos quando se apoia.

Quando a criança está com 18-21 meses, sua postura está completamente desenvolvida, anda livremente e seu vocabulário cresce aproximadamente de 20 para 200 palavras. Nesta fase começa a apontar objetos que foram nomeados, compreende perguntas simples e forma frases de duas palavras.

Entre 24-27 meses, tem um vocabulário de 300 a 400 palavras, produz frases de duas e três palavras, e também corre podendo trocar sua posição de ajoelhada para sentada. O estágio em que se observa maior rapidez no aumento do vocabulário será dos 30-33 meses. Nessa fase está produzindo sentenças de três a quatro palavras e já possui boa coordenação motora.

Dos 36-39 meses o vocabulário da criança aumenta em cerca de 1.000 ou mais palavras, usa sentenças bem formadas contendo certas estruturas gramaticais e já possui boa coordenação motora pois consegue correr, subir escadas, alternar o pé e andar de triciclo.

A ação de construir a linguagem implica a presença de uma força dinâmica no interior do indivíduo ou uma propensão no dizer de Klein (1986, p. 35) que busca agir sobre o mundo exterior para daí extrair o conhecimento que nada mais é do que o resultado dessa ação realizada pelo próprio sujeito cognoscente. Na verdade, a construção do sistema lingüístico está imbricada com o desenvolvimento global da criança. Na ótica piagetiana, a

linguagem se enquadra na atividade cognitiva geral tendo suas raízes na ação e nos mecanismos sensório-motores mais profundos.

Piaget (1977 apud Carmichael, p. 93) destaca que a criança, a partir do segundo ano de vida, adquire a capacidade semiótica, isto é, a capacidade de representar um objeto ausente ou um evento não percebido, por meio de símbolos ou signos, isto é, significados diferenciados de seus significantes. Assim, a função semiótica inclui, além da linguagem, brinquedos simbólicos, imagens mentais e gráficas e a imitação diferenciada.

É aqui que entra o papel da interação definida por Schmitt, Silveira (1990, p. 146), como a capacidade de negociar conceptualizações que só pode se dar tardiamente na criança em função de uma gradativa decentração. O desenvolvimento das funções discursivas da linguagem dependeria do desenvolvimento cognitivo e da experiência social. Campos (1993, p. 65) emprega o termo interação para descrever a relação pessoa-ambiente, através da qual a realidade é percebida.

Lemos (1981, p. 32) afirma que a criança constrói a linguagem numa inter-relação de três fatores que são básicos no processo de construção da linguagem:

(a) a interação com o mundo físico lhe permite construir um subconjunto de noções básicas, que seriam os universais cognitivos ou os esquemas relacionais de base;

(b) a interação com o mundo social ou com o outro que, de outra forma, o representa, e que constitui a matriz onde se definem as pressões que, segundo Slobin, determinam a própria forma das línguas naturais;

(c) a interação com objetos lingüísticos, isto é, com enunciados produzidos, em geral, no interior dessa matriz.

Bruner (apud Lemos, 1986, p. 13) enfatiza a importância

"dos esquemas interacionais lúdicos como o de dar-e-pegar em que adulto e criança se entretêm em passar um objeto um para o outro que a criança experiencia não só os papéis sociais reversíveis, como a segmentação dessas ações conjugadas em papéis semânticos de agentivo, benefactivo e objetivo. Do mesmo modo, os esquemas de co-orientação visual, em que a criança muito cedo mostra a capacidade de partilhar com o adulto a atenção sobre determinado objeto ou situação no espaço perceptual

imediatos, são para ele formas pré-verbais de estabelecimento da categoria de tópico".

Nossos *corpora* registram variadas situações de manipulação de objetos apresentando a interação adulto-criança com a intencionalidade de proporcionar-lhe o desenvolvimento e a assimilação de uma segunda língua. Enquanto os objetos são apresentados um a um, a criança se depara com perguntas que a induzem a apontar ou denominar. A construção do conceito se dá na manipulação de um rol de objetos que os adultos apresentam à criança em tarefas de brinquedo ou em atividades domésticas acompanhadas dos adultos.

A criança retira o conhecimento através das suas experiências com objetos físicos e sociais. Schmitt, Silveira (1990, p. 147) sugerem que "as formas lingüísticas são adquiridas tendo como intermediário facilitador os esquemas interacionais".

Slobin (1979, p. 122 apud Secco, 1994, p. 18) afirma que

"[...] os primeiros enunciados surgem da estrutura do pensamento, ação e interação social da criança. A fala origina-se de uma matriz cognitiva e interpessoal, antes que traga a marca de qualquer língua. De modo geral, a criança começa por traçar as intenções comunicativas relacionadas a enunciados de acordo com seu próprio plano, devendo mais tarde adaptar esse mapeamento expressivo à convenção de sua comunidade de fala. O aumento na intenção de comunicar-se é uma fonte de desenvolvimento da linguagem. Ao mesmo tempo, a criança aprende mais a respeito da estrutura de sua própria língua e pode delinear suas intenções em enunciados mais complexos. A criança está sempre agindo em dois planos ao mesmo tempo; o plano do conteúdo e o plano da forma. O plano do conteúdo é determinado por aspectos universais do crescimento mental. O plano da forma é específico da linguagem, mas as formas de uma determinada língua somente podem ser descobertas se a criança tiver estratégias gerais para a aquisição de conhecimento lingüístico, uma vez que ela não pode saber com antecedência que língua irá aprender".

Deduzimos que a criança é potencialmente criativa ao procurar de todas as formas ensaiar a criação de itens lexicais, muitas vezes ininteligíveis às pessoas que não convivem com ela. Secco (1994, p. 19) afirma que é muitas vezes difícil definir o que é uma palavra em oposição a uma não-palavra. A produção de sons verbais oscila entre aqueles desarticulados,

que parecem mais um jogo verbal através do qual a criança vai conhecendo e aperfeiçoando seu aparelho fonador. Quando os adultos conseguem compreender o que a criança produz, é pertinente deduzir que a criança está criando seus próprios itens lexicais que podem ser certos ou errados para se comunicar com os mesmos.

Scliar-Cabral (1977, p.26), ao referir-se às características das gramáticas emergentes, destaca que

"o âmbito restrito do sistema usado pela criança com relação aos interlocutores, que decorre fundamentalmente do fato de a criança cunhar itens ao seu próprio estilo, somente reconhecíveis pelas pessoas que com ela convivem. Estes itens são em geral, incorporados pelos adultos quando se dirigem à criança. Outros itens que pertencem ao sistema usado pela comunidade lingüística, ou pelo menos são próximos no que diz respeito ao significante, muitas vezes, não possuem a mesma significação".

O que se constata é que a mãe estabelece uma comunicação específica com a criança. Procura, inclusive muitas vezes, adaptar-se ao processo comunicativo do bebê, imitando-o nas suas intenções de comunicação. Conforme afirma Scliar-Cabral (1977, p. 31) muitas vezes os signos criados pela criança na idade de 1 a 2 anos são assumidos pelas pessoas que convivem com ela e acabam por adquirir uma função social, mesmo que restrito ao ambiente familiar. Na ótica do adulto, os itens lexicais produzidos pela criança parecem totalmente desconexos e sem sentido, contudo é possível verificar a pertinência de sentido de suas produções evidenciadas nos estudos de Scliar-Cabral (1977).

No que concerne às proto-conversas com crianças estas transcorrem em um determinado período de tempo e são aceitas apenas por um curto espaço de tempo, após o que, os pais não mais aceitam esse tipo inicial de comunicação da criança. Os interlocutores adultos passam a exigir da criança um tipo de comunicação mais articulada, o que, de certa forma, será fator positivo para motivar a criança a produzir e desenvolver a criação de um número maior de itens lexicais para se comunicar com os membros de seu ambiente.

A partir de que idade podemos considerar a criança lingüisticamente pronta? Os dados revelam que entre quatro e seis anos a criança já assimilou o sistema lingüístico a não ser em caso de alguma deficiência.

Hockett (1959, p. 360 apud Marckwardt, 1974, p. 125) afirma que a partir da idade de "quatro a seis anos, a criança normal é um adulto em termos lingüísticos. Controla, com poucas exceções, caso as tenha, o sistema fonêmico da língua; maneja, quase sem esforço, o cerne gramatical; [...] usa o vocabulário básico dos elementos significativos da língua".

Contudo, deve-se ressaltar que a criança conforme destaca Silva (1994, p. 57), "ao ingressar na escola, não adquiriu a sua linguagem totalmente, antes apresenta-se em fase plena de aquisição lingüística. Esta só terá concluído inteiramente o processo de aquisição da linguagem na puberdade".

## 2.5 Processo de aquisição de uma segunda língua

De Houwer (1995, p. 219) destaca que, ultimamente, tem havido grande interesse em estudar o desenvolvimento da linguagem em crianças bilíngües. Segundo a autora,

"este aumento pode ser creditado principalmente a dois fatores: primeiramente, um crescimento da consciência da importância do bilingüismo e do multilingüismo em um mundo cada vez mais globalizado, hoje. Em segundo lugar, tem se registrado um aumento de interesse nos estudos interlingüísticos "*crosslinguistic studies*" da aquisição da linguagem em geral". (Tradução nossa).

Garcia (1983, p. 62 apud De Houwer, 1995, p. 220) assinala que o bilingüismo precoce é um fenômeno bastante difundido em todo o mundo. Aproximadamente, a metade da população mundial é funcionalmente bilíngüe, sendo a maioria desses bilíngües falantes nativos de suas duas línguas. (Wölck, 1987, 1988 apud De Houwer, 1995, p. 220). Em uma situação contextual dessa natureza, não é apenas oportuno que os estudos sobre a linguagem infantil enfoquem principalmente as crianças monolíngües em nível mundial, mas sim, a "maioria multilíngüe" (Snow, 1985b, p. 197 apud De Houwer, 1995, p. 220), (De Houwer, 1992), (Garcia, 1983 apud De Houwer, 1995, p. 220). A Psicolingüística do

Desenvolvimento, como um campo de empreendimento científico, não deve se satisfazer apenas em oferecer explicações de um subtipo de aquisição, mas deve tentar abranger todos os tipos de aquisição da linguagem na infância dita precoce.

Na verdade, a aquisição da linguagem tem se manifestado um campo fértil para inúmeras pesquisas. Inicialmente, constata-se um enfoque sobre os estudos da sintaxe, sobretudo inspirados em uma psicolingüística de cunho chomskyano com grande impulso nas décadas de sessenta e setenta. Havia uma prevalência para os estudos formais da língua. Hoje, conforme constata Del Rio, Vilaseca (1992, p. 21), a tendência é percorrer um caminho integrador, isto é, realçar

"os aspectos orgânicos, psicológicos, formais e funcionais. Tende-se a recuperar o sujeito como protagonista do ato da fala e se concebe seu desenvolvimento de forma unitária, de maneira que o desenvolvimento da linguagem não seja focado separadamente nem do social, nem do motor ou do cognitivo".

Uma questão importante que os pesquisadores levantam diz respeito à idade ideal para expor uma criança à aquisição de uma segunda língua. Lambert (1966, Titone 1964b apud Slama-Cazacu, 1979, p. 87) concluíram que

"é preferível iniciar a aprendizagem de uma segunda língua entre quatro e oito anos. Alguns autores consideram que as línguas estrangeiras devam ser ensinadas o mais cedo possível a fim de aproveitar o "período fértil de aquisição". O ritmo acelerado pelo qual a criança aprende o léxico de uma língua (particularmente depois de um ano e meio e três anos) pode constituir um argumento para o mencionado aproveitamento do período de grande plasticidade no que concerne à assimilação de uma língua".

Titone (1993, p. 84-85), a respeito da idade ideal (*età ottimalé*), sob o ponto de vista da fisiologia e da psicologia infantil, afirma que numerosos estudiosos (Leopold, 1939, 1950, Francês, 1946, Penfield, 1953 apud Titone, 1993) pensam que a idade ideal para iniciar-se o ensino de uma segunda língua seja a partir do nascimento. Pode ser argumentado

que não há garantias até hoje, comprovadas cientificamente, de que não haja perigo de interferência recíproca no caso do bilingüismo simultâneo, isto é, quando duas ou mais línguas são adquiridas simultaneamente. As evidências indicam que a primeira língua parece normalmente estabilizada em torno da idade de quatro ou cinco anos. Portanto, diante desse fato, é aconselhável fixar o quarto ano como a idade recomendável para iniciar a aquisição de uma segunda língua. Os anos, que vão dos quatro aos oito, são considerados muito favoráveis, visto que também a capacidade imitativa da criança parece nessa época dotada das melhores disposições para a aprendizagem lingüística. Além disso, aos oito anos a criança abre-se à socialização, sendo expansiva e receptiva. É na idade dos oito anos que os módulos fundamentais das expressões verbais tendem a fixar-se definitivamente.

Atualmente, verifica-se uma tendência um tanto intrigante para muitos, enquanto para outros soa como instigadora e revolucionária. Trata-se da abertura de escolas especializadas em segundas línguas para crianças a partir dos dois anos. Quer dizer, aquela idéia de que crianças muito pequenas não devem ser expostas a duas línguas parece cada vez mais ultrapassada. Há, sim, um incremento cada vez mais sofisticado dos métodos de ensino, fazendo com que as crianças em pouco tempo dominem perfeitamente uma segunda língua sem nenhum problema para a sua personalidade. Pelo contrário, estará se enriquecendo, conhecendo, além de mais uma língua, as formas de vida específicas daquele povo.

Com relação à idade dos sujeitos de nossa pesquisa, todos eles se situam abaixo dos quatro anos e, desde o nascimento, estão expostos a duas línguas faladas alternadamente em maior ou menor grau. Portanto, todos os sujeitos de nossa pesquisa já possuem a língua portuguesa como primeira língua, já estabilizada, com exceção de LP que adquiriu o dialeto como primeira língua. De Houwer (1995, p. 223) assinala que é importante distinguir entre aquisição da primeira língua bilíngüe BFLA, um termo introduzido por Meisel (1989 apud De Houwer, 1995, p. 223) e que, aqui, a autora chama de aquisição bilíngüe de segunda língua BSLA. BFLA refere-se à aquisição de duas línguas ou mais línguas desde o nascimento ou, quando muito, um mês após o nascimento, enquanto BSLA refere-se àqueles casos de aquisição da língua bilíngüe que não são casos de BFLA. Em resumo, a primeira



exposição regular a uma segunda língua inicia depois de um mês após o nascimento, porém, não depois dos dois anos de idade.

A autora destaca que é importante os pesquisadores especificarem exatamente quando seus sujeitos bilíngües foram inicialmente expostos de forma regular a mais de uma língua. Sem esta informação precisa, não podemos iniciar a investigação do papel desempenhado pelo tempo de exposição inicial e as comparações com crianças monolíngües tomam-se problemáticas.

Titone (1983, p. 121-2), ao falar de aquisição da linguagem em um contexto bilíngüe, afirma que há quem considere a aquisição de uma segunda língua um processo completamente original e diferente do processo que caracteriza o desenvolvimento lingüístico da criança, ou seja, a conquista dos primeiros meios expressivos dentro do âmbito da língua materna; contudo, há outros que afirmam abertamente a identidade dos dois processos preconizando um método natural no sentido de uma imitação dos procedimentos e das fases próprias do desenvolvimento infantil. De acordo com o autor, o procedimento de aquisição de duas ou mais línguas constitui um problema difícil e complexo. As respostas não são absolutas e os resultados também não são definitivos no que tange aos processos de aquisição da LI e de uma L2, e se os procedimentos são ou não semelhantes.

Constatam-se na verdade, entre os dois processos, aspectos semelhantes, mas há também diferenças notáveis. Na aquisição de uma segunda língua as motivações são mais fracas enquanto que a criança ao adquirir a língua materna está compelida pelo caráter de necessidade e de imediatez vital para poder interagir dentro do seu grupo familiar.

Dodson (1962, p.33 apud Titone, 1983, p. 122), por outro lado, afirma que existe uma diferença substancial entre aprendizagem da primeira e da segunda língua, como consequência da diferente relação que vigora entre significante e significado. A criança, ao adquirir a língua materna, estabelece relações diretas entre a primeira língua e a realidade na qual está inserida, ao passo que, quem enfrenta uma segunda língua sucessivamente, estabelece relações ao contrário, isto é, entre a segunda língua e a interpretação conceitual dada no início pela referência à sua primeira língua na qual ela já pensa. Somente mais tarde

quando atingir graus de familiaridade mais profunda com a segunda língua, conseguirá estabelecer referências diretas, inconscientes e automáticas entre segunda língua e realidade.

Conforme afirmam Ervin, Osgood (apud Titone, 1983, p. 124), a aprendizagem lingüística pode terminar em dois sistemas lingüísticos, independentes tanto em sua constituição formal quanto em seu tecido semântico, formando sistemas, portanto, coordenados e paralelos, ou então um sistema composto, heterogêneo, fundido, em que o sujeito possui dois sistemas formais, mas um único sistema semântico, aquele da primeira língua. Em outros termos, no primeiro caso, o sujeito pensa e fala também na língua estrangeira, além da língua nativa, enquanto que, no segundo caso, o sujeito compreende a primeira e segunda língua, faz dela uso efetivo, apesar de diferente, mas pensa exclusivamente na primeira língua.

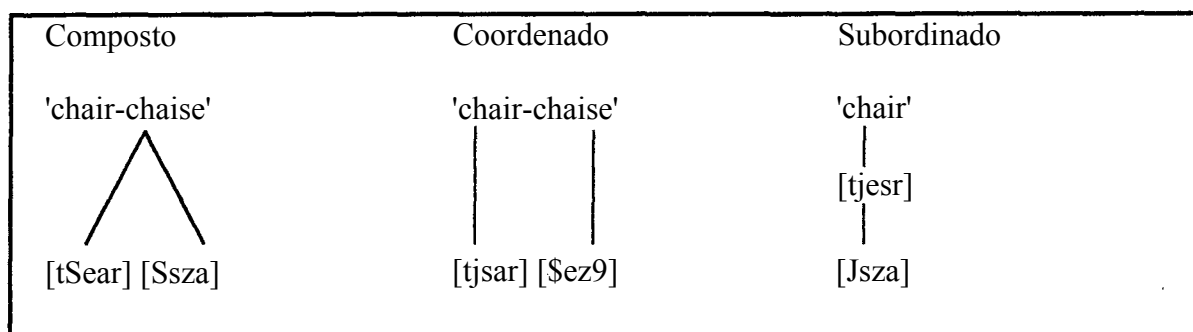
Klein (1986, p. 11-2) afirma que a aquisição das primeiras duas línguas - bilingüismo composto (*compound bilingualism*) significa que duas línguas digamos, o inglês e o francês, estão sendo aprendidas em paralelo. Qualquer dos dois sistemas, não importa quão diferentes possam ser, tem características em comum. Eles podem empregar, por exemplo, as mesmas categorias, como tempo, modalidade, pessoa; muitas de suas palavras podem ser equivalentes em outra língua; algumas regras sintáticas podem ser bastante similares e assim por diante. Portanto, é possível que o aprendiz possa ter desenvolvido um sistema com um número de componentes variáveis que ele possa vir a alternar a seu gosto.

Esta suposição parece particularmente plausível no caso do vocabulário: o aprendiz consegue saber que a noção "chair" pode ter duas realizações fonológicas, isto é, [tj car] e [Jsza], e, quando está falando, escolhe uma que se encaixe na situação comunicativa.

Uma pessoa bilíngüe que, além da primeira língua, adquiriu outra como segunda língua, bilingüismo coordenado (*coordinate bilingualism*), inicialmente desenvolve um sistema (pode não ser inteiramente separado, dependendo de quão cedo ele começou a aprender a segunda língua). Subseqüentemente, ele constrói outro sistema e pode então operar os dois em paralelo. Trocando de uma língua para outra, ele alterna de um sistema para o outro, mais do que dentro de um sistema composto. Se uma das duas línguas foi

dominante, podemos inferir que muito do processamento do falante é efetuado na língua dominante, e que a outra língua é usada somente em nível superficial de produção e compreensão. Em casos extremos, o uso da segunda língua pode envolver simplesmente a substituição da estrutura fonológica da segunda língua pela estrutura da primeira língua dentro de um sistema unificado diferente que fornece de forma adequada a correspondência entre som e significado. Pode ser que este seja resultado dos antigos modelos de vocabulário (associação de palavras estrangeiras com suas contrapartes nativas).

Weinreich (1953 apud Klein, 1986, p. 11-12) identificou três tipos de bilingüismo com referência à estruturação do vocabulário (*lexicon*), conforme está ilustrado na tabela I.



Numa versão revisada, Ervin, Osgood (1954, apud Klein, 1986, p. 11), inicialmente distinguem apenas o bilingüismo composto e bilingüismo coordenado e, posteriormente, incorporam o terceiro tipo de Weinreich (1953 apud Klein, 1986, p. 11) em seu tipo coordenado. Esta versão se tornou extremamente importante nos últimos vinte anos. O que distingue os dois tipos de bilingüismo é a forma como as línguas são adquiridas. O bilingüismo coordenado emerge quando as duas línguas são adquiridas em diferentes contextos, como, por exemplo, uma em casa e outra na escola. Todas as outras formas resultam em bilingüismo composto. Contudo, certos segmentos do léxico de um falante bilingüe podem ser compostos e outros, coordenados. Esses dois modos de aquisição acarretam distintos modos de representação semântica. Ervin, Osgood (apud Klein, 1986, p. 12) descreveram essas representações semânticas em termos de um esquema estímulo-resposta modificado. A distinção entre esses dois tipos de bilingüismo foi reinterpretada em várias ocasiões, primeiramente num trabalho de Lambert (1969 apud Klein, 1986, p. 12).

MaCnamara (1970, p. 31 apud Klein, 1986, p. 12), revisando essa proposta de distinção, conclui que qualquer clareza, quanto à distinção que o bilingüismo coordenado-composto parecia ter, foi decepcionante, contudo, ainda é citada como uma pesquisa de descoberta firmemente estabelecida até os dias de hoje. Uma razão para a validade duvidosa poderia ser sua composição heterogênea conforme ilustraremos a seguir através dos seguintes aspectos:

(a) modo de aquisição da linguagem: assume-se, por exemplo, que a aquisição em um e mesmo contexto resulta em bilingüismo composto, enquanto outros modos de aprendizagem conduzirão ao bilingüismo coordenado embora exista algum desacordo entre os pesquisadores a respeito dessa questão.

(b) caracterização lingüística: referimo-nos acima a um "sistema com componentes variáveis" como o oposto a dois sistemas relativamente independentes. A distinção não é fácil de se apurar em termos estritamente lingüísticos, mesmo com relação ao vocabulário, onde se originou e deve ser aplicado. A noção "um significado - duas realizações fonéticas" é questionável mesmo porque o léxico de cada língua revela uma estrutura intrínseca condicionada pelo fato de que o significado de qualquer palavra é determinado pela relação da palavra com outras palavras da mesma língua.

(c) realização neuropsicológica: os bilíngües coordenados podem bem ter seu conhecimento lingüístico armazenado de uma maneira diferente dos bilíngües compostos. Por exemplo, a primeira língua, ou línguas, se há mais de uma, está localizada no hemisfério cerebral esquerdo enquanto qualquer segunda língua poderia residir no hemisfério cerebral direito. Hipóteses desta natureza têm recebido recentemente muitas críticas. Não é inconcebível que a distinção entre bilingüismo composto e coordenado seja de alguma relevância, mas tem gerado mais confusão que benefício.

Titone (1993, p.54-5), ao expor a temática do desenvolvimento da criança bilíngüe, salienta que, em sentido mais estrito, o bilingüismo infantil corresponde ao estado daquela criança que desde o nascimento permanece exposta simultaneamente e com igual intensidade a duas línguas de elevada cultura. Isto supõe que a família use duas línguas. A respeito do

bilingüismo simultâneo, o caso mais comum é o da criança crescida monolíngüe que por um breve tempo esteja imersa, primeiro ou depois do início da escolaridade primária em uma segunda língua, que aprenderá por via natural, e não através de estudo orientado, isto é, de maneira formal e intencional.

As exigências do próprio ambiente hospedeiro se encarregarão de introjetar a língua naqueles indivíduos que junto com suas famílias foram transplantados através de imigração ou por haverem mudado para algum país por tempo indeterminado. Estas famílias transplantadas para um novo país passarão progressivamente a assimilar valores culturais próprios daquele país como também passarão a aprender a língua por força das novas circunstâncias.

Fator importante a destacar é que este tipo de aquisição que nós documentamos não se dá através de materiais didáticos destinados a ensinar formalmente a língua estrangeira. Com relação aos imigrantes italianos, a aquisição da língua portuguesa deu-se espontaneamente, pelas circunstâncias novas que o novo ambiente lhes fomentou. Com relação aos sujeitos de nossa pesquisa, todos são descendentes de imigrantes italianos radicados no Brasil desde 1875. Muitas famílias preservam, além do idioma, os valores culturais próprios da sua cultura.

Titone (1993, p.55-7) ressalta que o verdadeiro bilingüismo infantil ocorre em ambiente lingüístico no qual a criança esteja efetiva e naturalmente imersa. Será portanto o fator contextual global onde a criança está inserida a determinar o êxito da aquisição bilíngüe. A língua, enquanto constitui parte do comportamento social, é internalizada ou assimilada somente se o processo for de desenvolvimento comportamental e não puramente de aquisição de meios verbais específicos.

Surge importante questão sobre a maneira como ocorre o processo de aquisição em condições naturais. Com relação à aquisição monolíngüe, temos hoje dados plausíveis, enquanto que com relação à aquisição bilíngüe se têm algumas observações fragmentárias. De qualquer forma, as primeiras expressões que a criança aprende a usar, e não somente a reconhecer e compreender, têm referência às exigências elementares colocadas através dos

contatos espontâneos (jogos, troca amistosa, relações em geral) com as pessoas mais próximas. Estas são claramente assimiladas de forma global, observando mais a sua função semântica do que as suas características morfossintáticas.

O autor levanta questionamentos que são considerados fundamentais na aquisição bilíngüe. Como a criança alcança a competência bilíngüe no plano fono-morfossintático, lexical etc.? Quais são os fatores que intervêm no desaceleramento ou no aceleração dos processos aquisitivos? E quais modalidades externas (caráter expressivo observável) e internas (conhecimento lingüístico diferenciado, sentido da língua) caracterizam alguma fase do processo de desenvolvimento no uso do segundo código? Quando e como a criança começa a pensar em duas línguas? E quando adquire o conhecimento de manusear dois códigos lingüísticos diversos com a possibilidade de passar conscientemente de um para o outro?

As observações feitas nesse campo indicam que o conhecimento dessa diferenciação lingüística surge por volta dos três a quatro anos. Esse conhecimento diferenciado implica consentir que a criança possui uma dupla competência, no sentido de domínio intuitivo das regras e mecanismos lingüísticos diversos. De per se, a percepção diferenciada da diversidade de duas línguas não supõe necessariamente o domínio prático ou produtivo de tais línguas; supõe-se, porém, no caso da criança, ao menos uma suficiente familiaridade com as duas línguas no plano do reconhecimento, uma vez que não se trata somente de sentir que as línguas são diferentes, mas de saber por que estas se diferenciam.

Os sujeitos de nossa pesquisa estão expostos a duas línguas no seu ambiente familiar desde o nascimento. Ouvem os avós falarem entre si, com os pais ou irmãos mais velhos. Apenas o sujeito LP desenvolveu uma competência lingüística no dialeto, adquirida espontaneamente, ou caracterizada como aquisição natural da língua, no convívio com os pais e irmãos. O que fez LP aos 3;5.0 ser fluente no dialeto e não no português? Porque em casa, o dialeto vêneto é a língua mais falada embora haja rádio, televisão, visitas de pessoas desconhecidas ocasionando com freqüência o contato com o português etc. Dessa forma, LP

demonstra plena compreensão da língua portuguesa, seja quando ouve os estranhos, seja quando interage com outras crianças.

O sujeito CM estava com 2;7.27 no início da coleta e com 3,3.20 na fase final. Nesse período, CM percorreu várias etapas bem evidenciadas nos *corpora*. A primeira fase se caracteriza mais nitidamente pela competência em nível da compreensão do dialeto. Na segunda fase, demonstra capacidade de rotular e nomear objetos. Na terceira fase, é capaz de formular frases interrogativas e algumas frases explicativas seguindo um modelo de diálogo dirigido pelo adulto, similares às construções verticais. Essa evolução da competência lingüística foi conseguida pela conjugação de dois fatores importantes: o primeiro, naturalmente, porque o sujeito está exposto a duas línguas (pais e avó), e o segundo, mais relevante no nosso entendimento, porque se trata explicitamente de uma aquisição orientada, isto é, dirigida pelos pais através de estratégias variadas no próprio contexto familiar.

Bouton (1977, p. 420) assinala que o fator motivacional é de extrema importância e realça os motivos que levam uma criança a dominar a língua materna de forma eficaz e rápida. Isso ocorre porque a criança necessita satisfazer seus impulsos vitais oriundos de motivações profundas que traduzem a necessidade de agir sobre o meio ambiente no qual está inserida e de se integrar nele. Há também no ser humano forte propensão para a comunicação com os semelhantes e a busca constante para se auto-afirmar como indivíduo naquele determinado grupo social. Ao referir-se à aquisição de uma segunda língua, o autor destaca que adolescentes ou crianças revelam, muitas vezes, motivações superficiais para adquirir uma segunda língua, resultando em muitas dificuldades para progredir no seu domínio.

Klein (1986, p. 13) afirma que a aquisição de duas primeiras línguas significa, geralmente, que duas línguas são adquiridas em paralelo, isto é, na mesma velocidade. Este tipo de simetria é raramente realizado na prática. Tipicamente, cada uma das duas línguas é usada em relação a uma pessoa em particular, ambiente ou atividade. Com efeito, parece quase impossível evitar que uma língua tire certo proveito, uma certa vantagem sobre outra.

A dominância pode estender-se para todas as áreas da comunicação e pode eventualmente resultar no declínio de uma língua. Alternativamente, a língua secundária pode ser reservada somente para certos usos. Na maioria dos casos minuciosamente documentados até aqui, como a filha de Leopold, Hildegard, a língua da mãe, tanto quanto do ambiente externo, tomou-se dominante sobre a língua do pai (alemão). A aquisição de uma segunda língua impõe mesmo forte dominância e especialização funcional. Em toda parte do mundo hoje, o inglês é predominantemente falado como segunda língua mais do que como primeira língua (Smitt, 1983 apud Klein, 1986, p. 13), o qual sugere que é usada de maneira restrita em face da dominância da respectiva língua nativa.

Porém, por convincente e significativo que isto possa parecer, é muito difícil determinar o papel da relativa dominância de uma língua num processo de aquisição e a base neuropsicológica de tal aquisição. O aprendiz de segunda língua poderia iniciar pela construção de uma dada sentença na língua dominante para então traduzi-la para a segunda língua, e só depois ser finalmente capaz de articular o enunciado? Esta sugestão parece ser confirmada pela extensão da interferência da língua dominante. Falantes de alemão, por exemplo, têm forte tendência a usar o pronome *it* quando se referem a uma criança em inglês, mesmo quando eles bem sabem que *it* deveria ser *he* ou *she* - (além disso eles se apressam, corrigem-se a si próprios, logo que são desafiados).

A noção de interferência implica que, para gerar a sentença em inglês, o falante tenha iniciado a formar uma sentença em alemão. Similarmente, há uma tendência dos falantes experimentados de uma segunda língua de contar com estratégias de compreensão que tenham sua origem no uso de sua primeira língua conforme Bates et al. (1982 apud Klein, p. 1986, p. 13). Contudo, alguém poderia justificá-lo pelo fato de que a interferência parece ser menos pronunciada quando cada uma das duas línguas é usada numa área específica de comunicação.

Klein (1986, p.23-30) assinala que, diante da complexidade dos estudos referentes à aquisição de uma segunda língua, têm sido apresentadas várias hipóteses. O autor dá destaque a três hipóteses que serão relacionadas a seguir:



(a) Hipótese da Identidade (*Identity Hypothesis*): esta hipótese assevera que é irrelevante para a aquisição da linguagem se qualquer outra for aprendida antes ou não. Em síntese, o processo de aprendizagem da primeira e segunda língua é basicamente o mesmo, sendo governado pelas mesmas leis. Esta hipótese, na verdade, nunca foi seriamente sustentada.

(b) Identidade Essencial (*Essential Identity*): muitos autores aceitam uma identidade essencial da aquisição da primeira e segunda língua. (Jakobovits, 1970; Wode, 1974, 1981; Burt, Dulay, 1980; Ervin-Tripp, 1974 apud Klein, 1986, p. 23-30). Embora menos importante, a versão da hipótese da "Identidade Essencial" é definitivamente mais plausível, mas tudo depende do que possa ser considerado como essencial em oposição aos elementos não essenciais da aquisição da linguagem.

(c) Hipótese Contrastiva (*Contrastive Hypothesis*): esta hipótese defende que a aquisição de uma segunda língua é em grande parte determinada pela estrutura de aquisição da linguagem muito precoce. Aquelas estruturas da segunda língua que coincidem com as da primeira são assimiladas com muita facilidade, resultado de uma transferência positiva. O ponto crítico dessa hipótese é que ao fazer o contraste de estruturas apresenta consideráveis dificuldades, originando erros, fruto do resultado de uma transferência negativa (*Negative Transfer*), ou interferência entre as duas línguas contrastadas. Os trabalhos realizados nesta perspectiva se revelaram interessantes no campo puramente lingüístico, mas sua contribuição não correspondeu às expectativas.

De Houwer (1995, p.230-40) em seus estudos apresenta uma análise crítica da Hipótese de um Sistema Único (*The Single System Hypothesis*) postulada pelas autoras Volterra, Taeschner (1978 apud De Houwer, 1995, p.230-40). A autora assinala que a preocupação central da aquisição bilíngüe tem sido a questão de como a criança desenvolve dois sistemas lingüísticos separados desde o início da produção da fala. Esta questão tem inspirado muitos dos trabalhos realizados neste campo na década de oitenta. O modelo de três estágios do desenvolvimento bilíngüe precoce como inicialmente proposto por Volterra e Taeschner (1978) e mais tarde parcialmente elaborado por Taeschner (1983 apud De

Houwer, 1995, p. 230-240) não explica de forma suficientemente acurada o processo de aquisição bilíngüe.

O "Modelo de Três estágios do desenvolvimento do Bilingüismo Precoce", basicamente consiste em que uma criança bilíngüe parte de um estágio lexicalmente misturado para um outro, o lexical, e, finalmente, um terceiro que consiste na separação estrutural (ou diferenciada) das duas línguas. As críticas foram direcionadas, principalmente, para os dois primeiros componentes centrais do modelo. A primeira afirmação concerne às crianças bilíngües que iniciariam com um único sistema (estágio I), contendo palavras de ambas as línguas; pela segunda afirmação, com referência ao estágio II, as crianças aplicariam as mesmas regras sintáticas para ambas as línguas. Ambas as afirmações constituem o que é conhecido como a "Hipótese de um Sistema Único" (*Single System Hypothesis*).

De acordo com De Houwer (1995, p. 231), as evidências são exíguas e submetem a hipótese das autoras a duras críticas, sobretudo no campo metodológico e na não relação dos dados com o contexto sociolingüístico onde os foram coletados.

Diante disso, De Houwer (1995, p. 236) dá destaque à hipótese de Dois Sistemas Gramaticais desde o Início (*Two Grammatical Systems from the Star*). A autora assinala que a conclusão de pesquisas para defender esta hipótese não constitui apenas uma reação à proposta de fusão de Volterra e Taeschner (1978 apud De Houwer, 1995, p. 230-240), mas é principalmente, um resultado de detalhada pesquisa empírica baseada sobre importantes *insights* metodológicos. Evidências recentes têm sugerido que o desenvolvimento morfossintático bilíngüe se desenvolve ao longo de linhas separadas para cada língua desde as fases mais prematuras. Koehn, Müller (1990 apud De Houwer, 1995, p. 236) propõem que uma separação estrutural precoce das duas línguas de uma criança bilíngüe é plenamente possível, pelo menos se a criança crescer em uma situação de uma a uma pessoa, isto é, quando uma pessoa fala uma língua e a outra só fala outra língua e se as crianças são bilíngües equilibradas. Esse possível papel da natureza do *inprí* é também refletido na Hipótese do Desenvolvimento Separado (SDH), que propõe que o desenvolvimento

morfofossintático de uma criança pré-escolar regularmente exposta a duas línguas desde o nascimento é apresentado de uma maneira separada para ambas as línguas (De Houwer, 1990, p. 339). Meisel, Mahlau (1988 apud De Houwer, 1995, p. 236) afirmam igualmente que, desde o início as crianças bilíngües usam dois sistemas gramaticais separados.

A evidência mais convincente até aqui para a hipótese de crianças bilíngües no nível morfofossintático é que estas desenvolvem suas duas línguas independentemente uma da outra. Essa hipótese é confirmada por uma variedade de estudos de casos longitudinais explicitamente endereçados a essa questão.

De Houwer (1995, p. 235) assinala que se tem questionado se é apropriado discutir o desenvolvimento bilíngüe antes dos dois anos de idade em termos de um Sistema Único Inicial (*Initial Single System*) ou uma hipótese de Sistema Dual (*Dual Systems Hypothesis*). Klausen et al. (1992 apud De Houwer, 1995, p. 235) sugerem que não, e que é mais importante estudar os possíveis fatores determinantes no desenvolvimento bilíngüe.

Como se percebe, as diversas hipóteses apresentadas indicam que as conclusões concernentes ao processo de aquisição bilíngüe, ainda não são definitivas. As pesquisas aumentaram nos últimos anos conforme afirma De Houwer (1995, p. 219), no início de seu estudo sobre a aquisição bilíngüe da linguagem (*Bilingual Language Acquisition*).

### **2.5.1 Aquisição espontânea e dirigida em um contexto de aculturação**

É importante assinalar que o contexto geopolítico da região sul apresenta uma situação bastante peculiar de coexistência de várias etnias com suas línguas e/ou dialetos correspondentes, convivendo com o português há mais de um século.

A história registra a entrada de várias levas de imigrantes provenientes das mais diferentes regiões do norte italiano. Vênetos e trentinos vieram em maior número. Quanto à língua de uso, o dialeto vêneto era o mais falado entre os imigrantes e, logicamente, se impôs como a língua de maior prestígio. Desse modo, o processo de aculturação lingüística deu origem ao *talian*, isto é, os diversos falares dialetais trazidos pelos imigrantes, com o passar do tempo evoluíram para um tipo de falar praticamente homogêneo, no sul do Brasil.

O uso do dialeto é ainda preservado pelos mais velhos, enquanto os mais jovens o falam com menos frequência. Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, o governo brasileiro promoveu intensa campanha contra as línguas estrangeiras, ocasionando prejuízo irreparável para as comunidades de língua italiana e alemã. Para melhor compreender o processo de declínio do dialeto, é preciso levar em conta a ausência de uma política oficial para preservar a língua e os valores culturais dos imigrantes como um todo. Outros fatores, de cunho ideológico e/ou psicológico podem ser enumerados, sobretudo, quando o habitante do interior rural começou a se relacionar com maior intensidade com o mundo urbano. Observamos, muitas vezes, que:

- (a) as pessoas parecem demonstrar vergonha, considerando o dialeto uma língua de *status* inferior ao português e acabam, por isso, deixando de praticá-lo;
- (b) os pais não ensinam nem motivam as crianças a falar o dialeto;
- (c) há falta de consciência originada pela perda progressiva da identidade;
- (d) não vêem utilidade em aprender o dialeto;
- (e) acreditam não ser benéfico para a criança misturar dois códigos lingüísticos diferentes, podendo resultar em problemas ao ingressar na escola.

É preciso frisar que a política educacional não levou em conta a pluralidade lingüística e cultural das comunidades de imigrantes, contribuindo, dessa forma, para a descaracterização progressiva da identidade cultural. O incentivo oficial ainda é bastante tímido com relação a uma política de valorização da cultura e da língua dos imigrantes de forma mais ampla. As iniciativas surgem espontaneamente através de grupos organizados no intuito de preservar as tradições culturais. O sentimento de italianidade e a tradição são elementos ainda muito presentes em algumas comunidades de colonização italiana.

Embora a modernidade tenha provocado mudanças, alterado formas de ser e de agir do imigrante, a identidade social é algo que o homem sempre procura preservar através da história. Quando os indivíduos cultivam a consciência de identidade étnica e social, nem o colonialismo mais vil, que teima em sufocar e em matar culturalmente, consegue sobrepujar sua resistência, sua vontade de viver e de preservar os valores que os identificam como povo.

O processo de aculturação se acelerou, sobretudo, em termos de comportamento lingüístico. Aliás, conforme assinala Ribeiro (1959, p. 99), "as aculturações lingüísticas foram, sem dúvida, as mais fáceis e imediatas. Nem podia deixar de ser assim, pois, quando duas culturas entram em contato, os elos que mais rapidamente se mesclam são justamente os verbais".

Quanto à língua portuguesa, no momento em que entrou em contato com a língua trazida pelos imigrantes passou a provocar o fenômeno da mescla lingüística. De um lado, a necessidade dos imigrantes de aprenderem a língua do país hospedeiro, e, de outro, os nativos sendo influenciados pela língua dos recém-hospedados.

As interferências lingüísticas do português eram menos pronunciadas no início da colonização, por existir um certo isolamento das comunidades colonizadoras. As estradas eram precárias e os meios de comunicação não existiam. Será a popularização destes, sobretudo o rádio e a televisão e a facilidade de acesso através de estradas cada vez mais modernas que contribuirão decisivamente para a integração das comunidades do interior com os centros urbanos emergentes.

Se houve uma época em que as crianças adquiriam o dialeto como língua materna pelas condições sócio-culturais favoráveis, hoje, já não é mais assim. A aquisição espontânea do dialeto ainda ocorre em muitas famílias, mas é um fenômeno cada vez mais raro.

No decorrer da nossa pesquisa registramos um conjunto de andaimes, isto é, de suportes temporários que são utilizados pelos adultos, (avós, pais e irmãos) para ajudar as crianças a desenvolverem uma competência lingüística no dialeto.

Uma das possibilidades que motivam estas famílias a ensinarem explicitamente o dialeto deve-se, provavelmente, às mudanças culturais que atingiram o conjunto da sociedade brasileira. No início da imigração não havia necessidade explícita de ensinar a língua porque esta era falada em casa e na comunidade mais ampla, ocasionando a sua aquisição de forma espontânea ou natural. Quer dizer, a língua era aprendida implicitamente, sem esforço consciente por parte da criança, o que não ocorre no caso da aprendizagem dirigida onde há necessidade de centrar a atenção sobre o que está sendo aprendido e ensinado pelos adultos.

Klein (1986, p. 16) assinala que a aprendizagem espontânea denota a aquisição de uma segunda língua no processo da comunicação diária, de maneira natural e livre. Cita o exemplo de trabalhadores turcos que se estabelecem na Europa Ocidental sem conhecer uma única palavra da língua local e acabam adquirindo a língua através do intercuro social não sistemático e/ou esporádico com a sociedade mais ampla. Um outro exemplo genuíno de aprendizagem espontânea poderia ser a presença de um missionário ou antropólogo social numa tribo, em ambiente no qual ambos terão que aprender essa língua, sem orientação formal de ninguém.

Entendemos por aprendizagem espontânea de uma língua a aquisição sem interferência direta, formal ou intencional de qualquer pessoa sobre o aprendiz. Normalmente, a aquisição da primeira língua ocorre em ambiente natural, por exemplo, na família, no convívio diário com os pais. Constata-se com frequência em famílias bilíngües que a criança pode adquirir duas línguas de forma simultânea sem o intercuro de materiais didáticos, isto é, de orientação formal através de um professor a partir de livros, escrita etc. A língua é aprendida naturalmente, no ambiente familiar porque assim é o que ocorre comumente com todas as crianças. Também com crianças inseridas em contexto bilíngüe, acreditamos que a aquisição de uma segunda língua ocorra normalmente, obedecendo o mesmo processo de aquisição da primeira língua.

Lenneberg (1971, p. 86-7) observa que, se a criança for rodeada de um ambiente falante e equilibrado, a linguagem se desenvolverá automaticamente. Esta idéia traduz um princípio importante, qual seja, a criança desenvolve a linguagem naturalmente, contanto que esteja exposta a um ambiente falante adequado. Quer dizer, a criança vai construir o seu sistema lingüístico normalmente, de acordo com aquele ambiente lingüístico no qual está inserida.

Chomsky (1981, p. 18-19 apud Luft, 1994, p. 56 ) afirma que

"não foi por escolha nossa que adquirimos o idioma que falamos: ele simplesmente se desenvolveu em nossa mente em virtude de nossa constituição interior e do meio ambiente em que vivemos. [...] para cada um de nós, a língua se desenvolve em consequência de nossa constituição atual, quando somos colocados no meio ambiente apropriado".

Os *corpora* dos sujeitos pesquisados refletem o processo de aculturação lingüística sofrido pelos imigrantes. Os sujeitos estão expostos a um contexto lingüístico de alternância, de mistura ou de interferência de código constante. Tarallo, Alkmin (1987, p. 9) assinalam oportunamente e de modo objetivo a situação que estamos abordando, quando afirmam que,

"é nas comunidades de fala ou entre elas que se concretizam diversos tipos de contato, os quais produzem, por sua vez, fenômenos de mescla ou de convivência/coexistência, mecanismo esse ativado pelos indivíduos que integram tais comunidades. Chegamos, assim, a uma distinção fundamental: a mescla intracomunidade (isto é, variantes convivendo e/ou se entrecruzando em uma mesma comunidade de fala, em que somente uma língua é falada: o português, por exemplo) versus a mescla intracomunidades (ou seja línguas distintas coexistindo e se misturando em uma mesma comunidade: por exemplo, o caso de o português conviver com o alemão, o polonês e o italiano na Região Sul do Brasil)".

A seguir, apresentamos os conceitos de alternância de código, mistura de código ou interferência, visto que os sujeitos de nossa pesquisa estão inseridos em contextos de línguas em contato, onde se constata esses fenômenos sociolingüísticos. Basicamente, a alternância de código refere-se ao uso alternado de duas ou mais línguas pelos falantes que vivem em comunidades bilíngües.

Haugen (1956, 1969 apud Olshtain, Blum-Kulka, 1987, p. 59) faz a distinção entre três casos, ou seja, a troca de código, a interferência e a integração. De acordo com este autor, a "troca é o uso alternado de duas línguas; a interferência, é a sobreposição de duas línguas e a integração o uso de palavras e frases de uma língua que historicamente se tomou parte de outra língua". Sobre a questão da integração, isto é, palavras ou frases que historicamente foram incorporadas em outra língua, devemos nos reportar aos radicais

gregos e latinos que contribuíram para a formação da língua portuguesa. Outro exemplo são os termos que as línguas indígenas emprestaram ao português do Brasil.

Beardsmore (1982, p. 45), ao referir-se ao fenômeno da interferência lingüística, descreve que, originalmente, o conceito de interferência referia-se ao uso de elementos formais de um código dentro do contexto de outro, isto é, qualquer elemento fonológico, morfológico, lexical ou sintático em uma dada língua que pudesse ser explicado pelo efeito do contato com outra língua. O autor ressalta que a noção de competência comunicativa ampliou o âmbito da investigação além dos elementos puramente formais e passou-se a incluir outras características do comportamento lingüístico que podem possivelmente distinguir um bilingüe de um monolíngüe.

Mais adiante, o mesmo autor ao referir-se à mistura de código (CM) assim define:

"Embora possa haver semelhanças superficiais entre interferência e alternância de código (CS), particularmente como relação ao léxico (empréstimos), em geral pareceria que a interferência fosse determinada por fatores lingüísticos internos, enquanto que a alternância de código (CS) é determinada por fatores extra-lingüísticos. Falantes bilíngües com mais de uma língua a sua disposição podem "escolher" usar o repertório total de elementos lingüísticos disponíveis enquanto que um monoglota poderá ser interpretado como a inclusão de elementos estranhos em uma das línguas como uma manifestação de interferência". (Tradução do autor).

Olshtain, Blum-Kulka (1987, p. 60), em seu trabalho sobre as diferenças entre alternância de código (CS) e mistura de código (MC) assim registram:

"nós atribuímos o termo alternância de código (CS) para exemplos onde o falante alterna unidades de diferentes códigos que são constituintes de nível mais alto, pelos menos em orações ou períodos gramaticais. Assim, um falante que compartilha tanto o hebraico quanto o inglês com o ouvinte pode começar em hebraico e de repente, passar para todo um trecho de fala em inglês e depois retornar para o hebraico. Nesse caso houve uma alternância de código (CS) do hebraico para o inglês e o retomo para o inglês". (Tradução do autor).

As mesmas autoras Olshtain, Blum-Kulka (1987, p. 61), assim definem a mistura de



"a mistura de código (MC), ao contrário da alternância de código (CS) refere-se as unidades menores, usualmente palavras ou expressões idiomáticas, que são emprestadas de uma língua e inseridas nas sentenças de outra língua. Assim, nós podemos falar de língua hospedeira (Sridhar & Sridhar, 1980) representada por unidades sintáticas maiores e do elemento hóspede, a parte que foi tomada de outra língua e inserida dentro da primeira. Quando o falante produz a seguinte sentença no inglês incluindo uma palavra em hebraico como neste exemplo: Did you speak to the *GANET* (*nursery teacher*) today? o inglês atua como língua hospedeira e o hebraico como língua hospedada. A Mistura de código (CM), portanto refere-se à transição do uso de unidades lingüísticas de uma língua para o uso daquelas de uma outra língua dentro de uma sentença original. Mistura de código (MC) como foi definido aqui é semelhante ao "empréstimo" de Pfaff (1979) que podem também ocorrer na língua de monolíngües os quais estão familiarizados com certas palavras e expressões em outra língua que eles não conhecem realmente". (Tradução do autor).

As autoras apresentam conceituações adequadas e apontam critérios claros para diferenciar as ocorrências de alternância e mistura de código. Beardsmore (1982, p. 45) apresenta a definição de interferência similar à das autoras a respeito da mistura de código. Quando há algum elemento lexical interferente em um ato de fala, estará ocorrendo, na verdade, mistura de código.

Titone (1993, p. 57) refere-se à comutação lingüística (*language shift*) para designar o fenômeno da alternância de código. Para o autor, a comutação lingüística opera, presumivelmente, pelas situações de comunicação que se criam. A criança usa uma ou outra língua em função do interlocutor, em casa, com um dos pais ou irmão; no caso de estar fora de casa, com as pessoas que é obrigada a se comunicar. No caso dos interlocutores serem bilíngües, a criança usará normalmente a língua que domina melhor. Em outras ocasiões, conforme as diferenças individuais de maior ou menor domínio das duas línguas ou de maior ou menor capacidade de comutação lingüística, a criança bilíngüe se manifesta capaz de traduzir de uma língua a outra, ou melhor, de fazer de intérprete quando uma situação concreta se apresente.

A conceituação de comutação lingüística apresentada por Titone (1993, p. 57-8) relaciona-se às definições apresentadas por Beardsmore (1982) e Olshtain, Blum-Kulka

(1987) sobre alternância de código. A situação de comutação lingüística apontada pelo autor ocorre comumente entre os adultos, pois estes dominam fluentemente as duas línguas em contato. A alternância de código é automática e, assim como se iniciou uma elocução no dialeto, repentinamente é complementada em português ou vice-versa. Com os sujeitos de nossa pesquisa não se constata a ocorrência de alternância de código, porque estão em fase de aquisição do dialeto. O que os sujeitos apresentam neste estágio de aquisição da linguagem são interferências lexicais do dialeto nas elocuições do português.

A alternância de código (CS) nos atos de fala são comuns nas interações entre os adultos, enquanto que nos sujeitos pesquisados ocorrem comumente interferências de itens lexicais, por ser o português a língua dominante e o dialeto estar na fase inicial de aquisição. Esse processo de alternar ou misturar códigos (CS) (CM) transcorre de forma diferente com os pais, avós e/ou irmãos que dominam com fluência ambas as línguas. Muitas interferências do português ocorridas nos atos de fala dialetais produzidas pelos adultos se devem em grande parte ao processo de aculturação lingüística como, também, ao surgimento de novos referentes ou por não conhecerem os termos específicos do dialeto para os novos referentes. Isso é bastante comum com relação à atividade agrícola. Nas primeiras décadas da colonização usava-se a tração animal para os diversos trabalhos realizados no campo, porém, aos poucos os colonos foram adquirindo máquinas agrícolas e mecanizando a agricultura. A conseqüência foi que as gerações mais novas esqueceram os nomes dos antigos instrumentos agrícolas ocasionado pelo desuso. Desse modo, foram sendo incorporados termos novos do português nos atos de fala dialetais por não conhecerem os termos específicos do dialeto. Portanto, muitas vezes, por falta de palavra apropriada do dialeto ocorreu a incorporação de termos do português, nos atos conversacionais.

Autores como Ledeborg, Morales (1985, p. 114), ao abordarem a questão da alternância de código, afirmam que o tipo mais comum de alternância de código intrassentencial é a inserção de um único item lexical de uma língua, freqüentemente um nome, em uma sentença composta de palavras de outra língua conforme indica o exemplo que segue: "Io miro dos *puzzles*" (McClure, McClure, 1975 apud Ledeborg, Morales, 1985).

A alternância de código pode também ocorrer entre frases (*clauses*) em uma sentença conforme o exemplo que segue: "Su cabelo va ser *this collar*" (McClure, McClure, 1975 apud Ledeborg, Morales, 1985).

Nos parece que os autores ao caracterizarem a alternância de código dessa forma, equivocam-se, pois o que existe é uma mistura de código conforme apresentam os autores Beardsmore (1982), e Olshtain, Blum-Kulka (1987). Ao apresentarem essa conceituação "alternância de código intrassentencial", não levam em conta que o que aconteceu nos exemplos apontados nada mais é do que mistura de código (CM). Não apresentam nenhum critério objetivo, para diferenciar a ocorrência desse fenômeno lingüístico. Nesse sentido, os critérios apontados pelos autores acima são mais objetivos e apresentam melhor resultado em termos de análise estrutural e lingüística.

Ao realizar a análise dos *corpora* de nossos sujeitos, nos baseamos nos princípios apontados por Titone (1979, 1993), Beardsmore (1982) e Olshtain, Blum-Kulka (1987). Contudo, em nossos *corpora* classificamos as ocorrências desse tipo de comportamento lingüístico em "interferência parcial" (Ip) e interferência total (It). Na verdade, a interferência parcial está configurando a mistura de código (CM) e a interferência total, a alternância de código (CS).

Em nossos *corpora*, os adultos produzem elocuições com interferências parciais com freqüência, enquanto que os sujeitos, por não terem desenvolvido ainda, uma competência em nível de produção no dialeto, produzem, com muita freqüência, elocuições com interferências totais da língua portuguesa nos atos de fala. Os enunciados produzidos pelos adultos apresentam, muitas vezes, sintomas de contaminação do português, conforme demonstram os seguintes exemplos:<sup>2</sup>

(a) Ip-014-Mãe: Cavei l'è *ondel* Opa, i cavei? (Anexo I, mês 01, Iª sessão).

Tradução: Onde estão os cabelos? Opa, os cabelos?

---

<sup>2</sup> Os itens grifados indicam a interferência do português nos atos de fala.

(b) Ip-057-Mãe: Dis per *pai*, nò far cosita. Questo quà l'è grandò, dis, dis, *olha pro titio*, lavia, olha, olha che bei. (Anexo I, mês 01, 1ª sessão).

Tradução: Diz pro pai, não fazer assim. Isto aqui é grande, diz, diz, olha pro titio, lá, olha, olha que bonito.

(c) Ip-005-Pai: Meti pi avanti el *milho*. (Anexo I, mês 01, 3ª sessão).

Tradução: Coloca mais pra frente o milho.

(d) Ip-010-Pai: Cyapa el capei, [...] porta per la *mãe* el capei, cyapa el capei. (Anexo I, mês 06, 3ª sessão).

Tradução: Pega o chapéu, [...] leva pra mãe o chapéu, pega o chapéu.

(e) Ip-096-Pai: Meti en tera, meti la *bacia* en tera, meti la *bacia* en tera. (Anexo I, mês 03, 7ª sessão).

Tradução: Coloca no chão, coloca a bacia no chão, coloca a bacia no chão.

(f) Ip-075-Pai: *Puxa* per le rece e te vai de *moto colpai*, tá. Dai demo, *puxa* la recya, *puxa*. Te vai de moto col *pai*. *Puxa, puxa, puxa*. *Puxa* par le rece te vai de moto col pai. (Anexo III, 2ª sessão).

Tradução: Puxa pelas orelhas e tu vais de moto com o pai. Vamos, puxa a orelha, puxa. Tu vais de moto com o pai. [...].

Titone (1979, p.234), ao estudar esse tipo de comportamento lingüístico, adota uma definição diferente e sugere que o processo pode ter dois desdobramentos: o primeiro é a frase mista, composta por metade das palavras em uma língua e a outra metade em outra língua diferente. A frase mista é tal que não se sabe dizer, ouvindo-a, a qual língua essa possa pertencer. O segundo é a frase com interferência, dita toda em uma língua, possuindo apenas uma ou duas palavras de outra língua. Ao contrário da frase mista é fácil decidir qual é a língua em que o falante se expressou e que palavras são interferentes. Dos dados obtidos foi observado que as frases mistas são curtas (três ou quatro palavras) e que são muito

freqüentes na criança de 2,5 aos 2,10 ao passo que diminuem sensivelmente, depois dos 2;11 até 3;6 e são, ao contrário, raras depois desta idade.

A conceituação apresentada pelo autor é pertinente, visto que os critérios são objetivos e claros. Diferencia, claramente, o que é frase mista de uma frase com interferência. Em nossos *corporci* encontramos situações que confirmam o que apresenta o autor. A seguir, relacionamos exemplos de frases consideradas mistas:

(a) Ip-156-Avó: CM, vardá tosatel! *Tá com vergonha, hoje.* (Anexo I, mês 01, 3ª sessão).

Tradução: CM, olha garoto! Tá com vergonha, hoje.

(b) Ip-022-Pai: *Por quê? Não surra! Não surrá [...]* El vedelin el piande lu. El piande, lu. El piande ó, ó. El piande. Dà un baso, dà un baso. (Anexo III, 2ª sessão).

Tradução: .....[...] O bezerrinho ele chora, ele. Ele chora, ele. Ele chora ó, ó. Ele chora. Dá um beijo, dá um beijo.

Titone (1993, p. 23) afirma que a proporção de alternância de código no uso de duas línguas em sujeitos bilíngües depende da função de cada língua e do grau de domínio lingüístico do falante e dos seus ouvintes. A prontidão ou rapidez com que o bilíngüe passa de uma língua a outra depende da sua capacidade em cada língua e das condições externas e internas. É provável, por exemplo, que haja diferença na modalidade de alternância entre os bilíngües instruídos segundo o princípio de Grammont "*une persone, une langue*" e aqueles instruídos desde a tenra idade a falar duas línguas diversas com a mesma pessoa.

Na verdade, não há dificuldades para a criança internalizar mais de um sistema lingüístico precocemente, digamos a língua portuguesa e o dialeto no contexto familiar. O que ocorre, porém, é que as línguas devem ser apresentadas de forma equilibrada para favorecer sua aquisição, do contrário, a criança não desenvolverá mecanismos psicolingüísticos eficazes em nível de competência de recepção e de produção. Titone (1993, p. 24) assinala que

"a interferência interlingüística constitui o problema mais sério do bilingüismo no seu vivo funcionamento. [...] A interferência consiste no uso de elementos ou traços pertencentes a uma língua no ato de falar ou de escrever uma outra língua. As características como o grau, a função e a alternância no uso bilíngüe determinam, em formas variadas, a interferência entre duas línguas. Recordamos porém, [...] que uma coisa é o empréstimo lingüístico, outra a interferência. O empréstimo representa uma troca entre dois sistemas lingüísticos, enquanto a interferência é um fenômeno de mistura evidente no comportamento do falante bilíngüe. O primeiro se refere à "*langue*", o segundo a "*parole*". O primeiro, portanto, é um fato persistente, coerente, coletivo, o segundo é um fato oscilante, descontínuo, pessoal". (Tradução do autor).

Os corpora de nossa pesquisa apresentam duas situações distintas com relação à interferência. A primeira refere-se às elocuições em que há interferências do português produzidas pelos adultos nos atos de fala quando se comunicam com os sujeitos. Esse comportamento manifestado pelos adultos provavelmente deve-se ao desejo ou vontade de fazer-se entender e de que as crianças compreendam melhor a mensagem que estão emitindo. Postulamos esta conclusão, pois quando a situação de comunicação envolve apenas falantes adultos, a permanência no mesmo código é bastante consistente, não havendo tantas interferências e a alternância de código ocorrendo com bem menos frequência. A segunda situação são as interferências dos sujeitos nos atos de fala. Por dominarem com fluência o português, se dá o contrário, inserindo itens lexicais do dialeto nas elocuições produzidas em português.

Por outro lado, como os sujeitos de nossa pesquisa estão em processo de aquisição do dialeto, através de interações dirigidas pelos adultos, costumam elaborar praticamente, toda a elocução em português, inserindo itens lexicais isolados do dialeto em seus atos de fala, como podemos perceber no exemplo (c) citado no subcapítulo 4.3.2.

No que concerne ao processo de aquisição dirigida, reportamo-nos a Paradis (apud Santos, 1994, p. 108-23), quando aborda a questão dos diferentes métodos de ensino do ponto de vista da neorolinguística. Os diferentes métodos de ensino permitem variados graus de aprendizagem consciente e/ou aquisição incidental. Quando nos referimos à aquisição incidental, significa que o aprendiz não enfoca sua atenção sobre o que está adquirindo, pois

o faz de forma inconsciente. Quando a língua materna é adquirida espontaneamente em casa, é um exemplo de aquisição incidental. Há outros tipos de conhecimento que são adquiridos implicitamente. Isso significa que é uma habilidade subjacente à competência implícita. A linguagem como um processo cognitivo é uma habilidade como qualquer outra habilidade, e se comporta como tal. A competência que subjaz essa habilidade nós a chamamos procedimental, porque consiste em uma série de procedimentos, dos quais nós não temos consciência. Será a partir disso que subjaz nossa performance.

O autor, ao referir-se à competência implícita, assinala que a mesma é usada automaticamente, isto é, nós não somos conscientes do seu mecanismo de uso: o processo é inconsciente. Nós não somos conscientes de como colocamos nossas palavras juntas nem pensamos conscientemente o que dizemos em uma conversa informal.

O envolvimento de componentes emocionais e motivacionais do sistema límbico, no início da microgênese das elocuições durante o período de aquisição da linguagem, pode, como consequência, direcionar a atenção individual sobre a mensagem a ser entendida ou comunicada, e portanto à distância da forma, facilitar assim, o desenvolvimento da memória procedimental da linguagem. À luz dessas concepções, assinalamos que a aquisição dirigida da aprendizagem de uma segunda língua é adquirida de forma consciente. A isto damos o nome de competência procedimental. Os sujeitos estão conscientes da informação que estão adquirindo. O armazenamento é realizado de forma explícita no sentido de que temos acesso a ele.

A fala é um tipo particular de competência procedimental que é independente de todas as outras competências procedimentais. Se a competência procedimental não é usada, ela se torna disfluente, ineficaz, empertigada ou mesmo pode se extinguir. Em outras palavras, a frequência do uso tem efeito sobre a performance.

Falantes que adquiriram o dialeto como língua materna, após passarem período bastante longo sem praticá-lo, sentem dificuldades em voltar a se comunicar nesta língua. Há casos de falantes que esqueceram completamente a primeira língua. Há, também, exemplos

de falantes que adquiriram uma segunda língua no ambiente escolar e depois de um certo tempo sem uso, encontram inúmeras dificuldades com relação à performance.

Deve-se destacar o papel pedagógico desempenhado pelos pais, não só pelo empenho para que as crianças adquiram o dialeto, mas também pela presença constante, colaborando na educação global da criança e no cultivo de valores culturais como a música folclórica italiana e de jogos lingüísticos tradicionais ensinados pelos avós.

Também é importante notar que ninguém orienta os adultos para que procedam dessa ou daquela maneira durante os momentos de interação lingüística com as crianças. Eles próprios criam estratégias e as aplicam espontaneamente, orientando a aquisição do dialeto.

A aquisição do dialeto em ambiente familiar, na maioria dos sujeitos pesquisados, se enquadra no tipo de aquisição, caracterizada como "dirigida", (*tutored*) porque há intencionalidade explícita dos adultos em proporcionar aos sujeitos condições de assimilação dessa variedade dialetal. Algumas práticas didático-pedagógicas para testar a compreensão e a denominação, empregadas pelas diversas famílias são comuns, como, por exemplo, as atitudes de apontar para os membros do corpo humano, nos momentos mais inusitados do dia.

A aprendizagem dirigida ocorre quando há interferência de alguém no processo de aquisição da língua além do concurso de variados métodos de ensino. Esta intencionalidade pode se dar a partir da escola, o que é a situação mais comum, através de um professor como também pode se dar através de métodos de ensino particular, com materiais elaborados especificamente para a auto-aprendizagem.

Klein (1986, p. 15) afirma que uma segunda língua pode ser adquirida de várias formas, em qualquer idade, para diferentes objetivos ou propósitos e em vários graus. Por conseguinte, podemos distinguir vários tipos de aprendizagem de uma segunda língua. Uma distinção fundamental tem sido feita entre aprendizagem dirigida, (*tutored*) e aprendizagem não dirigida (*untutored*'), isto é, espontânea da linguagem. Não há absoluta certeza se esta distinção corresponde aos diferentes modos de aprendizagem da língua, porém, por causa da



sua significação prática, achamos útil a fim de distinguir estes estágios entre aquisição espontânea e dirigida da língua, usualmente realizada por um professor.

### 2.5.1.1 A dinâmica da aquisição dirigida

Os sujeitos de nossa pesquisa são atendidos pelos adultos para assimilarem o dialeto vênето como segunda língua. No entanto, este tipo de cooperação dos adultos ocorre sem a aplicação de nenhum método específico de ensino de segunda língua. O que ocorre é uma postura consciente dos adultos, os quais aplicam estratégias, isto é, andaimes interacionais, a fim de proporcionarem às crianças meios para assimilarem essa variedade lingüística. O que vai diferenciar a forma como os adultos tentam ensinar o dialeto às crianças dos outros métodos tradicionais de ensino de línguas é exatamente essa gama de estratégias inventadas pelos adultos na convivência cotidiana com seus filhos pequenos. Estes andaimes são criados espontaneamente e aplicados aleatoriamente, sem um planejamento propriamente dito.

O material didático-pedagógico usado pelos pais é fornecido pelo próprio ambiente familiar e é de natureza diferente daquilo que normalmente entendemos por material didático que é usado na escola. Os materiais utilizados pelas famílias dos sujeitos da pesquisa são aqueles do cotidiano da criança como, por exemplo, os seus brinquedos, os utensílios domésticos, os instrumentos agrícolas, os animais, os membros do próprio corpo humano, as atividades realizadas em conjunto com os pais em casa ou no cultivo da terra, a memorização da canções folclóricas e uma variedade de jogos lingüísticos. Os adultos utilizam os diversos instrumentos acima relacionados para as práticas de compreensão e denominação e para os diálogos dirigidos com os sujeitos.

A seguir, relacionamos fragmentos dos *corpora* do sujeito CM para ilustrar como os adultos criam e aplicam estratégias variadas, no intuito de proporcionar à criança condições mais eficazes de assimilação da variedade do dialeto vênето de forma dirigida. Destacaremos também como são apresentados esses materiais didáticos para fins de aquisição dialeto por crianças pré-escolares, na faixa etária de 1;8 até 3;9 inseridas em contexto familiar bilíngüe.

Extraímos o primeiro fragmento, do anexo I, mês 05, 11<sup>o</sup>. sessão, quando CM estava com 2;11.30.

Neste episódio, o pai coloca alguns objetos dentro de um saco e a criança é desafiada a retirá-los e nomeá-los um a um. As vezes, a criança é desafiada em nova tarefa, sendo recompensada se cumprir x número de acertos. De CM-001 a 048-Pai toda a tarefa é para testar a compreensão e a denominação. Os objetos são utensílios domésticos e ferramentas usados na cozinha e na agricultura, objetos estes que a criança vê e manipula no seu cotidiano. O pai realiza a atividade com a criança no interior da casa. O objetivo é exercitar a criança na tarefa de produção e denominação:

Dn-CM-001 Un capei, unpicon, una garafa, Dio.  
Um chapéu, uma picareta, uma garrafa, Deus.

—002-Pai: [...] Peta, dopo, dopo!  
Espera, depois, depois!

—003-Mãe: L'è che quela?  
O que é aquele ali?

Ip-004-Pai: [...] môstra per el E.  
[...] mostra para ele.

It-CM-002 *O quê?*

—005-Mãe: L'è che quelà?  
O que é aquele lá?

—006-Pai: Môstra per el E.  
Mostra para o E.

Dn-It-CM-003 *Um machado.*

—007-Mãe: Manera.  
Machado.

Dn-CM-004 Manera ben grade, una sapa, una sapa.  
Machado bem grade, uma enxada, uma enxada.

O segundo fragmento foi extraído do anexo I, mês 07, 17<sup>a</sup> sessão, quando CM estava com 3;2.25. De 005-Pai a CM-029 a criança já é capaz de solicitar aos pais que eles

nomeiem os objetos que ela lhes apresenta. Além de denominar os objetos apresentados e de perguntar, também já manifesta capacidade de revelar as funções de alguns objetos como em 033-Irmã e CM-028.

Ip-006-Pai: Tor un cucyaro e môstreghe a la *mãe*.  
Busca uma colher e mostra para a mãe.

C-CM-011 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

Ip-007-Pai: Domandeghe a la *mãe* cosa che l'è.  
Pede para a mãe o que é.

—008-Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

—CM-012 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

—009-Mãe: Un cucyaro.  
Uma colher.

It-010-Irmã: *Pede*.

—011-Pai: Domândeghe cosa che l'è.  
Pergunta o que é?

C-CM-013 Che questo quà?  
O que é isto aqui?

—012-Mãe: Menestro.  
Concha.

—CM-014 Questo quà?  
Isto aqui?

—013-Mãe: El piron.  
O garfo.

Ip-CM-015 *Opa, caiu no chãõ* \ E questo quà?  
E isto aqui?

—014-Mãe: El cucyarin.  
A colherzinha.

—CM-016 E questo quà?  
E isto aqui?

- 015-Mãe: La facheta per taiar carne.  
A faquinha para cortar carne.  
.....
- C-CM-017 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 018-Pai: La facheta.  
A faquinha.
- 019-Mãe: Questo l'è che? L'è che esso?  
O que é isso? O que é isso?
- Dn-CM-018 Un cucyaro.  
Uma colher.  
.....
- CM-022 Picinin cucyarin. L'è che questo quà?  
Pequeninha, colherzinha. O que é isto aqui?
- 025-Pai: Cucyarin.  
Colherzinha.
- 026-Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto?
- Dn-CM-023 Menestro.  
Concha.
- 027-Mãe: Per far che el menestro?  
Para fazer o que com a concha?
- It-C-CM-024 ***Bota farinha.***
- 028-Irmã: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?
- CM-025 Che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 029-Pai: Menestro.  
Concha.
- CM-026 Menestro per far che?  
Concha para fazer o que?

—030-Pai: Per magnar menestra.  
Para comer sopa.

—031-Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto?

—CM-027 Questo l'è che?  
O que é isto?

—032-Pai: El cucyar.  
A colher.

—033-Mãe: Per far che el cucyaro, dis.  
Para fazer o que com a colher?

—034-Irmã: Per far che el cucyaro?  
Para fazer o que com a colher?

C-CM-028 Par, par, per magnar.  
Para, para, para comer.

O terceiro fragmento foi extraído do anexo I, mês 08, 20<sup>a</sup> sessão, quando CM contava com 3;3.20. Todas as ações transcorrem no galpão, também local de trabalho e onde são guardadas muitas ferramentas para o trabalho na agricultura. O pai e a irmã realizam testes de compreensão e de denominação, utilizando uma série de objetos que são manipulados todos os dias. No decorrer do *take* vamos perceber que a criança já consegue construir estruturas interrogativas ao dirigir-se aos adultos.

Ip-001 -Irmã: Te cyapà chi dei *papai Noel*?  
Tu ganhaste o que do papai Noel?

Dn-Ip-CM-001 Na *caixa de bombom*.  
Uma caixa de bombom.

Ip-002-Irmã: Na *caixa de bombom*. Sol? Ma, ma che!  
Uma caixa de bombom. Só? Ma, mais o que?

Dn-Ip-CM-002 Na *motoca*.  
Uma motoca.

Ip-003-Irmã: Na *motochina*? Nò.  
Uma motoquinha? Não.

Dn-Ip-CM-003 Nò, na *motoccl*  
 Não, uma motoca.

—004-Irmã: Bicicleta, sol?  
 Bicicleta, só?

Dn-CM-004 Un trator e un caminonet.  
 Um trator e um caminhãozinho.

—005-Irmã: Un trator e un camionet? Sol?  
 Um trator e um caminhãozinho? Só?

Dn-Ip-CM-005 Una *pá* i una badila.  
 Uma colher e uma pá.

—006-Irmã: Una badila?  
 Uma espécie de colher.

Dn-CM-006 Una badila.  
 Uma espécie de colher.  
 .....

C-CM-012 L'è che questo quà?  
 O que é isto aqui?

—014-Irmã: Questo quà? Questo quà l'è na machina. Na machina de plantar fasoi.  
 Isto aqui? Isto aqui é uma máquina. Uma máquina de plantar feijão.

Ip-015-Pai: Và tor per la C. el *regador*.  
 Vai buscar para C. o regador.

C-CM-013 Elo che questo quà?  
 O que é isto aqui?

Ip-016-Irmã: Questo quà un *regador*.  
 Isto aqui um regador.  
 .....

—024-Pai: Và tor, và tor na façon per la C.  
 Vai buscar, vai buscar uma [...] um facão para a C.

C--CM-019 L'è che questo quà?  
 O que é isto aqui?

—025-Irmã: L'è che questo quà?  
 O que é isto aqui?

Dn-CM-020 Un façon.  
 Um facão.

—026-Irmã: Façon. L'è che questo quà?  
Facão. O que é isto aqui?

—CM-021 Façon.  
Facão.

—027-Pai: Tevè tor la picareta. Faghe op, faghe op, [...] la man.  
Tu vais buscar a picareta. Faze op, faz op, [...] a mão.

C-CM-022 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

—028-Irmã: Questo quà? No sò.  
Isto aqui? Não sei.

É perceptível o progresso do sujeito CM que, aos poucos, está dominando as estruturas interrogativas como se observa em: CM-011, CM-013, CM-014, CM-015, CM-019, CM-022, quando os pais inverteram os papéis. Há também algumas situações falsas (*misleading situations*), propositadamente empregadas pelos adultos durante as interações para comprovar se realmente a criança fixou aquele rol de itens lexicais empregados ao longo do período de acompanhamento. Enumeramos algumas dessas situações no anexo I, mês 08, 20<sup>o</sup>. sessão, como em 077-Irmã, CM-059, 080-Irmã, CM-060, CM-065, 086-Irmã, CM-066, 087-Irmã, CM-067, 088-Irmã, CM-068, 089-Irmã, CM-069, 090-Irmã, CM-070.

Ao analisarmos os *corpora* do sujeito CM, percebemos a presença de uma variedade de estratégias empregadas pelos adultos para possibilitar a aquisição do dialeto. Cazden (1983, p. 6-18) em seus trabalhos sobre os andaimes, isto é, as *techniques scaffoldings* empregadas pelos adultos como suporte momentâneo ou temporário, para ajudar no desenvolvimento lingüístico da criança, relaciona uma série de paradigmas que os adultos criam durante as interações lingüísticas com as crianças. A autora constatou esse tipo de comportamento do adulto ao realizar suas pesquisas sobre o atendimento lingüístico proporcionado pelos adultos no desenvolvimento da língua materna pela criança.

Na nossa situação específica, trata-se da cooperação dos adultos na construção de uma L2, ou seja, do dialeto em ambiente familiar com crianças na faixa etária de 1;8. (0) até 3,9.27. Na época das gravações, nenhuma das crianças freqüentava creche, maternal,

jardim de infância ou pré-escolar. Todos os sujeitos estavam circunscritos apenas ao seu ambiente familiar.

Dos três tipos de atendimento lingüístico relacionados por Cazden (1983, p. 6-18), apenas a narrativa não foi desenvolvida pelo sujeito CM. No entanto, com relação aos andaimes interacionais e à instrução direta podemos registrar diversas ocorrências como as construções verticais presentes no anexo I, mês 07, 17ª sessão, nos enunciados CM-023 a CM-029; os jogos lingüísticos, as canções folclóricas; as tarefas em situações falsas (*imisleading situation*) conforme podemos verificar nos enunciados 070-Irmã a CM-070 (anexo I, mês 08, 20º sessão) e, finalmente, as práticas de compreensão e denominação que estão presentes em quase todas as sessões de todos os sujeitos.

O terceiro tipo de atendimento lingüístico refere-se à instrução direta (*direct instruction*) que os pais empregam com frequência nas interações lingüísticas, comandos como *diz, dis, dighe, dilo, dighelo* e outros verbos como *fazer, mostrar, pegar* como forma de interpelar a criança a realizar atividades ou repetir determinadas elocuições.

Os pais dos sujeitos têm uma presença destacada, seja nas interações lingüísticas, seja em qualquer outra atividade que envolva a criança. O sujeito é envolvido nas atividades, oportunizando a vivência concreta das mais variadas experiências com objetos, paisagens ou instrumentos usados no trabalho doméstico e na agricultura.

Estas situações realçam os postulados piagetianos a respeito das interações da criança, sobretudo com objetos físicos e com o ambiente social. Os autores Peal, Lambert (1962 apud Johnson, 1987, p. 201) propuseram que a criança bilíngüe pode ser exposta a uma ampla gama de experiências, por causa das suas experiências enraizadas em duas diferentes culturas. Assinalamos que algumas famílias são mais criativas que outras na dinâmica da aprendizagem dirigida.

É bastante notada a evolução que está se processando em CM quanto à transição da ação de apontar, ou seja, de um nível de compreensão para um estágio de produção como



atestam as práticas de denominação, e a construção de frases interrogativas nas interações com os adultos, sobretudo, nas últimas sessões.

Os resultados positivos obtidos pela criança na assimilação do dialeto são fruto do acompanhamento periódico dos pais, destacando, sobretudo, a presença ativa do pai ao orientar a aquisição dirigida do dialeto através de estratégias similares às que Cazden (1983, p. 3-18) relacionou em suas pesquisas, na ajuda ao desenvolvimento da língua materna da criança.

## **2.6 Papel do adulto no desenvolvimento lingüístico da criança**

Albano (1990, p. 61), ao referir-se sobre o papel do adulto como cooperador na construção do conhecimento lingüístico, afirma que

"o que ainda persiste é uma controvérsia sobre até que ponto o adulto coopera ativamente com a criança na construção do conhecimento lingüístico ou outro (John- Steiner & Tatter 1983, Shatz 1983; Lemos 1986). A posição inatista tradicional afirma que, dentro dos limites da sanidade, pouco importa o que o adulto faça, porque a criança está preparada para daí extrair regularidades (Wanner & Gleitman 1983) os seus opositores mais sistemáticos são os adeptos de uma corrente interacionista deslanchada por Bruner na década de 70 (Bruner 1974), a qual afirma que a atividade partilhada é constitutiva do desenvolvimento".

O enfoque piagetiano com relação à aquisição da linguagem aponta para o construtivismo, conforme já assinalamos no subcapítulo 2.3.

Entende-se por assistência do adulto ao desenvolvimento lingüístico a interação ativa do adulto (avós, pais, irmãos mais velhos, outras pessoas) com a criança, no intuito de ajudá-la a desenvolver com maior rapidez e fluência sua competência comunicativa. Há uma série de fatores que são determinantes na construção da linguagem pela criança. A conjugação destes dá condições à criança de assimilar num curto espaço de tempo, mais ou menos entre quatro e seis anos, o sistema lingüístico.

Procuramos direcionar nossa investigação à luz de uma perspectiva construtivista, de cunho piagetiano, mais holística como afirma Titone (1983) e Scliar-Cabral (1991),

fugindo de tendências redutoras de fundo behaviorista ou inatista. Independente, porém, de polêmicas existentes entre as várias tendências e/ou enfoques com relação às bases epistemológicas da aquisição da linguagem, entendemos que a relação dos três fatores que relacionamos a seguir são de relativo consenso entre os psicolinguistas. Destacamos na seqüência:

(a) o componente inato, isto é, a presença de um potencial já dado, no sistema nervoso central que capacita o ser humano a adquirir uma determinada língua;

(b) o aspecto maturacional, isto é, à medida que o sistema nervoso central da criança se desenvolve, o mesmo vai tornando mais apto o funcionamento da língua e outras capacidades correlatas;

(c) o ambiente, isto é, a criança ao estar imersa em determinada realidade cultural ou contexto geopolítico, assimilará aquela cultura e, por conseguinte, a língua. A interação da criança com o ambiente externo e a manifestação de suas necessidades internas são aspectos marcantes na intemalização do sistema lingüístico.

De acordo com as características da interação, como podemos definir o papel do adulto com relação à assistência à criança no seu desenvolvimento lingüístico? Viu-se que a criança interage com o mundo físico e social, além dos objetos lingüísticos. É necessário, porém, realçar que, em todos esses tipos de interações, o papel do adulto é extremamente relevante. Quer dizer, o adulto é um agente sempre presente e ativador de estimulação para a criança evoluir lingüisticamente.

O exemplo mais característico, conforme Cazden (1983, p. 8) descreve, é o proto-diálogo, onde a mãe, no início agrada-se dos arrotos, bocejos, tosses, risos, arrulhos e outros sons, contudo, à medida que a criança cresce, a mãe não mais aceitará este tipo de comunicação. Ela exigirá da criança uma comunicação mais efetiva, quer que a criança fale, pronuncie palavras e para isto desdobra-se para atingir esse objetivo.

A criança, ao crescer e desenvolver-se no seio da família, assimila naturalmente o sistema lingüístico utilizado naquele contexto familiar. Se há uma propensão do ser humano

para a linguagem, este deve estar exposto às experiências lingüísticas para, assim, construí-lo. Somente assim, conseguirá desenvolver a linguagem e comunicar-se efetivamente.

Se o ambiente é bilíngüe, dependendo da intensidade e do grau com que as duas línguas são faladas, a criança poderá adquirir uma competência bilíngüe concomitante e/ou simultânea e de forma natural. Contudo, é necessário destacar que, para a criança desenvolver uma competência lingüística tanto em nível de compreensão como de produção numa LI e numa L2 simultaneamente, é fundamental que os adultos desenvolvam uma interação ativa e equilibrada em ambas as línguas.

Cazden (1983, p. 3-18), ao descrever a assistência do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança relaciona vários tipos de andaimes interacionais ou (*techniques scaffoldings*), modelos (*models*) e a instrução direta (*direct instruction*) utilizados pelo adulto no intuito de proporcionar condições para acrescentar informação nova em suas interações lingüísticas. O adulto auxilia a criança a manter a atenção nos enunciados proferidos anteriormente por ela e, através de estratégias, a induz a falar mais, a acrescentar mais informação.

Esses modelos de atendimento lingüístico são aplicados pelos adultos e objetivam ajudar o desenvolvimento lingüístico da criança. Além do conjunto de estratégias referentes aos tipos de atendimento lingüístico propostos pela autora, serão descritos outros que emergiram das próprias famílias de origem italiana na tentativa de ajudar as crianças na aquisição do dialeto.

Alguns desses andaimes são similares àqueles abordados pela autora, aplicados de forma eficaz pelos adultos no contexto familiar bilíngüe. Cazden (1983, p. 16) sublinha oportunamente que a maioria de seus exemplos de atendimento do adulto foram fornecidos por famílias de classe-média dos EUA. Assinala que os tipos de atendimento denominados de andaimes, modelos e instrução direta podem ser constatados universalmente, com as peculiaridades de cada um variando de cultura para cultura. O que a autora afirma a respeito das características culturais é real, na medida em que nossa pesquisa, ao atingir famílias de descendentes italianos do meio rural, constatou essas particularidades com algumas variantes

no que tange aos tipos de atendimento empregados pelos adultos na assimilação de uma segunda língua em crianças pré-escolares.

### **2.6.1 Estratégias utilizadas pelos adultos na assistência ao desenvolvimento da linguagem da criança**

Cazden (1983, p. 6-18) refere-se aos andaimes interacionais (*scaffolds*) como uma estrutura temporária para uma construção em andamento. Quando a obra estiver terminada, os andaimes são desmontados e retirados. Com relação à pessoa humana ocorre de certa forma o mesmo processo. A criança, após o nascimento, depende totalmente dos pais para poder sobreviver. A presença e a participação ativa destes é de importância fundamental para o seu desenvolvimento. Se uma criança perde seus pais ou é abandonada por estes, a mesma pode morrer, ou, na hipótese de sobreviver, ficar com seqüelas que marcarão negativamente sua personalidade.

Portanto, para a criança desenvolver a capacidade da linguagem normalmente, deve estar inserida em um ambiente lingüístico adequado. Há vários exemplos registrados na literatura de crianças que viveram em isolamento, ou foram forçadas a isto, resultando em deficiências, sobretudo, psicológicas. Frisamos que o conjunto de andaimes relacionados por Cazden (1983) é aplicado no desenvolvimento da língua materna. O primeiro tipo de atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança refere-se aos andaimes interacionais. A autora relaciona um conjunto de andaimes e detalha suas principais características:

**i) Construções verticais:** (*vertical constructions*) neste tipo de andaime, o adulto tem a função de provocar a criança a acrescentar novas informações para cada novo enunciado. O adulto procura auxiliar a criança a manter a atenção nos enunciados anteriores enquanto solicita à criança para que fale mais. Conforme os Scollons (1976 apud Cazden, 1983, p. 7) descrevem, a criança diz algo, a mãe indaga mais sobre o que disse e a criança acrescenta algo. O primeiro enunciado pode ser interpretado como uma colocação de tópico, o comentário da mãe como um pedido de comentário, e a resposta da criança como que

fornecendo tal comentário. Progressivamente, a criança anuncia tanto o tópico quanto o comentário. A seguir, apresentamos um exemplo de como se processa um par elaborado:

Brenda: Gavadô.

Gravadô.

Usá ele.

Usá ele.

Interlocutor: Para o que se usa?

Brenda: Fala.

Gadô fala.

Brenda fala.

Scollon (1976 apud Cazden, 1983, p. 7) pretendia através desse processo ajudar no desenvolvimento sintático da criança. Em virtude da evidência fornecida por outros pesquisadores de que as crianças desenvolvem a sintaxe na ausência desta forma específica de interação, os Scollons acreditam que a construção vertical é um processo discursivo tal como a informação que estrutura o letramento dissertativo. Consideramos agora o primeiro como um instrumento importante para ensinar o último. O par elaborado processa-se envolvendo Brenda e o gravador. A criança defronta-se com problemas novos suscitados pelos questionamentos do adulto.

**ii) Narrativas:** o segundo tipo de andaime são as narrativas. Através destas, o adulto solicita à criança para relatar o evento para outras pessoas. Stoel-Gammon, Scliar-Cabral (1977 apud Cazden, 1983, p. 7) descrevem o desenvolvimento da função reportativa em crianças brasileiras entre 20 e 24 meses. O exemplo que segue ilustra as tentativas para construir narrativas de experiências passadas ocorridas primeiramente em um diálogo no qual o adulto fazia perguntas que atuavam como ponto. Uma criança de vinte meses reportou "Caiu chão... pa, pa". O adulto interveio propiciando mais informação, perguntando como e onde tinha acontecido e com enunciados como "Quem te empurrou no chão?" Estas reportações alcançavam maior sucesso quando o adulto tinha estado com a criança durante o evento e posteriormente pedia à criança para relatar o que havia acontecido a uma terceira

pessoa. As perguntas de um acompanhante evocam mais informação na criança e, também, vão indicar quais aspectos do evento acontecido são significativos e importantes.

**iii) Proto-conversas com bebês:** o terceiro tipo de andaime é o proto-diálogo com bebês. Nessa situação, as mães se esforçam em manter o diálogo com seus bebês de três a dezoito meses, apesar das inadequações de seus parceiros discursivos (Snow, 1977 apud Cazden, 1983, p. 8). As mães aceitam no início os arrotos, bocejos, tosses, bem como risos e arrulhos, mas não o agitar dos braços e movimentos da cabeça, como o turno do bebê. Preenchem-no ao invés do bebê, com pedidos e respostas de suas próprias perguntas, parafraseando perguntas de tal forma que uma mínima reação pode ser tratada como uma resposta. Por volta dos sete meses, quando os bebês se tornam mais ativos, as mães passam a não aceitar mais todas as vocalizações do bebê, somente os balbucios contendo as vogais e/ou consoantes. A mãe eleva suas exigências à medida que o desenvolvimento da criança prossegue.

**iv) Jogos Lingüísticos:** o quarto tipo de andaime são os jogos lingüísticos bastante especiais porque se auto-destroem gradualmente à medida que a necessidade diminui, a fim de serem substituídos por um novo suporte exigido por uma construção mais elaborada.

**v) Esconde-Esconde:** o quinto tipo de andaime são jogos de esconde-esconde. Nessa situação, o adulto, no início, produz o roteiro completo para gradualmente delegar espaços, à proporção que a criança desenvolve a capacidade para ocupá-los. No jogo esconde-esconde, a mãe começa por esconder o rosto, geralmente dela própria e por falar, perguntando e respondendo as perguntas de quem e onde. A criança, gradualmente, assume as ações e, posteriormente, a fala, revertendo os papéis e perguntando: "Cadê mamãe"? Finalmente, ocorre o desempenho em solo com objetos que a criança escondeu (Ratner, Bruner, 1978 apud Cazden, 1983, p. 8). O jogo esconde-esconde é uma situação de fala ritualizada, estruturada em torno de atividades físicas de esconder e achar.

**vi) Leitura de livros ilustrados:** o sexto tipo de andaime é a leitura de livros ilustrados. Da mesma forma do que ocorre nos jogos esconde-esconde, nesta situação, o adulto produz o roteiro completo para, gradualmente, delegar espaços, à proporção que a

criança desenvolve a capacidade para ocupá-los. E', também, uma situação onde se apresentam eventos de fala ritualizados. O objetivo principal, nesse tipo de andaime, é que o ato de falar é a finalidade principal. O livro de ilustração para crianças de dois anos apresenta uma estrutura comum dividida em quatro partes:

- Um vocativo para a atenção, como: "Olhe!".
- Uma questão, como: "O que é isto?"
- Um rótulo, como: "E'um X".
- Uma retroalimentação como: "Sim, é um X". (Ninio, Bruner, 1978 apud Cazden, 1983, p. 9).

À medida que o desenvolvimento da criança prossegue, o adulto a encoraja a ocupar mais espaços do roteiro. Alguns autores (Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten, Vorser, 1976 apud Cazden, 1983, p. 9) descobriram que a fala das mães era mais complexa no jogo de livros ilustrados do que em brincadeira livre. O grupo deduziu que isto resultava do suporte contextual maior para a fala, disponível durante a leitura dos livros; a presença do livro servia para focalizar a atenção e determinar os tópicos, de tal forma que tais incumbências não necessitavam ser exercidas pelos enunciados maternos. O estabelecimento automático da atenção conjunta, para um tópico sobre o qual havia concordância, liberava a mãe, permitindo-lhe que os comentários fossem mais sofisticados e, em consequência, linguisticamente mais complexos do que seria possível no brinquedo livre.

Existem razões poderosas para a maior complexidade da fala do livro ilustrado na ritualização compartilhada. As rotinas permitem aos participantes lidar com a complexidade. Pensamos em rotinas como sendo simples e sem sofisticação, como produto da memória icônica, não como regras de uso. Sua simplicidade permite introduzir, dentro das lacunas criadas pelo roteiro, preenchimentos consideravelmente mais complexos em estrutura e/ou conteúdo do que seria possível lidar em outros contextos quaisquer. A lacuna, por sua predizibilidade, fornece a oportunidade para a inserção de preenchimentos criativos, complexos e novos.

O segundo tipo de atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança é a apresentação de modelos. Cazden (1983, p. 11) concebe os modelos (*models*) como exemplos, como indicação sobre alguma coisa a ser construída. Fundamentalmente, os modelos consistem em:

- i) leitura de histórias para as crianças onde o narrador fala antes que estas falem por si mesmas,
- ii) descrição de objetos e eventos,
- iii) narração de experiências pessoais das crianças.

Os modelos são transmitidos às crianças quando as pessoas lêem histórias, e/ou transportam a mesma estrutura para as versões narrativas falando antes que elas possam falar por si mesmas, fornecendo-lhes um relato simultâneo ao próprio acontecer da atividade: "Veja, ó, jogamos pra cima e apanhamos..."; ou contando à criança uma história sobre ela mesma depois que o episódio aconteceu. "Era uma vez uma menina chamada Rachel" (Scollon, Scollon, 1979 apud Cazden, 1983, p. 11). Este processo, segundo os autores, auxilia na:

- (a) capacidade de distanciar-se da participação num evento e, como observador, narrá-lo a outrem (ficcionalização de si próprio);
- (b) aquisição da estrutura dos diferentes gêneros dos textos orais e escritos.

Heath (1982 apud Cazden, 1983, p. 11) propôs algumas orientações aos professores para que tentassem mudanças em sala de aula, visto que estes se queixavam de que as crianças não participavam. Uma das constatações mais evidentes era que as crianças não estavam acostumadas ao esquema pergunta-resposta sobre rótulos e atributos de objetos e eventos. O autor propôs, então, a seqüência seguinte: começar por um conteúdo familiar e com formas familiares de discurso sobre tal conteúdo. Prosseguir com novas formas de discurso, ainda sobre conteúdos familiares, fornecendo modelos de discurso dos amiguinhos, disponíveis para reprises em audio-cassetes. Fornecer oportunidades para que as crianças praticassem novas formas de discurso também gravadas, primeiro em casa e, posteriormente, em sala de aula.



Por fim, falar com as crianças sobre o discurso em si. A autora apresenta um exemplo bastante imaginativo de atendimento ao desenvolvimento do discurso em crianças em sala de aula. Para algumas partes do currículo, os professores adaptaram materiais e técnicas pedagógicas de acordo com o que haviam aprendido sobre a problemática constatada. Por exemplo, nas unidades iniciais sobre estudos sociais, que ensinavam sobre "nossa comunidade", os professores começaram utilizando fotografias de seções de comunidades locais diferentes, edifícios públicos da cidade e cenas da vizinhança interiorana. Os professores, então, solicitavam não a identificação de objetos específicos, ou os atributos dos objetos nas fotos, mas colocaram perguntas como:

- O que está acontecendo aqui?
- Você já esteve alguma vez aqui?
- Conte-me o que você fez quando esteve lá.
- Como é isto? (apontando para uma situação ou para um de seus itens).

As crianças envolveram-se ativa e animadamente nas lições e ofereceram informações úteis sobre sua experiência passada. O que ocorreu é que os professores propiciaram oportunidades às crianças para desenvolverem suas funções discursivas como explicar, narrar e informar. Pode-se começar com narrativas sobre conteúdos conhecidos pelo professor, como no relato de histórias ou no relato de uma excursão da classe, e passar então às narrativas das experiências pessoais das crianças quando as perguntas diretas do professor precisam ser necessariamente mais gerais.

O terceiro tipo de atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança é denominado de instrução direta (*direct instruction*) na modelagem de um enunciado específico e/ou intervenção e direcionamento do dizer, do contar ou perguntar da criança focalizando a:

(a) linguagem socialmente adequada (registro e comportamento adequado à situação) e,

(b) desenvolvimento do discurso interpessoal.

"*Dá tchau*" - é um exemplo típico de instrução direta. Outras rotinas consideradas importantes para a polidez na vida social e ensinadas do mesmo jeito são os cumprimentos, agradecimentos e despedidas.

A instrução direta não está limitada a ensinar as crianças a serem polidas: é usada para ensinar quaisquer usos do discurso interpessoal considerados essenciais para as crianças pequenas numa dada comunidade. Em algumas famílias, o foco será aprender a ser polido; em outras, será aprender a falar para auto-defender-se. A autora cita estudos onde se confirma a sua constatação.

Outro exemplo é o que ocorre numa classe instrucional de pré-escola onde comumente as crianças tiram os brinquedos umas das outras. Foi observado que se o professor intervier com frases como "Não seria melhor você dizer para ele/ela: Eu agora estou usando isto?" A investigação comprovou que os gritos das crianças e os enunciados de uma só palavra diminuíram, enquanto as frases aumentaram. Com relação ao vocabulário, nos diálogos sobre experiências imediatas e na leitura dos livros ilustrados os adultos freqüentemente dizem: "Isto é um (a) X. Você quer dizer X?" Esta situação é extremamente positiva na medida que os sentidos conceituais mais ricos desenvolver-se-ão gradativamente.

Os *corpora* de nossos sujeitos apresentam basicamente dois tipos de atendimento do adulto para a aquisição do dialeto. O primeiro tipo refere-se aos andaimes interacionais (*scaffoldings techniques*) e o segundo tipo à instrução direta (*direct instruction*), os quais serão descritos com maiores detalhes no subcapítulo 4.3 .1.

Todos os sujeitos de nossa pesquisa em maior ou menor grau de atendimento são orientados e estimulados pelos pais através de práticas de compreensão, denominação, canções folclóricas italianas e jogos lingüísticos. Os aspectos narrativos estão presentes apenas em um sujeito - LP - por ser o dialeto a sua língua materna. O material utilizado pelos adultos constitui-se de objetos físicos, inclusive instrumentos de trabalho, gravuras que representam objetos do cotidiano da criança, canções e jogos lingüísticos.

As atividades realizadas pelos pais em conjunto com os sujeitos são um meio excepcional e facilitador para a assimilação daquele rol de itens lexicais do dialeto que

pretendem que a criança internalize. A enxada, por exemplo, é um instrumento usado pelos pais para variadas funções, como capinar, cavar buracos, semear milho ou feijão etc. A criança imita as ações dos pais utilizando esse mesmo instrumento. O pai dá uma enxada para a criança e juntos trabalham, conforme anexo I, mês 01, 1<sup>o</sup>. sessão. É durante a atividade que o pai aplica diversas estratégias para a aquisição do dialeto. Um exemplo bastante ilustrativo de atividade interativa ocorre durante a classificação do fumo. Ao manipular diversos tipos de folhas de fumo conforme anexo I, mês 01, 1<sup>a</sup> sessão, os pais mostram para a criança a diferença que há entre as mesmas. As folhas bonitas, de boa qualidade são colocadas em um fardo separadamente, enquanto as folhas de baixa qualidade, de coloração feia são colocadas em outro. Assim, a criança adquire o dialeto durante atividades interativas e direcionadas, mas numa situação espontânea de atividade na qual a criança está envolvida com os pais.

O pai do sujeito AM conforme anexo IV, 1<sup>a</sup> sessão, por exemplo, ao lavar as louças após o almoço, é acompanhado pela criança que o ajuda a guardá-las no escorredor. Para a criança, esta atividade é como se fosse uma brincadeira. Às vezes, é a criança quem convida o pai para lavar a louça e, assim, poder manipular os utensílios domésticos pegando-os, arrumando-os e denominando-os em dialeto.

É durante esta situação de atividade interativa que o pai vai testando e reforçando na criança algumas estruturas lingüísticas do dialeto. Ao manipular pratos e talheres, a criança com ajuda do pai vai aprendendo a nomeá-los e a solicitá-los em dialeto. Quer dizer, a criança constrói o significado a partir do contacto com os objetos físicos. Realiza a aquisição do conhecimento lingüístico do dialeto na ação interativa com o pai. A experiência concreta e prática com objetos e instrumentos do seu cotidiano constitui elementos importantes para a construção da representação do real pela criança.

Na fase inicial da aquisição do dialeto constatamos que os sujeitos usam com frequência respostas motoras, o que demonstra que a competência em nível de compreensão é anterior à competência em nível de produção. Os objetos físicos são introduzidos e manipulados durante as interações da criança com os adultos. A criança não estuda regras abstratas e os exercícios não são demasiadamente avançados por tratar-se da aquisição de

uma L2 em uma idade bastante precoce. As crianças trocam constantemente de atividade forçando os adultos a serem criativos, sob pena de não serem eficazes nos seus propósitos, pois as crianças rejeitam tarefas repetitivas.

Todos os pais ou (avós) dos sete sujeitos adotam procedimentos em grande parte comuns, no que tange às estratégias de aplicação das práticas de compreensão e de denominação. Algumas famílias são mais criativas e metódicas do que outras. Estas características comuns, presentes no ambiente familiar têm chamado nossa atenção e nos levam a crer que tenham motivação cultural. Em um contexto de aculturação lingüística, isto é, de coexistência de duas culturas, a brasileira e a italiana por mais de 120 anos, é natural a mútua influência de uma sobre outra. No entanto, devemos assinalar o lento processo de descaracterização que o dialeto vem sofrendo ao longo de todo esse tempo.

Muitas pessoas imbuídas de um sentimento de italianidade, ainda bastante forte em determinadas comunidades e que percebem o processo lento de descaracterização da cultura, têm procurado, de alguma maneira, criar iniciativas que mantenham viva a tradição cultural dos imigrantes italianos. É diante de um contexto dessa natureza que postulamos os procedimentos pedagógicos e/ou as propriedades didáticas criadas por essas famílias ao educarem seus filhos pequenos, como uma contribuição própria de alta significação para o resgate e a preservação da *cultura do talian* ou do vêneto brasileiro.

## **2.7 Aquisição bilíngüe e fatores neuropsicológicos**

O bilingüismo infantil precoce e as implicações neuropsicológicas sempre ocuparam intensamente a atenção dos pesquisadores, sobretudo nesses últimos anos. Trata-se de um campo de pesquisa propenso a muitas controvérsias, haja vista os inúmeros trabalhos científicos que foram produzidos nessa área, porém, com resultados ainda não definitivos. Abordaremos, especificamente neste capítulo, os efeitos do bilingüismo precoce e da lateralidade.

Nas discussões a respeito da questão do bilingüismo precoce, se isso se constitui em influência negativa ou não sobre o desenvolvimento da criança, Titone (1984, p. 45) afirma que

"os estudos de Penfield, Lenneberg, Krashen etc., insistem no feito de que a plasticidade inicial neurocerebral e a incompleta lateralização hemisférica na primeira infância, por um lado, permitem facilmente a aquisição de dois sistemas de comportamento verbal, por outro, podem ser estimulados eficazmente pelo jogo conjunto de dois sistemas lingüísticos, implicando por sua natureza, tanto estímulos de ordem fonético-articulatório-acústico, como estímulos de ordem cognitivo-racional, analítico e sintético conjuntamente". (Tradução do autor).

O próprio autor, Titone (1984, p. 45), com vasta obra dedicada à questão também assinala que

"na primeira infância tem lugar fundamentalmente uma assimilação subconsciente da língua baseada sobre a imitação e automatização verbal própria do estágio sensório-motor pré-operatório ilustrado pelos estudos de Piaget. Este estágio representa uma base importante para os decisivos desenvolvimentos de aprendizagem lingüística, particularmente no referente ao componente cognitivo da língua". (Tradução do autor).

Assinalamos que a aquisição da linguagem pela criança ocorre implicitamente, isto é, não há esforço consciente para aprender a gramática de determinada língua. A criança é dotada de uma capacidade biopsicologicamente pré-determinada para adquirir a linguagem.

Titone (1984, p. 61), ao referir-se a uma série de estudos sobre o bilingüismo infantil, confirma a idéia de que é possível, e até benéfico, proporcionar à criança a aprendizagem de uma segunda língua ou até mais línguas. Os especialistas mais moderados afirmam que as crianças pequenas demonstraram saber enfrentar com ótimos resultados a aprendizagem inicial de outras línguas. São esses resultados positivos que parecem garantir fundamentos para o estudo continuado de outras línguas ao longo de todo período escolar. Os possíveis fracassos parecem resultar mais pelas deficiências no ensino e na preparação, o que é, nesse caso, possível remediar facilmente.

Há diversas regiões do mundo em que a população tem à sua disposição duas ou mais línguas. Há exemplos de países com duas línguas oficiais. Portanto, acreditamos que o bilingüismo constitui uma experiência positiva para quem pode usufruir dessa oportunidade.

Bouton (1977, p. 254), ao referir-se aos fatores neurobiológicos da aquisição afirma que,

"em função de uma espécie de relógio biológico e ontogenético que determina de uma maneira rigorosa a cronologia da aquisição da linguagem, a criança dispõe em cada etapa de possibilidades máximas para dominar aptidões particulares: reação circular na etapa da pré-linguagem para adquirir as coordenações da expiração e dos mecanismos audioarticulatórios; sincretismo perceptivo e motor de que resulta a íntima associação da fala e da ação, assim como a aptidão para captar o conjunto antes do pormenor na etapa da primeira linguagem; disposição psicológica para o mimetismo verbal e ausência de qualquer inibição, devido a uma consciência ainda pouco desenvolvida do "eu", no início da etapa da linguagem. [...] Mas, como precisa E. Weigl [159 (a)] há limitações temporárias que pesam na aquisição, aparentemente fácil, da linguagem durante a primeira infância. Elas são condicionadas pelo ritmo do processo de maturação do cérebro e pelos mecanismos da lateralização associados a essa maturação. [...] No entanto, é necessário frisar que, qualquer lesão psicológica e biológica pode determinar um atraso acidental cujas conseqüências serão, em certos casos, irremediáveis".

O autor destaca que, no plano psicológico, a ação do ambiente e das relações afetivas da criança com os que a rodeiam desempenha um papel essencial no seu desenvolvimento. Numa perspectiva mais ampla, os fatores mais especificamente sociais têm igualmente uma grande importância. No plano biológico é necessário destacar que a nutrição da criança desempenha um papel cuja importância não está ainda suficientemente reconhecida. Há, porém, indícios evidentes de que uma alimentação deficiente causa problemas no desenvolvimento global da criança.

Bouton (1977, p. 420) enfatiza que, para adquirir a língua do ambiente onde a criança está inserida, beneficia-se de etapas biogenéticas privilegiadas, dispondo desde as primeiras manifestações de sua atividade lingüística, de automatismos preliminarmente elaborados. Todas as etapas da aquisição estão assim intimamente associadas às etapas do

desenvolvimento neurofisiológico e marcam, ao mesmo tempo, as fases sucessivas do desenvolvimento mental da criança.

A atividade lingüística voluntária, controlada pela inteligência e organizada em enunciados complexos, só aparece quando a criança já possui um comportamento lingüístico espontâneo determinado pela situação contextual ou pela sua atividade gestual. No plano psicológico, a criança obedece a motivações profundas para dominar progressivamente a língua materna. A língua impõe-se-lhe como o meio mais econômico e mais eficaz para satisfazer os impulsos vitais que estas motivações traduzem, quais sejam, a necessidade de agir sobre o meio e de se integrar nele, além de se afirmar como indivíduo.

Há diferenças notáveis no ensino de uma segunda língua através do processo de aprendizagem formal que se dá por imposição do sistema escolar oficial como, por exemplo, aquele que se dá através de cursos de imersão total realizados por vontade própria ou por gosto pessoal.

Em relação às crianças inseridas em contexto familiar bilíngüe, o processo de aquisição bilíngüe é natural e inconsciente. Os sujeitos estão expostos àquelas línguas determinadas desde o nascimento não ocasionando sobre o seu sistema nervoso central nenhum dano. Dependendo de como as línguas são equilibradas em seu ambiente, poderá sem dificuldade adquirir uma competência comunicativa bilíngüe precoce informalmente. É o que se percebe sobejamente com as crianças nas comunidades de colonização alemã e/ou italiana no sul do Brasil.

No caso específico dos sujeitos da nossa pesquisa, ambos estão expostos a duas línguas, o português e o dialeto, no contexto familiar, porém, a aquisição das duas línguas não ocorreu de forma simultânea e na mesma velocidade. Os sujeitos desenvolveram uma competência em nível de compreensão do dialeto, exceto LP, que adquiriu o dialeto como primeira língua. Os adultos intervêm com estratégias variadas para desenvolver a competência em nível de produção do dialeto, como segunda língua. É provável que as crianças percebam as atitudes dos pais e as intenções destes em ajudá-las a desenvolverem uma competência comunicativa em nível de produção, na segunda língua.

Durich (1992, p. 42-43), ao estudar as estruturas corticais da linguagem, afirma que classicamente, são descritas três regiões corticais da córtex associativa esquerda relacionados com as condutas lingüísticas: as áreas de Broca e de Wernicke e a região da prega curva. As recentes correlações anatomoclínicas têm nos mostrado que outras áreas da córtex participam da linguagem. De igual forma, existe uma inter-relação funcional com estruturas subcorticais, especificamente os gânglios basais e o tálamo, como já foi comentado. A alteração destes núcleos ou das fibras que se conectam com a córtex associam-se a transtornos afásicos da linguagem.

O autor ressalta que na atividade lingüística participam outras estruturas corticais, além das que constituem a zona clássica da linguagem. A área motora suplementar localizada na zona pré-motora superior e medial do lobo frontal esquerdo parece relevante no controle neurofisiológico da linguagem. A estimulação ou ablação desta área leva a uma interrupção da fala, a vocalizações repetidas assim como a movimentos complexos no braço contralateral.

Ao referir-se aos métodos de estudo de especialização hemisférica, Durich (1992, p. 43) assinala que

"inúmeros trabalhos realizados com diferentes métodos experimentais e clínicos indicam que o hemisfério esquerdo processa preferencialmente a informação de natureza verbal. As respostas a estímulos não-verbais são mais eficientes se apresentados no campo esquerdo, ou seja no hemisfério direito".

Paradis (1989, p. 95-105), ao analisar diferentes posições sobre o tema em foco, é contundente em suas conclusões sobre a lateralização cerebral diferencial em crianças bilíngües. Segundo o autor, os resultados são contraditórios e, em muitos casos, não confiáveis e sem credibilidade. Não consegue entender o motivo de tantas publicações sobre este tema especificamente, se os dados não têm sustentação comprovada. Afirma de forma categórica que é preciso pôr seriamente em dúvida a validade dos vários paradigmas que se empregam, tais como a audição dicótica, a apresentação taquistoscópica e o toque com os dedos. Portanto, continua o autor, pode-se perguntar legitimamente qual é a razão e em que



se fundamentam para continuar fazendo experimentos e publicando artigos cujos resultados o experimentador sabe que não são confiáveis e nem válidos.

Para o autor, se a hipótese de uma menor assimetria da representação ou processamento da língua em bilíngües não tem fundamento algum, não deve servir de base para qualquer recomendação no campo da pedagogia nem da psiquiatria. Toda a evidência clínica indica inequivocamente que o hemisfério esquerdo rege as duas línguas de um bilíngüe, em determinadas condições.

Portanto, hipóteses que postulam se a segunda língua adquirida pelas crianças tem origem ou fonte no hemisfério direito são refutadas por Paradis, salvo em casos de lesões graves no hemisfério esquerdo, onde os neurônios sobreviventes do hemisfério direito passam a retomar as funções daqueles que já morreram.

Acredita-se que existam áreas próximas à área lesada que assumam a função. É o que os estudiosos rotulam de neuroplasticidade. São estruturas cerebrais assumindo a função de algo que foi danificado. No caso de pacientes que recuperaram funções, inclusive a fala, tal foi possível porque neurônios ficaram intactos e passaram a assumir as funções daquelas células destruídas. Quando a atividade cerebral é seriamente afetada no lado esquerdo, a função da fala passa a ser desempenhada pela região situada no lado direito, em determinadas condições.

Bouton (1977, p. 249-253) assinala que a aptidão para a linguagem depende principalmente do desenvolvimento de duas áreas da linguagem do córtex:

(a) uma área anterior, situada na zona cortical sensório-motora de projeção dos músculos articulatórios, parte inferior da área rolândica ou zona de Broca, ou ainda na periferia desta zona;

(b) e uma área posterior, situada no lobo temporal, em conexão com o córtex auditivo.

A área anterior, que diz respeito aos aspectos motores da fala, desenvolve-se em conjunção com o aparecimento e a estabilização da preferência manual; assim se estabelece o aspecto motor principal da dominância hemisférica. É provável que este processo se afirme

enunciados binários, e posteriormente complexos) ao longo do segundo e terceiro anos de vida da criança e prossegue com a consolidação do domínio verbal.

O desenvolvimento da área temporal parece afirmar-se mais tardiamente e em mais íntima correlação com os aspectos acústicos e provavelmente cognitivos e conceptuais da linguagem. Esta evolução termina por volta do décimo ano, idade da etapa final da lateralização e da estabilização final da memória das palavras.

Se bem que na maior parte dos adultos normais, essas zonas da linguagem estejam estabelecidas unilateralmente no hemisfério dominante, sabe-se que os dois hemisférios podem ser considerados como potencialmente equípolentes. É por isso que uma lesão unilateral ocorrida na primeira infância não impede geralmente o desenvolvimento normal da linguagem e a estabilização das zonas que lhe suportem a atividade. Pelo contrário, uma lesão bilateral, afetando os dois hemisférios, compromete simultaneamente a aquisição da linguagem e o desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Na primeira idade, uma transferência de funções para o hemisfério intacto, aqui, o hemisfério não dominante, é com muita frequência realizada rápida e facilmente, mas a progressiva lateralização é acompanhada por uma complexidade crescente das funções de diferenciação e compromete, à medida que se realiza, qualquer possibilidade de recuperação. Como dissemos acima, a idade de dez anos parece um limite.

Segundo Lenneberg (1964 apud Bouton, 1977, p. 251), que se apoia em Inhelder e Piaget, à medida que

"a criança se desenvolve e se torna capaz de operações intelectuais cada vez mais delicadas, produzem-se especializações estruturais e funcionais no substrato do tecido neorônico que polarizam os sistemas de organização do tecido nervoso, fixando os sistemas instrumentais da linguagem no hemisfério dominante, o esquerdo geralmente, e os outros sistemas, relacionados com processos não verbais, no hemisfério direito. [...] A este respeito, o papel do corpo caloso parece essencial, como o testemunham as constatações clínicas. É a integridade do corpo caloso, centro de relação entre os dois hemisférios, que assegura o estabelecimento da assimetria funcional hemisférica".

Bouton (1977, p. 252) assinala que conforme a idade, os doentes que foram objeto de uma hemisferectomia, (ablação de um hemisfério), o processo de evolução é bastante diferente. As crianças recuperam o uso da fala e a integridade das funções intelectuais essenciais. É por isso que os casos de afasia permanente só se produzem depois da idade de cerca de nove anos. É uma prova incontestada demonstrada pelos fatos de que a dominância cerebral é fruto de uma evolução.

O comportamento dos adultos mostra, pelo contrário, as consequências da lateralização e o fato de o hemisfério direito, ou de forma mais geral, o hemisfério dominante ter um papel preeminente, não só no controle da espacialidade, mas também no das informações não verbais em geral. Também é sabido que uma má lateralização determina simultaneamente perturbações da aquisição e do uso da linguagem.

O mesmo autor conclui que, na maior parte dos casos, a linguagem é provavelmente suportada originalmente pelos dois hemisférios e gradualmente lateralizada para o hemisfério dominante, em geral o esquerdo, até o quinto ano mais ou menos. O hemisfério direito torna-se cada vez menos apto para as funções verbais compensatórias ou de substituição à medida que a maturação cerebral se acentua. O hemisfério direito, contudo, parece conservar alguma potencialidade verbal, particularmente no que respeita aos mecanismos de recepção.

Quanto ao fato de estabelecer-se um marco cronológico fixo para se estabelecerem possibilidades de recuperação da linguagem em caso de lesões graves localizadas no hemisfério esquerdo, parece não ter muita sustentação, visto que atualmente, algumas pesquisas realizadas no Japão<sup>3</sup> comprovam que há evidências de pacientes já adultos que conseguem recuperar a fala apesar de estarem com a idade muito além da estabelecida por alguns pesquisadores. É bem verdade que a recuperação em adultos deixa seqüelas bastante perceptíveis, enquanto que nas crianças as seqüelas não são tão salientes. A capacidade de

---

<sup>3</sup> Os dados foram extraídos da série "Cérebro e Mente", programa produzido pela Televisão Japonesa e exibidos pelo Globo Repórter, em 1995.

recuperação das funções da fala de uma criança é muito superior pela neuroplasticidade de que é dotada nessa fase da vida.

Lyons (1987, p. 228-30) afirma que de todos os órgãos corporais, o cérebro é o que desempenha o papel mais significativo nas operações que normalmente descrevemos como mentais. O cérebro humano é muito complexo e o modo pelo qual ele desempenha as várias funções não está ainda totalmente compreendido. Contudo, tem havido enormes progressos nestes últimos anos. O cérebro é dividido em duas metades, ou hemisférios, ligados pelo *corpus callosum*. A camada externa de ambos os hemisférios consiste de matéria cinzenta, o córtex, que contém algo como  $10^{10}$  neurônios, ou células nervosas; e estas são interligadas por intermédio de um conjunto igualmente numeroso de fibras na matéria branca que se situa abaixo do córtex.

O hemisfério direito controla o lado esquerdo do corpo, enquanto o hemisfério esquerdo controla o lado direito em funções mais especializadas. E' por isto que danos no cérebro ou coágulo sangüíneo em um hemisfério podem ser acompanhados de paralisia dos membros no outro lado do corpo. Determinados sinais que são recebidos em um lado do corpo, tácteis, auditivos ou visuais, têm que ir primeiro para o hemisfério ipsilateral, antes de serem passados, para processamento, para o outro hemisfério contra-lateral, ao longo do *corpus callosum*. Segue-se que, se o *corpus callosum* for dividido por cirurgia, técnica cirúrgica utilizada às vezes até bem recentemente no tratamento da epilepsia suas conseqüências podem ser indesejáveis. Os sinais do lado direito do corpo passarão a ser processados somente pelo hemisfério esquerdo, e vice-versa.

E' sabido há mais de cem anos que existe uma relação especial (para todos aqueles que usam a mão direita e para a maioria dos que são canhotos, embora não todos) entre a linguagem e o hemisfério esquerdo, de modo que, podemos dizer que (para a maioria das pessoas) a linguagem é controlada pelo hemisfério esquerdo. O processo através do qual um dos hemisférios do cérebro é especializado para o desempenho de certas funções é conhecido como lateralização. Um número reduzido de canhotos pode apresentar o hemisfério esquerdo não especializado para a linguagem, ocorrendo dessa forma que o hemisfério direito passa a

assumir essa especialização. Apesar dessa inversão detectada em canhotos, o processo de lateralização ocorre normalmente.

O processo de lateralização está sujeito à maturação, no sentido de que é geneticamente pré-programado, mas leva tempo para se desenvolver. Existem, é claro, muitos processos desse tipo de desenvolvimento biológico em todas as espécies. Mas a lateralização parece ser específica dos seres humanos. Geralmente inicia quando a criança tem mais ou menos dois anos e completa-se em algum ponto da faixa entre os cinco anos e o início da puberdade.

Acredita-se que se torna progressivamente mais difícil adquirir a linguagem depois da idade em que a lateralização está completa. Com efeito, parece existir o que freqüentemente denomina-se idade crítica para a aquisição da linguagem, no sentido de que a linguagem não será adquirida, ou pelo menos não com domínio total dos seus recursos, a não ser que o seja até a época em que a criança atinge a idade em questão.

Até recentemente, acreditava-se que, apesar dos determinantes genéticos da lateralização, havia maleabilidade suficiente, por assim dizer, para que o outro hemisfério assumisse as funções para as quais ele não seria normalmente especializado, por exemplo, na eventualidade de dano ou cirurgia, contanto que a necessidade disso surgisse antes do final do processo de lateralização. Entretanto, sugeriu-se atualmente, com base no estudo mais cuidadoso do comportamento lingüístico daqueles cujo hemisfério esquerdo foi removido no início da infância que, apesar de não o aparentarem, eles têm dificuldade com certas construções gramaticais.

Popper, Eccles (1995, p. 382), ao referirem-se a Genie, assinalam que a prolongada privação de todos os estímulos lingüísticos revela que a exposição a uma língua é fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana com capacidades cognitivas e criativas. O cérebro, vitimado pela privação, ainda foi capaz de recuperar algumas de suas habilidades latentes embora estas se processassem no hemisfério direito.

Inúmeras pesquisas têm sido realizadas no campo da lateralização e da especialização cerebral. Eysenck, Keane (1994, p. 191) afirmam que

"para a maioria das pessoas, o hemisfério esquerdo está envolvido em tarefas que envolvem o processamento de material verbal. Por outro lado, o hemisfério direito tende a ser utilizado em tarefas que sejam de natureza não-verbal. (Exemplo: identificação de rostos, memória para rostos e o reconhecimento de sons não-verbais). Além disso, dentro de cada hemisfério parece haver alguma localização para os subsistemas sensório-motores: visual, auditivo e tátil (ou háptico)".

Lyons (1987, p. 230) afirma que

"os diferentes aspectos do processamento lingüístico parecem ser mais característicos do hemisfério esquerdo do que outros. Por exemplo, o hemisfério direito que pode interpretar palavras isoladas que denotam entidades físicas sem dificuldade; não é tão eficiente na interpretação de sintagmas gramaticalmente complexos. De modo semelhante, embora os sons não característicos da fala sejam processados direta e eficientemente pelo hemisfério direito, os sons da fala são passados para o hemisfério esquerdo, que é mais altamente especializado para esta finalidade. Pode ser igualmente relevante que, enquanto o hemisfério esquerdo é tido como melhor para o pensamento associativo e para o raciocínio analítico, o direito é mais eficiente não apenas para o processamento audiovisual, mas também para o reconhecimento de padrões de entonação e, curiosamente, para a interpretação musical. O que isso sugere é que o comportamento lingüístico envolve a integração de vários processos distintos do ponto de vista neurofisiológico. [...] E' este o componente que tem que ser adquirido, se o for de todo, antes de atingida a idade crítica; e é este o componente, talvez, que não pode ser adquirido por, chimpanzés ou outros primatas".

Segundo este autor, o que foi afirmado sobre este tema, está certamente de acordo com a hipótese chosmkyana de que a faculdade da linguagem é uma capacidade exclusivamente humana e geneticamente transmitida, que é distinta das demais faculdades mentais, mas funciona em colaboração com elas. No entanto, psicólogos e filósofos continuam divididos quanto à existência ou não de uma faculdade da linguagem geneticamente transmitida. As pesquisas, contudo, ainda não trazem dados conclusivos e muitos dos resultados demonstram uma certa precariedade.

Zaidel (1976 apud Popper, Eccles, 1995, p. 379-80), na opinião dos autores, apresenta uma hipótese interessante. O autor argumenta que, até os quatro ou cinco anos de idade, tanto o hemisfério esquerdo quanto o direito desenvolvem igualmente a competência

lingüística. Ocorre, porém, grande aumento da aptidão lingüística e da habilidade motora relacionadas com a fala, que surge nesta idade exigindo um controle motor preciso, de modo a que a linguagem possa ser bem articulada. É nesta idade que um hemisfério, normalmente o esquerdo, se torna dominante na aptidão lingüística, porque possui capacidades neurológicas superiores. Nesta ocasião, o outro hemisfério, normalmente o direito, regride no que concerne à fala, mas retém sua competência no que diz respeito à compreensão. Sugerimos que o hemisfério direito é importante ainda para a expressividade e para o ritmo na fala, particularmente em canções, que são preservadas após hemisferectomia dominante, e perdidos após a hemisferectomia menor. Esta hipótese explica bem o fenômeno da transferência da fala para o hemisfério menor quando ocorre um dano de natureza grave às áreas lingüísticas do hemisfério dominante antes da idade de cinco anos, e a limitação progressiva da transferência numa idade mais avançada.

Em resumo, o ser humano nasce com predisposição para a lateralização e para a especialização. Deve ser enfatizado que o desenvolvimento dessas capacidades, somente se realizará mediante a exposição e o exercício da criança inserida em um ambiente lingüístico adequado, do contrário, essas capacidades que são específicas da espécie humana, não se desenvolverão a contento.

O desenvolvimento da lateralização e da especialização para a linguagem se processará à medida que a criança amadurecer biopsicológica e neurologicamente e crescer em um ambiente que lhe proporcione experiências lingüísticas adequadas.

## 3. CONTEXTO BILÍNGÜE

### 3.1 Conceitos de bilingüismo

Beardsmore (1982, p. 1) afirma que não é tarefa fácil iniciar qualquer discussão sobre bilingüismo, pois as definições são numerosas e, muitas vezes, proferidas sem qualquer real avanço.

Mackey (1957) e Weinreich (1953), dois dos maiores autores neste ramo da Lingüística, citados por Beardsmore (1982, p. 1-2), registram conceitos que, embora possam provocar questionamentos, são considerados clássicos. Mackey (1957, p.51 apud Beardsmore, 1982, p. 1-2) afirma que parece óbvio que, se nós estamos estudando o fenômeno do bilingüismo, somos forçados a considerá-lo como algo inteiramente relativo. Nós podemos, além disso, incluir o uso não somente de duas línguas, mas de um certo número de línguas. Portanto, o bilingüismo é o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. Weinreich (1953, p.5 apud Beardsmore, 1982, p. 1-2) apresenta uma definição similar. Para ele, a prática do uso alternado de duas línguas será chamada bilingüismo e, as pessoas envolvidas, bilíngües. A menos que seja especificado de outro



modo, todas as observações feitas sobre bilingüismo podem ser aplicadas também ao multilingüismo, que é a prática do uso alternado de três ou mais línguas.

Aucamp (1926 apud Beardsmore, 1982, p. 2) define bilingüismo como "a condição na qual duas línguas vivas existem lado a lado em um país, cada uma falada por um grupo nacional representando uma proporção consideravelmente grande de pessoas".

Tabouret-Keller (1973, p.236) resgata elementos de vários autores, alguns já citados, para conceituar o bilingüismo. A autora assinala que o bilingüismo é definido,

"de um modo muito genérico, pelos lingüistas, como o "estudo de indivíduos que têm em comum não serem unilíngües" (Haugen, 1956) ou como "a prática alternada do uso de duas línguas" (Weinreich, 1953); uma definição secundária é a que Piéron (1951) tomou de Pichon (1936) e que considera como determinante a sucessão no tempo de sistemas lingüísticos que um determinado indivíduo encontrou no decorrer do seu crescimento. O bilingüismo implica, de uma parte, uma situação, indiscutivelmente social, em que dois sistemas lingüísticos coexistem num mesmo grupo humano: a situação do bilingüismo caberia, neste caso, a uma análise sociológica. Por outra parte, os indivíduos desse grupo ajustam seus hábitos ao estado lingüístico existente: o funcionamento do indivíduo, numa tal situação, caberia a uma análise multidimensional que iria desde o estudo das leis de interferência fonológica dos dois sistemas lingüísticos até o estudo dos processos de triagem necessária na alternância dos dois sistemas, por exemplo, ou daquilo a que se dá o misterioso nome de consciência lingüística e que conviria analisar em termos de hábitos adquiridos".

Hornby (1976, p.3) afirma que "para ser considerado bilíngüe, a pessoa deve ter a habilidade de usar duas diferentes línguas, visto que o termo multilíngüe é usualmente reservado para indivíduos que possuem a habilidade de usar mais de duas línguas".

Bloomfield (1933 apud Hornby, 1976, p. 3) sustenta que o termo "bilíngüe deveria ser aplicado unicamente para aqueles indivíduos que possuem habilidade de um falante nativo (*naïvelike*) em ambas as línguas".

Taylor (1976, p. 239 apud Hornby, 1976, p. 4) conceitua a pessoa bilíngüe como alguém que fala duas ou mais línguas, dialetos, ou estilos de fala que envolvem diferenças de som, vocabulário e sintaxe.

Bouton (1977, p. 408) conceitua bilingüismo "como o estado daquele indivíduo que se serve correntemente, de acordo com as situações da vida cotidiana, de duas línguas

para comunicar com outrem, devido à situação sócio-lingüística do seu ambiente de origem ou de adoção".

Camara Jr. (1978, p. 65-66) conceitua bilingüismo como

"a capacidade de um indivíduo usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que no momento se acha. Encontra-se o bilingüismo: (a) em famílias de língua materna diversa da do país em que radicaram; (b) em comunidades conquistadas por um povo de língua diversa; (c) em indivíduos que vivem na fronteira entre dois povos de línguas diversas, com atividade em um e outro povo. Nos casos (a) e (b) o bilingüismo tende a desaparecer, com o suceder das gerações, pelo enfraquecimento da língua materna familiar (no caso a) e pelo abandono da língua anterior à conquista ou da língua dos conquistadores (no caso b). No Brasil, houve bilingüismo na fase colonial, por parte dos índios a serviço dos portugueses. Hoje há, principalmente, nas famílias imigrantes e nos habitantes da fronteira com os países de língua espanhola".

Dubois et al. (1993, p.87-8) acrescentam elementos que extrapolam o simples conceito de bilingüismo. De uma maneira geral, bilingüismo é a situação lingüística na qual os falantes são levados a utilizar alternadamente, segundo os meios ou situações, duas línguas diferentes. É o caso mais corrente de plurilingüismo. Nos países em que comunidades de línguas diferentes vivem juntas, o bilingüismo vai além do conjunto dos problemas lingüísticos, englobando também os de ordem psicológica e sociológica com que se deparam os falantes levados a utilizar, numa parte de sua comunicação, uma língua ou um falar que não é aceito no exterior, e, numa outra parte, a língua oficial ou a língua comumente aceita. Citamos o caso das famílias ou dos grupos de imigrantes insuficientemente integrados na sua pátria de adoção, que continuam a utilizar, nas relações interiores do grupo que eles constituem, a língua de seu país de origem. É o caso de certas comunidades judaicas em quase todo mundo, dos trabalhadores africanos na França, dos porto-riquenhos nos EUA etc. Em países como a Bélgica, o bilingüismo é o conjunto das disposições oficiais que asseguram a cada uma das línguas faladas no país um *status* oficial. O bilingüismo também pode ser caracterizado em situações como as dos países multinacionais plurilíngües, em que a língua da união e a língua local têm um *status* oficial.

A ex-União Soviética pode ser caracterizada como um estado plurilíngüe, no entanto, a língua oficial é o russo e as línguas das nacionalidades são o russo, o ucraniano, o bielorusso, o estoniano, o lituano, o letão e numerosas línguas menos importantes. Dessa forma, a situação da Ucrânia é caracterizada pelo bilingüismo de Estado russo-ucraniano.

Titone (1993, p. 13) ressalta que o bilingüismo consiste na capacidade do indivíduo em expressar-se em uma segunda língua aderindo fielmente ao conceito e à estrutura que são próprios da língua. A pessoa bilíngüe possui a capacidade de expressar-se em qualquer uma das duas línguas sem nenhuma dificuldade, quando se apresenta a ocasião. O verdadeiro bilingüismo, portanto, no sentido estrito de equilingüismo ou ambilingualismo, bastante comum entre as crianças educadas no uso simultâneo de duas línguas, implica a presença no mesmo sistema neuro-psíquico de dois paralelos mas acima de tudo distintos esquemas de comportamento lingüísticos. O sujeito bilíngüe não encontra nenhuma dificuldade de passar de um código a outro, possuindo dois sistemas lingüísticos independentes e paralelos pelos quais o seu pensamento está diretamente conectado às expressões verbais próprias das duas línguas. O sujeito bilíngüe se acha, portanto, em simultâneo controle de dois sistemas lingüísticos.

O contexto familiar dos sujeitos pesquisados se enquadra perfeitamente dentro de um quadro de bilingüismo, conforme as conceituações que os autores apresentam, visto que os adultos que compõem o domínio lingüístico usam fluentemente o dialeto vênето e o português.

### **3.2 Tipos de bilingüismo**

Acreditamos que as polêmicas para apresentar um conceito adequado de bilingüismo vão refletir-se diretamente neste tópico. Alguns conceitos que arrolamos sobre o bilingüismo afirmam a existência de vários tipos de bilingüismo. Isto vai refletir-se nestas variedades de bilingüismo que os autores registram.

Para o propósito que segue, Pohl (1965 apud Beardsmore, 1982, p. 4-5) apresenta uma tipologia bastante abrangente com relação aos vários tipos de bilingüismo, os quais serão apresentados a seguir:

(a) **bilingüismo societal e individual:** neste tipo de bilingüismo, o investigador realça principalmente, como as forças lingüísticas estão presentes na comunidade, quais são suas inter-relações, o grau de conexão entre forças políticas, econômicas, sociais, culturais, educativas e linguísticas. O escopo de tais investigações é muito amplo e envolve as pessoas que fazem a política da língua, os planejadores da língua, os estrategistas educacionais, engenheiros sociais, especialistas da comunicação e da mídia. É básico para o estudo do bilingüismo societal a determinação de que em sociedades estratificadas e complexas muitas diferenças sociais são ligadas à língua e que de acordo com Kjolseth (1978, p. 801 apud Beardsmore, 1982, p. 4), a língua desempenha um papel importante na distribuição da sociedade diferenciada em nível de valores sociais positivos e negativos, além dos de natureza material e simbólica.

Estados multilíngües como a Bélgica, por exemplo, são ilustrações claras do bilingüismo societal baseado no princípio do unilingüismo territorial (Mackey 1976, p. 83 apud Beardsmore, 1983, p. 5) onde a maioria dos habitantes são monolíngües, embora exemplos menos óbvios sejam aquelas situações de focos isolados de indivíduos que não falam a língua da maioria dos habitantes em seu ambiente, como ocorre freqüentemente com os imigrantes. Mesmo em sociedades multilíngües dessa natureza, há usualmente grande número de indivíduos que funcionam como mediadores lingüísticos entre os diferentes grupos presentes. São estes mediadores que representam o elo entre o bilingüismo social e individual. O elo entre bilingüismo social por um lado, e bilingüismo individual de outro, pode ser procurado na questão discutida por Fishman (1965b apud Beardsmore, 1982, p. 5): quem fala que língua para quem e quando? Nestes casos onde está sendo usada mais de uma língua pelo mesmo falante, podemos descobrir que circunstâncias o fazem mudar de uma para outra.

**(b) bilingüismo horizontal:** este ocorre em situações onde duas línguas distintas têm um *status* equivalente na vida oficial, cultural e social da família de um grupo de falantes. Isso ocorre geralmente, entre as classes mais altas como os flamengos escolarizados em Bruxelas, que usam holandês e francês, os catalães que usam catalão e espanhol e certos quebequenses que usam francês e inglês.

**(c) bilingüismo vertical:** este é obtido quando uma língua padrão, juntamente com um dialeto distinto, mas relacionado, coexiste dentro de um mesmo falante, embora o termo geralmente mais aceito para esta situação seja diglossia. Este padrão de bilingüismo pode ser encontrado em muitas partes do mundo, incluindo o valão da Bélgica onde se fala valão e francês, o alemão suíço, que é uma variante do alemão suíço e o balinês e o indonésio.

**(d) bilingüismo diagonal:** este tipo de bilingüismo ocorre em falantes que usam um dialeto ou uma língua não padrão, juntamente com uma língua padrão não relacionada geneticamente, como pode ser encontrado na Louisiana, EUA, onde se fala o francês louisiano e o inglês, na Bélgica alemã, onde se fala o baixo alemão belga e o francês e entre comunidades Maori, na Nova Zelândia onde se fala maori e inglês.

**(e) bilingüismo receptivo:** este tipo de bilingüismo em si próprio, poderia ser considerado uma forma de bilingüismo funcional. Esta descrição particular encaixa-se na pessoa que entende uma segunda língua tanto na sua forma escrita quanto falada, ou em ambas, mas não a fala necessariamente, ou a escreve. Um termo alternativo para esse caso seria o bilingüismo passivo (*passive bilingualism*), uma conceituação que não é muito aceita pelos especialistas envolvidos na aprendizagem da língua porque se sente que qualquer língua que decodifique uma atividade implica um processo neurológico ativo onde a mente está filtrando e organizando os estímulos que recebe em padrões de significado.

O bilingüismo receptivo é relativamente fácil de ser adquirido, particularmente, para os aprendizes mais velhos, pois é uma tarefa que consome menos tempo à medida que não envolve aquisição laboriosa de padrões da língua em termos de comandos prontos para iniciar uma conversação frutífera ou uma comunicação escrita com falantes de outra língua. Além disso, seus efeitos a longo prazo tendem a ser maiores no sentido de que as habilidades de se entender uma língua estrangeira podem prolongar-se muito mais do que a habilidade de falar ou escrevê-la. Na verdade, há muitos casos de aprendizes em idade escolar ou graduandos universitários que perderam a habilidade de comunicar as suas idéias numa segunda língua aprendida, mas possuem pouca dificuldade em ler ou entendê-la.

Bouton (1977, p. 409-416) apresenta outra forma de classificação do bilingüismo, subdividindo-o em quatro tipos como veremos a seguir:

(a) **bilingüismo geopolítico:** este tipo de bilingüismo resulta do fato de duas comunidades linguísticas diferentes, com direitos igualmente reconhecidos, viverem no mesmo espaço geográfico e político. A situação é a de um bilingüismo institucional que exerce uma ação mais ou menos incômoda nos indivíduos de uma ou de outra comunidade.

(b) **bilingüismo técnico-econômico:** este tipo de bilingüismo é caracterizado como bilingüismo de necessidade, como aquele em que todos os grupos nacionais ou regionais mais ou menos estruturados têm de admitir a necessidade de uma língua de informação e de formação tecnológica que garanta a sua sobrevivência econômica, utilizada pelas elites e pelos quadros a par de uma língua nacional ou regional.

(c) **bilingüismo familiar:** este tipo de bilingüismo resulta de um casamento misto. Convém distinguir relações diferentes conforme a língua da mãe seja a do meio social amplo no qual a criança está integrada, sendo então a língua do pai alógena, ou conforme seja a língua do pai a do meio, enquanto, a da mãe é alógena. No segundo caso, a língua materna da criança, no sentido próprio do termo, é colocada em minoria, podendo gerar situações conflituosas.

(d) **bilingüismo de emigração:** este tipo de bilingüismo caracteriza-se pelo fato de a criança ter de enfrentar fora do meio familiar, geralmente monolíngüe, uma língua diferente que os pais não falam obrigatoriamente, ou que falam com dificuldades. Este tipo de situação bilíngüe tende a desenvolver-se atualmente nos países mais ricos dado o afluxo de mão-de-obra estrangeira.

A classificação de Bouton (1977) parece mais simples e objetiva. Já a análise de Beardsmore (1982) é mais minuciosa e fornece muitos elementos que nos proporcionam uma descrição precisa da tipologia do bilingüismo. Ambas as descrições nos dão subsídios objetivos para podermos enquadrar o tipo de bilingüismo praticado na região sul do Brasil.

Ervin, Osgood (1954 apud Titone, 1993, p. 31-2) falam de duas formas de bilingüismo: um sistema lingüístico composto (subordinado ou fundido) e um sistema lingüístico coordenado (distinto ou coordenativo). No primeiro caso, ocorre a associação entre dois distintos sistemas de signos e um só núcleo de significados, por exemplo, o conceito de cavalo associado alternativamente com *horse* ou com *pferd*. O segundo caso é bastante diverso, no qual qualquer núcleo semântico, distinto para as duas línguas, se associa respectivamente a qualquer complexo de significantes próprios das duas línguas, por exemplo, o conceito de moradia ou habitação familiar segundo a visão italiana associado ao termo *casa* e, de outro lado, o conceito de moradia ou habitação familiar conotando uma certa atmosfera segundo a tradição inglesa associada ao termo *home*. Esse segundo tipo se aplica obviamente ao verdadeiro bilíngüe, que domina perfeitamente a mentalidade e a língua em ambos os sistemas ou códigos lingüístico-culturais e não está sujeito aos fenômenos de interferência ou de mistura de códigos. Essa análise formulada pelos autores se situa no nível do processamento do bilingüismo dos indivíduos.

Os dois autores acima citados referem-se ao bilingüismo perfeito quando se trata de bilíngües compostos, isto é, quando a aquisição se processou simultaneamente na infância e a bilíngües coordenados, quando após a aquisição da primeira língua, se dá a aquisição de uma segunda língua. Lambert (1969b apud Beardsmore, 1982, p. 27) enfatiza que os bilíngües compostos foram definidos como aqueles que crescem em um ambiente familiar totalmente

bilíngüe desde a infância em diante, enquanto que os bilíngües coordenados aprenderam a segunda língua após a infância, geralmente após os dez anos de idade em uma situação não familiar.

Se pudéssemos classificar o bilingüismo do sul do Brasil, diríamos que no início da colonização poderia se tratar de um bilingüismo geopolítico. Progressivamente, através do processo de aculturação lingüística, o dialeto transformou-se em um bilingüismo de tipo mais familiar. Curi (1994, p. 1) também, ao analisar a caracterização do dialeto no sul do Brasil, fala de uma língua limitada aos domínios do doméstico e com possibilidades de que na terceira ou quarta geração caia na obsolescência.

### 3.3 Bilingüismo precoce

O bilingüismo precoce é a situação em que crianças muito novas estão imersas em um contexto bilíngüe, a família, por exemplo, podendo adquirir duas línguas de forma espontânea, por via natural ou dirigida, isto é, na fase pré-escolar e no primário como ocorre em muitas escolas particulares que oferecem o ensino de língua estrangeira. Além disso, cada vez mais escolas criam cursos especiais de ensino de segundas línguas para crianças a partir dos 18 meses de idade.

Beardsmore (1982, p. 28) assinala uma discussão proveitosa sobre os diversos tipos de processos mentais e como podem afetar o *outoput* bilíngüe, registrando diferenças significativas entre bilingüismo precoce e tardio. Esta discussão tem recebido atenção considerável na literatura especializada. Entendemos por bilingüismo precoce a aquisição de mais de uma língua em uma fase pré-adolescente da vida. É o que Haugen (1956, p. 72 apud Beardsmore, 1982, p. 28) chama de bilingüismo infante; Swain (1972 apud Beardsmore, 1982, p. 28) o denomina de bilingüismo como primeira língua, e Adler (1977 apud Beardsmore, 1982, p. 28) o considera como bilingüismo imputado. O bilingüismo tardio ocorre quando línguas adicionais são aprendidas depois de mais ou menos onze anos. Adler (1977 apud Beardsmore, 1982, p. 28) o chama de bilingüismo atingido. Poderia-se refinar adicionalmente esta distinção determinada de idade referindo-se a casos onde duas línguas



estão presentes a partir do início da fala como *bilingüismo consecutivo* ou *bilingüismo consecutivo precoce*, e casos onde a segunda língua é adicionada em algum estágio após a primeira ter sido desenvolvida como *bilingüismo precoce* ou *posterior*.

McLaughlin (1984, p. 101 apud Beardsmore, 1982, p. 29) chama de *bilingüismo simultâneo* o caso de uma criança introduzida numa segunda língua antes da idade dos (3) três anos e *bilingüismo posterior* (sucessivo), quando se adiciona uma outra língua além dessa idade, admitindo-se que esse corte é um tanto quanto arbitrário.

O psicolinguista italiano Titone (1993, p. 55), a respeito do tema, afirma que o *bilingüismo infantil*, em sentido mais estrito, corresponde ao estado daquelas crianças que desde o nascimento permanecem expostas simultaneamente com igual intensidade a duas línguas de elevada cultura, onde os pais falem respectivamente duas línguas diversas. O verdadeiro *bilingüismo infantil*, em sentido lato, ocorre em um ambiente lingüístico no qual a criança esteja efetiva e naturalmente imersa. O autor afirma, portanto, que é o fator contextual - contexto lingüístico e extra-lingüístico ou situacional - que determina o êxito da aprendizagem bilíngüe. A língua, enquanto parte do comportamento social, é aprendida somente se ocorrer o processo de desenvolvimento comportamental e não puramente de aquisição de meios verbais específicos. Titone (1971, p. 152), quando trata do *bilingüismo infantil* afirma que

"o assunto é instigante. Dada a fragilidade da psique da criança num período de desenvolvimento que apresenta o máximo de tensão, seríamos induzidos a pensar na periculosidade inerente ao acúmulo, na própria criança, de sistemas lingüísticos diversos. Os dados porém, mostram resultados tranqüilizantes".

Este autor menciona uma série de estudos minuciosos a respeito de como as crianças adquiriram duas línguas simultaneamente, desde o início até o advento da fala. Alguns desses estudos, concluíram que o *bilingüismo* em momento algum prejudicou o desenvolvimento lingüístico ou mental das crianças, mas, ao contrário, tem proporcionado algumas vantagens. O *bilingüismo* ajuda a quebrar a íntima associação entre forma e

conteúdo. Uma criança bilíngüe prestará maior atenção às coisas indicadas, às situações, às ações descritas, às idéias expressas do que às formas fonéticas pronunciadas.

Klein (1986, p. 3) afirma que todas as crianças normais adquirem a primeira língua nos primeiros anos de vida. Há exceções de cunho fisiológico como a surdez, por exemplo, ou de cunho social: crianças isoladas do convívio social. Via de regra, porém, uma criança pode comunicar-se antes de ingressar na escola. Depois da puberdade, nossos comandos da linguagem mostram pouco progresso, ainda que em algumas áreas, como o vocabulário, por exemplo, continuará a enriquecer-se ao longo da vida. Pode-se afirmar contudo, que a maioria das pessoas aprende mais de uma língua. Essa aquisição pode ocorrer de várias formas. Uma criança pode ser exposta a duas línguas ou mesmo mais línguas, de forma adequada desde o início, por exemplo, se seus pais usarem diferentes línguas. A aquisição é um processo que se estende por um longo período de tempo, havendo toda espécie de casos intermédios.

Devemos distinguir entre a aquisição da primeira e da segunda língua. Se uma segunda língua é aprendida antes da aquisição da primeira estar completada, a distinção torna-se confusa. A principal questão em pesquisa de aquisição da linguagem é a extensão de como os tipos de aquisição são governados pelas leis universais da aprendizagem da língua. A aquisição da primeira língua ocorre, quando o aprendiz, geralmente uma criança, esteve sem uma língua até então e, em seguida, passa a adquirir uma. Se é uma língua, nós falamos de monolíngüe (FLA). Nas sociedades do ocidente europeu o caso menos freqüente é o da criança que aprende duas línguas em paralelo, conhecido como bilíngüe (BFLA).

Titone (1993, p. 68) acha surpreendente e notável a capacidade de assimilação lingüística da criança. Por isso, ao criar-se um ambiente adaptado e adequado, a criança pode, muito bem, aprender duas ou mais línguas sem dificuldades.

McLaughlin (1984, p. 43-5), ao estudar as consequências do bilingüismo precoce, destaca basicamente duas posições. Segundo o autor, há uma posição chamada de maximalista e outra de minimalista. Para aqueles que abraçam a posição maximalista, o bilingüismo precoce é essencialmente uma experiência positiva para as crianças. Também

destacam que isso é realizado pelas crianças com facilidade, enquanto para crianças mais velhas e adultos é necessário um esforço considerável para apropriar-se de uma segunda língua. Cita os estudos de Ronjat (1913) e Leopold (1939, 1950) como evidências de que as crianças podem aprender duas línguas simultaneamente sem qualquer interferência uma na outra. Realçam também a flexibilidade cognitiva em relação aos seus contrapartes monolíngües.

Já a posição minimalista afirma que o bilingüismo precoce tem efeito negativo sobre as crianças. Embora essas teses mais antigas que afirmam que o bilingüismo produz confusões lingüísticas e cognitivas sejam usualmente rejeitadas, advogados da posição minimalista assinalam que a maioria dos estudos de casos era feita por lingüistas com seus próprios filhos. Estudos baseados sobre crianças de trabalhadores imigrantes pelo mundo afora não mostram benefícios positivos do bilingüismo. Na verdade, muitas destas crianças parecem ter aprendido ambas as línguas de uma forma contrariada. A orientação de alguns educadores é que estas crianças deveriam conseguir dominar uma língua antes de aprender uma segunda.

O mesmo autor, contudo, destaca que é possível haver uma posição intermédia entre os extremos maximalistas e minimalistas. De acordo com essa posição, o que importa é determinar os efeitos do bilingüismo precoce sobre as crianças e como a língua é apresentada para elas. Se as duas línguas são claramente diferenciadas na fala adulta, a criança será capaz de mantê-las separadas e evitar a mistura de seus léxicos e sintaxes. É menos provável que crianças que têm apenas uma exposição passiva para uma das línguas negociem com pleno sucesso naquela língua. Um prognóstico do sucesso no domínio de duas línguas é motivar a criança a usar ambas as línguas na conversação com adultos e pares. Parece claro que a criança que domina duas línguas tenha vantagens lingüísticas sobre as crianças monolíngües.

Crianças bilíngües tornam-se conscientes de que há duas formas de dizer a mesma coisa. Porém, esta sensibilidade para os aspectos lexicais e formais da língua influencia a cognição? Para estas questões não há, ainda, respostas conclusivas. Muitas pesquisas

realizadas necessitam de maior rigor no controle de variáveis relevantes, especialmente no que concerne à inteligência. Evidências de pesquisa sobre o desenvolvimento lingüístico da criança indicam que a qualidade da contribuição dos pais na conversação é um forte fator para a aquisição da língua. Os pais que, habitualmente, colaboram em conversações planejadas para encorajar as crianças a expressarem suas necessidades, idéias e intenções enriquecerão suas crianças lingüisticamente.

Atualmente, são numerosas as escolas no Brasil e exterior que aceitam crianças a partir dos 18 meses de idade com a finalidade de ensinarem um segundo idioma. Nesse caso, trata-se de aprender uma segunda língua fora de casa, isto é, na escola, de forma sistemática, sob a orientação de professores, com a aplicação de materiais didáticos adequados e adaptados à idade da criança.

Há uma série de razões favoráveis para o ensino precoce de segundas línguas, apresentadas por Melilo (1996, p. 42-5), a seguir:

- (a) quanto mais nova for a criança, melhor ela assimila o idioma e de uma forma muito mais natural;
- (b) as crianças ampliam o seu vocabulário falando duas línguas ao mesmo tempo;
- (c) favorece o desempenho na disputa por uma vaga na universidade e no mercado de trabalho;
- (d) o aparelho fonador da criança tem melhores condições de automatização. Com o aumento da idade, os esquemas fonoarticulatórios tendem a ficar mais enrijecidos e limitados;

Podemos, sem sombra de dúvida, afirmar que a aprendizagem de uma L2 é possível na idade adulta; também é verdade que o adulto deverá fazer um esforço redobrado na aquisição de uma segunda língua, enquanto que para a criança ou adolescente esta tarefa demandará bem menos esforço. Também é evidente que os fatores motivacionais presentes em cada indivíduo vão facilitar ou dificultar o domínio de uma L2. Por ora, devemos sublinhar que o ensino precoce de mais de uma língua é uma realidade cada vez mais natural nos meios educacionais modernos do mundo contemporâneo.

### 3.4 Efeitos do bilingüismo e desenvolvimento na primeira infância

Borel-Maisonny, Pichon (1937 apud Bouton, 1977, p. 412) acusavam o bilingüismo de favorecer a gagueira. Para esses autores, o bilíngüe está dividido entre dois sistemas de pensamento diferentes devido às estruturas gramaticais diversas.

Por outro lado, o trabalho de Tabouret-Keller (1962, p. 150 apud Bouton, 1977, p.413-5) mostra que as manifestações patológicas atribuídas ao bilingüismo eram quase sempre mais o resultado de um conflito entre dois grupos sociais do que da aprendizagem simultânea de duas línguas, conflito tanto mais profundo quando um dos grupos sociais tivesse freqüentemente um *status* social inferior. Parece evidente que os elementos de crise devidos a uma situação de bilingüismo se devem de início, principalmente, ao fato de que há um conflito potencial entre duas culturas e/ou duas civilizações, sendo as duas culturas os conjuntos das referências fixadas pelas tradições, as literaturas e as civilizações. Quando existe um conflito em uma situação de bilingüismo geopolítico, técnico-econômico ou de imigração, é possível que o estado de bilingüismo não se organize harmoniosamente.

A respeito da questão dos conflitos e dos efeitos do bilingüismo sobre o desenvolvimento da criança, Bouton (1977, p. 411-7) acredita que uma criança educada no meio familiar bilíngüe apenas refletirá eventualmente no seu comportamento verbal perturbações que correspondam àquelas de seu ambiente. Quando há, por exemplo, oposição cultural entre os pais, a criança, tomando partido por um ou por outro, pode recusar-se a falar a língua que está em minoria, ou fazer a escolha contrária. Quando a família é monolíngüe, mas vive num meio lingüisticamente diferente (bilingüismo de emigração), a criança pode opor-se à língua do meio familiar, que apresenta aos seus olhos um valor social inferior, para se empenhar em utilizar apenas, mesmo nos contatos familiares, a língua exterior à família. É, pois, freqüentemente, um conflito cultural, um conflito entre dois modelos de vida antagônicos que se apresenta à criança desde a idade da escolarização. A língua majoritária é quase sempre, para a criança, a do meio exterior, da escola, da vida social, dos amigos. Quando a língua do ambiente familiar domina, há muito conflito

geralmente entre o meio exterior e o universo íntimo da criança, o que pode gerar conseqüências no seu desenvolvimento.

Numa situação de normalidade bilíngüe e sem a existência de conflitos, o bilingualismo, conforme afirma o mesmo autor, permite um acesso rápido e satisfatório a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura de civilização e abre à criança um universo muito mais amplo de experiências. As experiências levadas a cabo por Lambert (apud Bouton, 1977, p. 414), em Montreal, incidindo em crianças anglófonas submetidas desde a escola infantil a um ensino totalmente em francês, revelam, com a autoridade que lhes conferem controles pedagógicos e psicológicos minuciosos, que estas crianças conseguem não só dominar perfeitamente as duas línguas, como, decididamente, o tipo particular de educação a que foram submetidas contribuiu para um melhor desenvolvimento das suas faculdades. A criança adquire precocemente os automatismos fundamentais das duas línguas, tendo uma e outra se beneficiado dos momentos biogenéticos privilegiados do desenvolvimento linguístico.

Titone (1984, p. 43) afirma que, após a II Guerra Mundial, muitas investigações experimentais foram realizadas sobre bilingüismo infantil e, mais recentemente, sobre os problemas da educação bilíngüe precoce. Pesquisadores canadenses realizaram importantes investigações científicas no campo das metodologias, visando tomá-las mais eficazes e também exploraram em detalhe sujeitos em idades diversas. Titone resume sinteticamente as conclusões dos estudos realizados por Amberg (1981 apud Titone, 1984, p. 43). Segundo este autor, estudos similares indicaram que os bilíngües podem conseguir pior resultado que os monolíngües nos testes verbais de inteligência, o que é raro quando são utilizados testes não verbais. O resultado inferior nos testes verbais, provavelmente, deve-se ao conhecimento imperfeito da língua empregada pelos testes, sobretudo quando as pessoas examinadas são imigrantes ou estrangeiros no país. Os estudiosos mais atuais renunciaram a utilizar testes tradicionais para comparar crianças bilíngües com monolíngües e preferiram examinar a relação entre bilingüismo e desenvolvimento cognitivo em geral ou o funcionamento da capacidade cognitiva, independentemente da presença do fator verbal ou cultural. A

conclusão tem sido a constatação dos efeitos positivos do bilingüismo sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos. Continua, todavia, sendo difícil controlar o fator intelectual quando se examinam sujeitos dotados de bilingüismo equilibrado e quando se quer controlar todas as variáveis dependentes interessadas.

A respeito dos efeitos do bilingüismo sobre o desenvolvimento lingüístico geral, uma questão importante é o problema da interferência interlingüística e se esta constitui um efeito negativo significativo. Estudos similares relativos a esta questão mostraram que se deram fenômenos de interferência somente em uma pequena percentagem dos enunciados da criança bilíngüe. Os efeitos da interferência podem ser minimizados, em grande parte, se o uso das duas línguas for mantido nitidamente distinto e se as duas línguas gozarem de uma presença ativa e equilibrada de uma em relação à outra. Outros estudiosos demonstraram que o bilingüismo não influi negativamente na aquisição inicial do vocabulário, porém, que um certo "influxo" negativo pode se dar na consecução do desenvolvimento lexical. Os bilíngües a miúdo recebem pontuação inferior aos monolíngües nos testes de vocabulário. No entanto, provou-se que a criança bilíngüe tende a recuperar o vocabulário respectivo ao monolíngüe numa idade mais avançada.

Existem também teorias com tendência a explicar o possível retardo do desenvolvimento da linguagem nas crianças bilíngües. As hipóteses consideram como principais motivos a transferência negativa entre as duas línguas, a carência de estímulos lingüísticos em cada uma das línguas, a necessidade por parte da criança bilíngüe de adquirir, elaborar e diferenciar uma maior quantidade de material lingüístico.

Os estudos sobre o desenvolvimento sintático em crianças bilíngües indicam que a modalidade de desenvolvimento, neste caso, é similar à de uma criança monolíngüe. Várias estruturas sintáticas da língua são adquiridas na mesma ordem que na aquisição própria dos monolíngües.

Finalmente, nenhuma investigação recente indica que o bilingüismo possa representar uma desvantagem para a criança, no que diz respeito ao desenvolvimento emotivo e social. A personalidade da criança bilíngüe é totalmente normal. Os problemas

que têm surgido neste aspecto são, em geral, causados por fatores de origem social e afetiva, ou seja, em âmbito intrafamiliar ou nas situações sociais em geral, como a escola, a relação com os pares, e outras atitudes comuns.

Como conclusão, se pode afirmar decididamente que o bilingüismo precoce e a educação bilíngüe, inclusive em nível de pré-escolar, não produzem de nenhuma forma efeitos negativos sobre o desenvolvimento global da criança.

Klein (1986, p. 14) afirma que uma criança que adquire duas línguas em paralelo está realizando uma dupla tarefa. Mesmo se assumimos, em consonância com a noção de bilingüismo coordenado, que não precisa desenvolver dois sistemas completos, permanece a tarefa de aprender tudo o que distingue as duas línguas, e a criança é capaz de manter os dois *inputs* lingüísticos separados de forma que os elementos de uma língua não sejam incorporados pela outra. Assim, alguém poderia esperar a ocorrência de contaminações massivas, e também que a aquisição da primeira língua poderia durar presumidamente mais do que a aquisição de uma única língua. Os fatos não confirmaram esta expectativa. Evidentemente, ocorrem contaminações, principalmente nas fases mais iniciais, mas elas são totalmente limitadas em extensão, e não há evidência de que os dois sistemas não possam ser separados em princípio; antes pelo contrário, estas contaminações dão a impressão de que o indivíduo ocasionalmente pode servir-se de duas fontes, se a necessidade surgir. É difícil dizer se uma criança bilíngüe necessita mais tempo para completar a aquisição da primeira língua, primeiramente porque há consideráveis diferenças no tempo de aquisição entre as crianças individualmente (bilíngües e monolíngües) e, em segundo lugar, porque é difícil definir a completude da aquisição da primeira língua (FLA).

A questão dos possíveis efeitos adversos do bilingüismo sobre a cognição ou o desenvolvimento social não foram estudados exaustivamente. Alguns pesquisadores reivindicam ter encontrado tais efeitos, outros negam isto, ou mesmo apontam efeitos positivos. Mas até o momento, todas as reivindicações deste tipo são raramente sustentadas por descobertas de pesquisas convincentes. McLaughlin (1978a, p. 206 apud Klein, 1986, p. 14) conclui sua cuidadosa discussão dessa questão assinalando que quase nenhuma



generalização ficou assegurada pelas pesquisas sobre os efeitos do bilingüismo. Não foi demonstrado que o bilingüismo tenha consequências negativas ou positivas para a inteligência, habilidades lingüísticas, conhecimentos educacionais, ajustamento emocional, ou funcionamento cognitivo. Em resumo, o autor conclui que não há evidências de que as crianças bilíngües difiram ou se distingam em seu desenvolvimento de outras crianças, exceto que elas conhecem duas línguas.

Titone (1993, p. 36), ao referir-se aos efeitos do bilingüismo, se são negativos ou positivos, cita uma série de autores que eram multilíngües, falantes de duas e de até mais de cinquenta línguas. Os resultados do efeito do bilingüismo sobre a inteligência e sobre a personalidade destes sujeitos são apresentados em grande parte como positivos.

### **3.5 Bilingüismo: aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e lingüístico**

Para Moreira, Masini (apud Bock, Furtado, Teixeira, 1995, p. 102), a cognição é definida como o processo em que o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que está inserido. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos pontos básicos de ancoragem dos quais derivam outros significados. O autor exemplifica da seguinte forma: quando precisamos ensinar à criança a noção de sociedade, podemos levá-la a dar uma volta no quarteirão e observar com ela tudo o que lá existe. A criança atribuirá significados aos elementos dessa experiência e poderá, posteriormente, compreender a sociedade.

A linguagem articulada é uma das características peculiares do ser humano. É a linguagem articulada que torna possível acumular e transmitir a cultura de geração em geração. As crianças que nascem em países bilíngües ou em países em que há regiões bilíngües têm oportunidade de adquirir duas línguas proporcionando-lhes condições de

compartilhar experiências sócio-culturais múltiplas, o que por si só, constitui um fato muito enriquecedor.

Slama-Cazacu (1979, p. 90) afirma que

"aprender duas línguas faladas numa comunidade bilíngüe é um meio de integração social da criança e do indivíduo em geral. As premissas psicofisiológicas o permitem e é melhor, naturalmente, começar esta aprendizagem o mais cedo possível, criando a motivação necessária, utilizando procedimentos adequados (sem esforço excessivo por parte da criança) e cercando-a de condições afetivas favoráveis às duas línguas (um trauma, na criança que entra na escola, com um meio hostil a uma das línguas aprendidas muito cedo, provocará nela perturbações afetivas da linguagem - balbúcio etc.)".

Klein (1986, p. 4) salienta que a aquisição da linguagem está intimamente ligada à cognição e ao desenvolvimento social. A criança torna-se progressivamente portadora da palavra, conseguindo dessa forma, conquistar seu espaço social. A criança constrói, aos poucos, a palavra e o conceito e, assim, torna-se um ser social ao conseguir estabelecer com seus pares uma relação de igualdade.

A aquisição da primeira língua é fator importantíssimo para o desenvolvimento global da criança pois, através desta, vai se tornando gradativamente um novo membro da comunidade. A língua capacita a criança a expressar sentimentos, idéias, desejos e modos socialmente aceitos. A criança aprende que não é prudente falar tudo o que vem à mente todas as vezes, de qualquer maneira ou para qualquer um. Ela se dá conta de que as palavras servem para fazer amigos tanto quanto inimigos e que não é sempre possível dizer a verdade.

A língua é um meio através do qual a criança adquire a cultura, a moral, a religião e outros valores da sociedade. No impulso de adquirir a língua, a criança é guiada pelo princípio: tornar-se, com pequenas diferenças, semelhante aos outros. De outro modo, trata-se de adquirir uma identidade social e, dentro desta estrutura, desenvolver sua identidade pessoal. Tudo isto não se aplica para a maioria dos tipos de aquisição de segunda língua. A identidade social de um aprendiz de segunda língua está mais ou menos estabelecida. Na

verdade, o desejo de preservar a sua identidade pode tornar-se maior no domínio de segunda língua.

A aparente facilidade com que as crianças aprendem uma segunda língua é freqüentemente atribuída a fatores psicobiológicos. A aquisição da primeira língua está intimamente ligada ao desenvolvimento global da criança, permitindo a evolução de sua identidade social. A presença de uma neuroplasticidade em crianças bem pequenas é um argumento bastante utilizado pelos pesquisadores que defendem a exposição da criança desde a idade precoce a mais de uma língua sem riscos de quaisquer problemas para o seu desenvolvimento.

## 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

### 4.1 Tipologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de caráter longitudinal envolvendo três sujeitos entre 1;8 e 3;9.21. Posteriormente, acrescentamos dados de mais quatro sujeitos para confirmar ou não a nossa hipótese de trabalho, qual seja, a de verificar se o comportamento das famílias envolvidas na pesquisa adotavam as mesmas estratégias de ensino do dialeto. É provável que, face ao desuso progressivo do dialeto por fatores históricos e culturais, muitas famílias conscientes da importância em preservar sua língua materna procuram se empenhar de alguma forma, ensinando às crianças pré-escolares a língua dos imigrantes italianos no próprio ambiente familiar.

As gravações foram iniciadas no dia 01 de maio de 1994 e se estenderam até 24 de dezembro do mesmo ano. De duas em duas semanas, visitávamos as famílias e procedíamos ao trabalho de gravação, procurando registrar as atividades das crianças nas mais variadas

situações, tais como, brinquedo, trabalho, alimentação etc. Os dados foram transcritos em forma canônica e digitados em computador.

## 4.2 Apresentação do problema

Ao desenvolver esta pesquisa de caráter longitudinal com três sujeitos, foram colhidos ao longo de (8) oito meses um rol de enunciados que demonstram o papel dos adultos e as estratégias por eles utilizadas nas mais variadas interações com as crianças no intuito de ajudá-las na aquisição do dialeto. À luz dos postulados desenvolvidos por Cazden (1983, p. 3-18), que sistematizou um conjunto de três tipos de atendimento do adulto, a saber, os andaimes *{scaffolds}*, os modelos *{models}* e a instrução dirigida *{direct instruction}*, utilizados como suportes temporários no desenvolvimento lingüístico da criança, foi possível observar como os pais dos sujeitos adotam semelhantes estratégias no intuito de ajudar as crianças na aquisição do dialeto em fase pré-escolar, no contexto familiar. .

Ao analisar os *corpora* dos três sujeitos, prosseguimos com a pesquisa levantando mais dados com outro grupo de quatro sujeitos, situados na mesma faixa etária, porém de regiões diferentes para verificar se estas famílias, também de origem italiana, adotavam semelhantes procedimentos ou técnicas para ajudar as crianças na aquisição do dialeto. Diante disso, postulamos a hipótese de que, face ao uso do dialeto em ambiente restrito, por exemplo, nas próprias famílias e em situações circunstanciais de encontro dos falantes, (conversas em bar, jogo de baralho entre vizinhos, visitas entre vizinhos, festas etc), muitas dessas pessoas têm adotado esse comportamento no intuito de proporcionar às crianças condições de aquisição do dialeto no contexto familiar.

Postulamos que as motivações dessas famílias são de natureza cultural diante da perspectiva de que o dialeto possa vir a desaparecer. Conforme Cazden (1983, p.3-18) demonstrou em suas teses, essas estratégias utilizadas pelos adultos na assistência ao desenvolvimento da linguagem materna pela criança, exercem efeitos extremamente positivos no desenvolvimento da competência lingüística e comunicativa da criança,

inclusive no que tange ao cultivo dos costumes e outros valores culturais específicos. Desse modo, é pertinente concluir que a aplicação desses mesmos postulados como estratégias seriam eficazes para o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua.

Portanto, esta dissertação centrou-se especificamente nos tipos de atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança na aquisição do dialeto, através de diversas estratégias como os andaimes interacionais e a instrução dirigida, além de analisar a forma como os adultos criam estes mecanismos pedagógicos para proporcionar às crianças meios eficazes de aquisição do dialeto em seu próprio contexto familiar.

Há mais de 120 anos que os imigrantes italianos vivem no Brasil e o processo de aculturação lingüística é, normalmente, o que se concretiza de maneira mais rápida. Uma outra característica do comportamento lingüístico dos imigrantes levantado nos *corpora* concerne ao fenômeno da alternância de código e da interferência, recurso bastante evidente nas interações discursivas entre adultos-adultos e adultos e crianças.

Conforme afirma Nawa (1989, p. 202), a verdade é que

"até o momento, não tem sido possível definir, claramente, qual é a função sociolingüística da mudança de código: se é um *déficit* lingüístico ou se é uma estratégia comunicativa para estabelecer uma identificação interna e uma delimitação externa do grupo conforme (Hamel, 1983, p. 18). O que se sabe, entretanto, é que este fenômeno ocorre, na maioria das vezes, em conversas informais de falantes que dominam bem ambos os códigos".

Titone (1979, p. 129-30), com uma literatura vasta sobre o tema e baseado em trabalhos de pesquisa desenvolvidos por ele mesmo, concluiu que as interferências emergiam nos seguintes contextos quando:

- (a) apenas o interlocutor é bilíngüe;
- (b) se trata de palavras que têm um significado muito específico em uma das línguas;
- (c) a criança não tem tempo suficiente para pensar;
- (d) a criança deve contar experiências que sucederam com outra língua.

Giles (1977 apud Nawa, 1989, p. 203) fez um estudo sobre a motivação dos falantes ao mudarem as suas falas em contextos sociais diferentes e, especialmente, no

momento da interação. O postulado básico desta teoria, conhecida como teoria da acomodação é que as pessoas são motivadas a ajustar ou a acomodar a sua fala como um meio de expressar valores, atitudes e intenções perante os outros. Por outro lado, a fala é divergente quando se acentua a diferença comunicativa existente com o interlocutor, a fim de manter a sua identidade cultural. Consciente ou inconscientemente, os falantes usam estas estratégias discursivas em função dos ouvintes, isto é, o falante quer transmitir ao seu interlocutor que ele é ou não membro do mesmo grupo étnico.

Bourhis (1977, p. 128 apud Nawa, 1989, p. 204) complementa esta idéia e acrescenta que como um fenômeno psicossocial, a acomodação pode ser considerada um processo em que os indivíduos, em sua interação social, podem, com os recursos lingüísticos, simbolizar ou não, a sua solidariedade. Durante este processo dinâmico, Peng (1974, Bourhis 1977 apud Nawa, 1989, p. 204) observou que os falantes podem, através da sua escolha lingüística, criar um clima de proximidade ou afastamento em relação ao seu interlocutor.

No caso específico de nossa pesquisa, parece bastante evidente que a alternância de código lingüístico ocorre com muito mais frequência quando a interação se dá entre adulto-criança, ao passo que, quando as interações se processam apenas entre os adultos, a alternância ocorre com menos frequência. É bastante provável, que na pressa de fazer-se entender pelas crianças, os pais alternem constantemente de código, o que resulta em inserções lexicais do português nos atos conversacionais do dialeto. Nos *corpora* de nossos sujeitos constatam-se interferências constantes do português, sobretudo quando os adultos interagem com as crianças.

## 4.3 Construtos

### 4.3.1 Conceitos de andaime, modelo e instrução direta

Cazden (1983, p. 6) conceitua andaime (*scaifold*) como um suporte temporário para uma obra em construção. Em Psicolinguística, o termo andaime foi utilizado pela primeira vez por Bruner (1980 apud Cazden, 1980, p. 6) para caracterizar o atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança. Cazden (1983, p. 6-18) relaciona três tipos de atendimento ao desenvolvimento lingüístico da criança, já descritos no subcapítulo 2.6.1.

Os *corpora* dos nossos sujeitos apresentam os três tipos de atendimento do adulto para a aquisição do dialeto prevalecendo, porém, em maior grau a aplicação de estratégias relacionadas aos andaimes interacionais e à instrução direta. Com relação aos modelos, verificamos que estes estão presentes apenas em um sujeito LP, o qual adquiriu o dialeto como língua materna.

Com relação ao primeiro tipo de atendimento do adulto para a aquisição do dialeto, destacamos a presença de um conjunto variado de andaimes interacionais (*scaffolds*) tais como:

- (a) práticas de compreensão e denominação
- (b) construções verticais
- (c) canções folclóricas e jogos lingüísticos

Com relação aos modelos, apenas o sujeito LP que subsidiou a pesquisa, apresenta em suas interações com os adultos, a forma narrativa. Já com relação ao terceiro tipo de atendimento do adulto para a aquisição do dialeto destacamos a aplicação da instrução direta (*direct instruction*). Os adultos usam verbos como *dizer, fazer e mostrar, pegar*. Neste tipo de atendimento lingüístico, salientam-se as seguintes estratégias preferenciais em que os adultos solicitam para a criança:

- (a) repetir itens lexicais de maneira escandida
- (b) memorizar números, dias da semana e canções folclóricas



(c) fazer tarefas, buscar objetos ou demonstração de atitudes (dizer a idade, exibir força)

Na instrução direta, Cazden (1983, p. 14) afirma que esta

"não somente modela um enunciado específico, mas direciona a criança a dizer, ou contar, ou perguntar. Nas conversações espontâneas entre adulto e criança, a instrução direta parece focalizar dois aspectos do desenvolvimento lingüístico: o uso lingüístico socialmente apropriado e o vocabulário correto".

Constatamos em nossa pesquisa que, na instrução direta os adultos, além de usar com bastante freqüência os verbos (*diz, dis, dighe, di, dighelo*) com o significado de dizer, para a criança repetir enunciados, usam também, com freqüência verbos como *cyapar* (pegar), *fà ou fcighe* (fazer), *demo* (ir), *và ior* (vai buscar), *môstra* (mostrar) para as atividades físicas.

#### 4.3.2 Conceitos de alternância de código (CS) e mistura de código (CM)

A alternância de código é um fenômeno bastante comum em países que receberam grandes núcleos de imigrantes como foi o caso do Brasil. Ribeiro (1959, p. 87) "afirma que de 1850 a 1880 entraram no Brasil 46.900 italianos. De 1880 a 1905 entraram mais 970.000 italianos". Nova leva de imigrantes italianos chegaram ao Brasil por ocasião do desfecho da II Guerra Mundial. O ingresso desse contingente significativo de imigrantes e a conseqüente coexistência com o português deram origem ao processo de aculturação. Nesse processo de aculturação, os campos mais sensíveis às influências são os sistemas lingüísticos que entram em contato e provocam, com o passar do tempo, o fenômeno da alternância de código e/ou da mistura de código lingüístico.

A partir do momento em que um núcleo de imigrantes entra em contato com outra cultura inicia-se um processo gradativo de aculturação. Há uma inter-influência das duas culturas, uma interferindo na outra em menor ou maior grau. O que mais se salienta nesse

processo de integração das duas culturas é, justamente, a aculturação lingüística, visto que a comunicação é a exigência mais imediata que se apresenta aos falantes em uma situação de culturas em contato. Os dois grupos étnicos, ao estabelecerem contatos, procurarão familiarizar-se principalmente com a língua. Dessa forma, o processo de aculturação é mútuo. Também é preciso irisar que o italiano falado pelo imigrante era assimilado com certa facilidade pelos habitantes nativos, porque as duas línguas procedem da mesma matriz genética, o latim, e muitas palavras são semelhantes.

Na verdade, as situações de alternância de código ocorrem com frequência e de forma espontânea entre os interlocutores bilíngües proficientes no português e no dialeto. Via de regra, o processo comunicativo mesclado ou alternado de códigos lingüísticos, num contexto de bilingüismo espontâneo, é um comportamento inconsciente do falante, o que não caracteriza, *déficit* lingüístico. O falante alterna automaticamente de um código ao outro sem pensar que está trocando de código. O *déficit* lingüístico pode ocorrer em aprendizes de línguas estrangeiras, que ainda não possuem uma completa proficiência da língua que está sendo adquirida. Os interlocutores produzem os atos de fala, inicialmente na LI e, repentinamente, um dos interlocutores usa a L2 para a réplica, ou vice-versa. Muitas vezes, ocorrem situações durante as interações conversacionais em que a palavra ou as palavras apropriadas não são lembradas naquele momento por um dos interlocutores, provocando a troca de código.

As autoras Olshtain, Blum-Kulka (1987, p. 60)<sup>4</sup> referem-se à alternância de código (CS), quando o falante alterna unidades de diferentes códigos que são constituintes de nível mais alto, pelos menos em orações ou períodos gramaticais.

As mesmas autoras Olshtain, Blum-Kulka (1987, p. 61) definem mistura de código (CM) como a ocorrência de unidades menores, usualmente palavras ou expressões idiomáticas que são emprestadas de uma língua e inseridas nas sentenças de outra língua. A

---

<sup>4</sup> Apresentamos no subcapítulo 2.5.1 a conceituação de alternância e mistura de código de maneira mais detalhada.

A situação de alternância de código apontada pelas autoras se apresenta mais comumente entre os adultos, pois estes dominam fluentemente, o dialeto e o português. A alternância de código é automática e, assim, como iniciaram uma elocução em dialeto, repentinamente a complementam em português ou vice-versa. Com os sujeitos de nossa pesquisa não se constata a ocorrência de alternância de código, porque estão em fase de aquisição do dialeto. O que apresentam neste estágio de aquisição da linguagem são interferências lexicais do dialeto nas elocuições do português.

Titone (1979, p. 234), ao estudar o comportamento lingüístico em bilíngües I apresenta um critério interessante a respeito da ocorrência da alternância e mistura de códigos. Segundo o autor, podem ser detectadas nos atos de fala de um bilíngüe frases mistas e frases com interferência. A frase mista é composta por metade das palavras em uma língua e por outra metade em outra língua. A frase mista, ao contrário, se apresenta de tal forma que ouvindo-a, não sabemos a qual língua essa possa pertencer. A frase com interferência, ao invés, é dita toda em uma língua e possui, somente uma ou duas palavras de outra língua. Ao contrário da frase mista, é fácil decidir qual é a língua dominante do falante e qual a palavra interferente. Dos dados obtidos, o autor observou que as frases mistas são curtas (três ou quatro palavras) e que são muito freqüentes na criança de 2;5 aos 2; 10 ao passo que diminuem sensivelmente depois dos 2; 11 até 3;6 e são, ao contrário, raras depois desta idade.

alternância de códigos

As conceituações de alternância de código (CS) e mistura de código (CM) apresentadas por Titone (1979, 1993), Beardsmore (1982) e Olshtain, Blum-Kulka (1987) são similares e, portanto, servem de parâmetro para a análise das ocorrências nos *corpora* de nossa pesquisa.

Ao analisarmos os *corpora* de nossos sujeitos, baseados nos princípios adotados por estes autores, adotamos a seguinte classificação: caracterizamos a mistura de código, isto é, a interferência de cunho lexical nas sentenças como interferência parcial (Ip); e a interferência total nos atos de fala como alternância de código ou interferência total (It).

A língua dominante dos sujeitos pesquisados é o português com exceção do sujeito LP que adquiriu o dialeto como primeira língua. Do português, tem apenas a competência em nível de compreensão e já denuncia a presença de alguns itens lexicais do português em algumas elocuições. O contexto familiar desse sujeito mantém o uso do dialeto de forma consistente, regular e os itens lexicais do português, quando aparecem ocorrem em nível de interferência parcial (Ip).

Com relação aos demais sujeitos pesquisados, observou-se que os turnos conversacionais quando se processam apenas entre os adultos mantêm-se de forma consistente no dialeto. Porém, quando os sujeitos participam, a língua dominante passa a ser o português, fazendo com que, muitas vezes, os próprios adultos alternem também para o português. Portanto, constata-se que o dialeto não se mantém de maneira consistente quando a interação lingüística se processa entre os adultos e as crianças.

Ilustraremos com alguns exemplos, ocorrências de frases com interferências parciais ou totais, extraídas do anexo III, Iª sessão.

- (a) Ip-032- Avó: *Êla fã-su la corda, ben fata-su [ . . . ]. Lu menarlo avanti até lá na casa dele. Ela dizia, nona, nona vem cá também [...] a terneira*

Tradução: Ela arrumou a corda, bem arrumada [...]. Ele levava-o para frente [...].

- (b) Ip-037-Pai: *Onde la teta? La teta? Onde la teta? Onde la teta? Onde la teta soto lá. Onde la teta? [ . . . ] Onde, onde la teta? Onde la teta?*

Tradução: Onde a teta? A teta? Onde a teta? Onde a teta? Onde a teta lá embaixo, lá. Onde a teta? [ . . . ] Onde, onde a teta? Onde a teta?

Se adotarmos os critérios estabelecidos por Titone (1979, p. 234), a frase (a) seria classificada como frase mista, visto que o falante produz a primeira parte da elocução em dialeto e a termina em português. O exemplo (b), ilustra claramente, a interferência constante do advérbio de lugar *onde*, nos atos de fala do pai quando este está ensinando o dialeto ao seu filho pequeno de 2; 11.23. Aliás, nos *corpora* dos sujeitos CM, AB, FB e PM

ocorre, constantemente, o uso do advérbio *onde*, enquanto no grupo de sujeitos de Rio dos Cedros não se constata esse tipo de interferência nos atos conversacionais. Outro exemplo de interferência lexical parcial pode ser detectado nesse diálogo conforme anexo III, 2ª sessão, entre o pai e o sujeito PM diante de um bezerro, no pasto:

(c) —065-Pai: Dai si, cyucya lu.  
Dá sim, ele chupa.

It-PM-52 *Não*

—066-Pai: Cyucya?  
Chupa?

Ip-PM-053: *Não* cyucya.  
Não chupa.

—067-Pai: Cyucya si.  
Chupa sim.

Ip-PM-054: *Não* cyucya, *não*.  
Não chupa, não.

—068-Pai: Cyucya si.  
Chupa sim.

Ip-PM-05 5: *Não* cyucya *não*.  
Não chupa, não.

Ip-069-Pai: Cyucya si. La vedela cyucya *ela então*.  
Chupa sim. A bezerra chupa ela então.

Observam-se no diálogo acima itens lexicais do português misturados com itens do dialeto. Esse processo de comunicação é espontâneo e ocorre de maneira inconsciente entre os falantes. Se prestarmos atenção, mesmo nas regiões onde o dialeto é falado com mais consistência, as interferências e alternâncias de código ocorrem de forma natural, resultado do processo de aculturação lingüística, sobretudo quando os adultos interagem com seus filhos menores.

Outro fragmento conversacional extraído do (anexo I, mês 03, 8ª sessão) ilustra a ocorrência de um diálogo realizado apenas entre falantes adultos (pai e avó do sujeito CM).

Podemos perceber que o dialeto se mantém de forma mais consistente e sem mistura de itens lexicais do português ou alternância de código do que quando os adultos dialogam com as crianças conforme segue abaixo:

Ip-001-Pai: Si, el coso, el *tio* N. ghà melhorà ou ancora...  
 Sim, ele, o tio N. molhorou ou ainda...

Ip-002-Avó: El tio N. l'è stà el geri l'altro, el geri [...] l'è ndà ancor a verder elo. Che êla la vol lu, lavollu. Elgerisera l'è ndà de volta, [...] menarlo-for náltravolta.  
 [...] *Falta de ar* è, de tut, de tut mi no sò como [...].

O tio N. esteve anteontem, ontem [...] ele foi ainda vê-lo. Que ela quer ele, quer ele. Ontem à noite ele foi de volta, [...] levaram pra fora de novo. [...] *Falta de ar* é, de tudo, de tudo eu não sei como [...].

—003-Pai: Per chè?

—004-Avó: Gripe, mal da par tut: fever, mal de testa.  
 Gripe, dor em todo lugar: febre, dor de cabeça.

—005-Pai: Si ma lu l'è a casa o internà?  
 Sim, mas ele está em casa ou internado?

—005-Avó: Nò, rivà casa geri Taltro. Geri l'è ndà-for veder ela ancora. Adeso quando feni-via ghà telefonà a la dona dei V. Gerisera la N. la dit che la stea là fin stamatina. Che êla no corea nesuni. Quando l'è stà gerisera

Não, chegou em casa anteontem. Ontem ele saiu para vê-la ainda. Agora quando terminou telefonaram para a mulher do V. Ontem à noite a N. disse que ficava até de manhã. Que ela não precisava de ninguém. Quando foi ontem à noite...

Constatamos no fragmento conversacional acima, duas interferências do português: a palavra "*tio*", no item Ip-001-Pai: e a expressão "*falta de ar*" no item Ip-002-Avó.

#### 4.3.4 Aspectos do dialeto vêneto

Para Dubois et al. (1993, p. 184), "dialeto é uma forma de língua que tem o seu próprio sistema léxico, sintático e fonético, e que é usada num ambiente mais restrito que a própria língua".

Para Câmara Jr. (1978, p. 95), do ponto de vista puramente lingüístico,

"os dialetos são falares regionais que apresentam entre si coincidência de traços lingüísticos fundamentais. Cada dialeto não oferece, por sua vez, uma unidade absoluta em todo o território que se estende, e pode dividir-se em subdialetos, quando há divergência apreciável de traços lingüísticos secundários entre zonas desse território".

Quando se fala da existência de dialetos, é porque há uma língua culta ou padrão que se sobrepõe a estes. Conforme afirma Câmara Jr. (1978, p. 95), "a consequência é que os dialetos ficam limitados ao uso cotidiano, sem maior expressão cultural e/ou literária".

A Itália, por exemplo, é um caso peculiar em se tratando de dialetos. Nesse país, são falados mais ou menos cinquenta dialetos e, algumas vezes, alguns destes dialetos são totalmente discrepantes entre si, ou seja, ininteligíveis para quem não os pratica. As razões da eclosão de tantos dialetos são de fundo histórico. Com a unificação total da Itália, em 1919, (o Trentino e a Istria foram os últimos territórios a fazerem parte da Itália atual), a língua oficial passou a ser o italiano. Como consequência, mesmo aqueles dialetos que tinham mais prestígio foram aos poucos cedendo terreno para a língua oficial, o italiano. As pessoas precisavam aprender a língua oficial, isto é, o italiano como forma de garantir empregos melhores, como também para poderem acompanhar a evolução cultural, tecnológica e científica que se operava no país.

Vettoretti (1992, p. 253) afirma que,

"na fase aguda da unificação, a Itália estava dividida em reinos, ducados e os Estados Pontifícios, sob o domínio ou influência estrangeira.. Em períodos anteriores, a Itália apresentava-se com mais divisões, como

idades-estados, repúblicas, reinos, ducados, principados e outras denominações. Com raras exceções, sob a dependência estrangeira. Daí a origem de tantos dialetos. A Itália perdeu a unidade nacional com a queda do império romano em 476, fragmentado por contínuas invasões bárbaras, que implantaram, na Europa, o Feudalismo".

Nessa mistura de dialetos, alguns se sobressaíram como o trentino e o vênето, por exemplo. Na própria Itália, o vênето já desfrutava de amplo domínio e prestígio sendo falado em uma área geográfica bastante extensa, não se limitando apenas à região do Vênето.

Vettoretti (1992, p. 259), ao descrever a saída dos primeiros imigrantes da Itália com destino ao Sul do Brasil, registra cenas dramáticas como a que segue:

"reunidos em suas pequenas famílias, homens resolutos, mulheres temerosas, crianças que choravam, uniam-se defronte à Igreja, para a dolorosa separação de alguns parentes e amigos que ficavam. Depois de receberem a bênção do padre, despediam-se e iam caminhando, rumo à estação, sob o triste toar dos sinos, abanando lenços brancos. Quando, já mais distantes, os olhos banhados, **viam pela última vez a sua aldeia e as montanhas do Vênето**. Mas, a fé e a esperança os impulsionavam rumo ao mundo novo onde a fortuna os esperava. Até a estação, a bagagem era conduzida por tração animal, onde o trem os conduzia até o porto. Chegando ao porto, o primeiro encontro: desconheciam a imensidão do mar. Desespero "*Che cosa abbiamo fatto*", diziam as mulheres espantadas".

Os imigrantes procediam das mais diversas regiões do norte italiano com uma forte preponderância de elementos vênетos e trentinos. Estes foram aqui transplantados sem levar em conta o local de origem de cada família, resultando paulatinamente desse contato, na constituição de um falar característico e bastante peculiar caracterizado como talian. Como os elementos vênетos vieram em maior quantidade, os números assinalam 60%, estes irradiaram com maior intensidade sua língua e sua cultura. Dessa forma, o dialeto vênето, que já detinha grande prestígio na própria Itália, vai progressivamente se impor com maior força e de forma natural na região Sul do Brasil.

Luzzatto (1994, p. 19), com referência às origens do dialeto vênето assinala que



"a fala vêneta, mais irmã do que filha do latim, foi evoluindo até alcançar o status de língua, chegando mesmo a ser falada e escrita não apenas na região ocupada pelo atual **Vêneto**, mas também em grande parte da **Lombardia**, em quase todo o **Trentino**, no **Friuli**, na **Venezia-Giulia**, na **Ístria**, na **Dalmácia**, ao longo do **Adriático** e em muitos portos do **Mediterrâneo** e do **Mar Negro**".

Sobre a formação de uma coiné vêneta no sul do Brasil, Clemente (1994) assinala que

"o falar vêneta se sobrepôs aos falares dialetais lombardos quer fossem bergamascos ou cremoneses. Formou-se a coiné que se encontrou na escola, na vida sócio-político-econômica com o português falado diversamente nas diferentes regiões. A miscigenação lingüística se deu como se deu a mistura dos sangues. Nas primeiras décadas houve resistências nos casamentos, depois as barreiras foram caindo com a vitória do amor. Na língua deu-se fenômeno semelhante. Ao falar o dialeto vêneta brasileiro em qualquer lugar da *regione* Vêneto, a comunicação se faz com facilidade e com admiração da parte dos italianos. Eles não imaginam que após tanto tempo se tenha conservado a língua que veio transplantada com os imigrantes de 120 anos atrás... Na fala vêneta no Brasil aparecem formas e expressões da língua portuguesa e algumas vozes dialetais brasileiras próprias do Sul do Brasil".

Vicenzi (1975, p. 65), ao escrever sobre o folclore, costumes e festas populares de Rio dos Cedros, região do Vale do Itajaí, afirma que **o dialeto vêneta**, com pequenas variantes entre as diversas comunidades de acordo com sua origem italiana dos "*paeselli*", é falado com ênfase em casa, nas ruas, nos bares e até no comércio. Muita gente ainda reza em italiano. Em outra passagem o autor anota que o ponto alto do folclore riocedrense é ainda, sem dúvida alguma, a canção italiana. O repertório praticamente não tinha limites. Cantava-se horas e horas "*a squarcia gola*" a todo peito e em toda parte. Cantava-se à noite sentados na lareira, nos casamentos e nos bares "*bètòle*". Cantava-se nas festas populares da Igreja, no caminho para a roça, nas profundezas do mato, na lavoura e à noitinha à volta para casa. Cantava-se especialmente depois de se esvaziarem "*i garafonati*" de vinho produzido com

técnica pelos primeiros vinicultores. O Folclore da canção italiana ainda sobrevive. O costume de cantar em Rio dos Cedros é notório. Cantam os velhos, cantam as crianças e canta a juventude. O folclore das velhas canções trentinas, não morreu.

As observações do autor, registradas acima, revelam as características peculiares que a Itália vivia naquela época, antes da unificação total ocorrida em 1919. No início, faz menção ao *dialeto vêneto com pequenas variantes*, como língua de uso dos imigrantes. Em seguida, comenta que as famílias rezam em italiano para concluir que as canções italianas e "trentinas" ainda continuam vivas na memória do povo. Com relação ao dialeto vêneto, o mesmo tem forte penetração e influência no Trentino. A coexistência entre trentinos e vênetos e outros co-dialetos resultou no fenômeno que Luzzatto (1994, p. 21) classifica de *talian (Vêneto Brasileiro)*, a língua mais falada no Brasil depois do português.

Devemos ressaltar que na Itália cada comunidade (*paeselo*) mantinha o seu dialeto; aqui, porém, os imigrantes foram misturados. O lugar de origem das famílias foi pouco observado no momento dos assentamentos, no entanto, algumas comunidades conseguiram criar uma certa identidade e manter as características específicas daquele dialeto, como é o caso, por exemplo, da comunidade de Pomeranos (Rio dos Cedros) amplamente estudada por Bonatti (1974), onde o dialeto trentino conseguiu manter-se.

Perini (1852 apud Bertoluzza, 1988, p. 8) assinala que

"o dialeto trentino se aproxima do vêneto, aliás pode-se dizer que seja uma modificação do mesmo do qual não difere a não ser pelo sotaque com o qual se pronuncia e do uso constante de palavras truncadas. No que diz respeito à pronúncia observa-se também que o trentino discorre pacatamente enquanto o vêneto escorrega com rapidez com a palavra e não podemos abrir a boca que o vêneto nos conhece como trentinos pela nossa maneira de "arrastar" um pouco a última sílaba acentuada". (Tradução do autor).

Luzzatto (1994, p. 11) assinala que

"quase sempre nos conglomerados rurais há a prevalência de vênetos, lombardos, trentinos e, mais raramente, friulanos. A maior incidência de representantes desta ou daquela região de origem fez com que se

reconhecessem localidades como sendo de bergamascos, cremoneses, beluneses, trentinos... começando a passagem de um linguajar familiar específico para um linguajar social que se formaria no grupo da linha ou capela, sempre com presenças regionais diversificadas. Num terceiro momento, este linguajar social foi evoluindo para um linguajar mais geral, que é o Vêneto Brasileiro, hoje falado e entendido por todos os descendentes, incorporando falas das três principais regiões que lhe dão origem - o Vêneto, a Lombardia e o Trentino Alto Adige".

Uma certa homogeneidade na fala dialetal dos imigrantes é realmente um fato b em notado pelos lingüistas. A coexistência dos variados grupos procedentes dos diversos *paeselh* de origem comprova que a língua é dinâmica e sofre transformações inerentes e próprias, motivadas pelas novas condições geopolíticas, sociais e culturais encontradas no Sul do Brasil. Passados 120 anos da imigração, um novo perfil de italianidade foi sendo plasmado através do contato do colonizador com o nativo e o português. Nas primeiras décadas de colonização houve muita relutância com relação à integração étnica e cultural. Os núcleos de colonizadores evitavam misturar-se com os portugueses, negros e índios.

O processo de integração foi lento e em muitos casos até conflituoso devido a atitudes discriminativas em relação às pessoas de cor e/ou aos nativos. Expressões como "*i negri*" ou "*i brasiliani*" expressavam um caráter depreciativo e discriminatório. Este caráter discriminatório era mais visível em relação às Congregações Religiosas vindas da Europa que aqui floresceram, sobretudo, nos domínios de colonização alemã e/ou italiana. Eram muito raras as vocações oriundas dos nativos e, quando estes ingressavam nas Congregações Religiosas, não perseveravam por muito tempo.

Luzzatto (1994, p. 21-23), ao pesquisar a maneira característica de falar (*el nostro parlar*) dos imigrantes descreve que

"dos imigrantes italianos que colonizaram o Sul do Brasil, aproximadamente 95% eram provenientes do Vêneto, do Trentino-Alto Adige, do Friuli-Venezia Giulia, isto é, do Tri-Vêneto, e da Lombardia. Desses imigrantes, mais de 60% possuíam a língua e a cultura vênetas. Tinham falares diferentes, sotaques distintos, mas a língua-mãe era a mesma: o vêneto. Quando aqui chegaram foram instalados em colônias, sem respeitar a origem de cada família. Assim, uma família trentina da

Valsugana, por exemplo, passava a ser vizinha de uma friulana, de Pordenone, de um lado, e de outra lombarda, de Bérgamo, com várias famílias vênetas ao seu redor. Evidentemente era preciso entender-se. Daí resultou uma língua de comunicação, uma *koiné*, muito mais vêneta do que lombarda, ou friulana, ou trentina, pois vêneta era a maioria".

O autor destaca que no início, a influência dos nativos e portugueses era imperceptível sobre os núcleos de colonização italiana. Mesmo que em algumas colônias se destacassem os lombardos, em outras os trentinos ou friulanos, a língua era sensivelmente a mesma. Esse isolamento, segundo o autor durou mais ou menos 50 anos. Com o advento do rádio e da televisão, inicia-se um processo de interferência mais acentuada do português nos atos conversacionais dos descendentes italianos. Se compararmos textos de propaganda política recolhidos em Bento Gonçalves, datados de 1932, veremos que pouco diferem, quanto á grafia e ao vocabulário, de outros divulgados na Vai Belluna, província de Belluno, em 1882.

As famílias dos sujeitos de nossa pesquisa manifestam esta realidade que o autor acima descreve. Quanto às variações em nível de fonética, de fonologia ou de léxico do vêneto em contato com outros co-dialetos que aqui foram transplantados, não parecem ser tão acentuadas e tanto a compreensão quanto a comunicação são mutuamente inteligíveis entre os falantes. Da mesma forma ocorrem diferenças lingüísticas regionais bastante sensíveis entre os falantes do português, contudo não há problemas de compreensão ou de comunicação.

Tarallo, Alkmin (1987, p. 11) destaca que

"a área geográfica brasileira é composta de uma multiplicidade de dialetos, mutuamente inteligíveis. Em alguns países da Europa, notadamente a Itália e a Alemanha, há um cruzamento de dialetos que nem sempre são lingüisticamente negociáveis. No caso do Brasil há, portanto, um multidialetismo ameno (as diferenças) regionais localizam-se, em geral, nas áreas da fonética, da fonologia e do léxico). A Itália e a Alemanha, por outro lado, apresentam uma situação de multidialetismo forte: os vários dialetos nem sempre são mutuamente inteligíveis".

Curi (1994, p. 1-2) ao descrever os dialetos mais influentes afirma que

"dois dialetos marcam forte presença em nosso Estado e Sul do Brasil: o vêneto e o trentino. O vêneto tem força total no Rio Grande do Sul e apresenta escritores, textos em prosa e verso, uma gramática e sobretudo algumas teses de pós-graduação com trabalhos em fonética, morfologia e sintaxe. O trentino, embora tenha também sido estudado sociolinguisticamente é mais pobre nas publicações. O "trentino e a italianidade são praticamente a mesma coisa, pois os idiomas representam em sua irradiação geográfica estruturas culturais; se nos limitarmos ao trentino-Vêneto ou a koiné italiana que cobre não só Santa Catarina mas todo o Sul do Brasil não seria absurdo admitirmos uma "cultura do talian", incluindo neste conceito dialetos como o nosso trentino, o vêneto, o lombardo, o friulano, o piemontês, o vicentino, o padovano, o bergamasco, o napolitano etc. ou para falar filologicamente todos os dialetos que denunciam abertamente as suas longínquas matrizes latinas e pré-latinas, já que nossos dialetófanos, embora mais numerosos do Tri-vêneto, trouxeram vozes da Itália lombarda e meridional".

Em cidades como Rodeio, Rio dos Cedros, Nova Trento e outras do sul do Estado, regiões que receberam muitas famílias trentinas e vênetas, com exceção de algumas variantes de cunho fonológico e lexical, constata-se uma acentuada homogeneização do falar dialetal vêneto.

Prati (apud Bertoluzza, 1988, p. 13), professor da Universidade de Roma, afirma que "o trentino é um dialeto gallo-italico com certas tintas vênetas. O seu fùndo é lombardo".

Ricci (apud Bertoluzza, 1988, p. 8), ao abordar a temática do dialeto trentino, assinala que um dos seus aspectos importantes é

"o seu vernáculo, ainda que não registrado em sua completude, Trento documenta-se como cidade profundamente e "tradicionalmente" italiana porque esse vernáculo contém um léxico substancialmente afim ao Vêneto; e a par disso compreende grande fundo de elementos toscanos, especialmente florentinos ainda vivos ou dos tempos passados".

Bonatti (1974, p. 27-32), autor que estudou a fundo o dialeto trentino, na comunidade de Pomeranos (Rio dos Cedros), afirma que a imigração italiana em Santa Catarina e Rio Grande do Sul é constituída quase exclusivamente de elementos trentinos e vênetos. A população que se estabeleceu na região do Vale do Itajaí é quase exclusivamente

trentina. A estes juntaram-se belunenses, bergamascos, padovanos. Os imigrantes trentinos chegaram a Rio dos Cedros em dois grupos, um em 1875 e outro em 1876.

Hall (1948, p. 2 apud Bonatti, 1974, p. 12), ao descrever o dialeto trentino dentro do complexo lingüístico italiano, assinala que há:

"dialeto italianos do norte (vêneto, emiliano, lombardo, lígure e piemontês); dialeto italianos do centro (toscano, umbro, das marcas e do Lácio) e dialeto italianos do sul (napolitano e da campânia, siciliano e os dialeto falados na Apúlia, na Calábria, na Basilicata, na Lucânia e nos Abruzzos. O dialeto trentino é do tipo galo-itálico com fundo germânico e vêneto e dificilmente se enquadraria com clareza numa das divisões acima pois participa ao mesmo tempo das características do vêneto e do lombardo com quem esteve em contato durante muitos anos de dominação política".

É essa variedade dialetal mesclada a partir da própria terra de origem que os imigrantes italianos, uma vez estabelecidos na região há mais de 120 anos trouxeram, resultando dessa coexistência e influência mútua o *talian* ou vêneto brasileiro. Atualmente, o dialeto ainda é preservado heroicamente, sobretudo, pelos avós e bisavós, que o usam como instrumento de comunicação, sobretudo nos domínios do doméstico.

A família do sujeito AM, por exemplo, tem suas raízes em Valsugana - Samone, região que adota o dialeto trentino, contudo o mesmo pende para o vêneto porque geograficamente a cidade de Valsugana faz limites com a região vêneto ocorrendo desta maneira mútua influência sobre os falantes de ambas as províncias. O dialeto trentino varia de região para região e não apenas de comunidade para comunidade. Em Rio dos Cedros, os que são de origem da Valsugana dizem "*sorgo*" para designar milho e os que são de Matarello, uma cidade a poucos quilômetros de Valsugana o chamam de "*zaldo*".

Bonatti (1974, p. 14) assinala que o léxico da região de colonização italiana apresenta

"esses exemplos de diferenciação lexical devido à heterogeneidade dos elementos étnicos e à diversidade de cultura agrícola. Apesar dessas e de outras diferenças não parece se possa falar de dialeto trentino mas de co-dialeto ou sub-dialeto. De forma que, o trentino apresenta numerosas

Bonatti (1974, p. 14) assinala que o léxico da região de colonização italiana apresenta

"esses exemplos de diferenciação lexical devido à heterogeneidade dos elementos étnicos e à diversidade de cultura agrícola. Apesar dessas e de outras diferenças não parece se possa falar de dialetos trentinos mas de co-dialetos ou sub-dialetos. De forma que, o trentino apresenta numerosas variantes sub-dialetais dentro do pequeno território da província de Trento, a norte-nordeste na Itália. As vezes, a diferenciação pode atingir a incomunicabilidade".

A pluralidade étnica a que o autor se refere relaciona-se à coexistência de imigrantes italianos em algumas regiões, com grupos de alemães como ocorreu, por exemplo, no Vale do Itajaí. Quanto à diversidade agrícola, havia certas culturas como a da uva, por exemplo, produzida em escala comercial na Itália que, nesta região, especificamente no Vale do Itajaí, é apenas produzida para o uso doméstico.

Bonatti (1974, p. 83) assinala algumas curiosidades sobre a capacidade de inovar do imigrante assim como a obsolescência que se processou no dialeto trentino. Numa amostra de 45 termos ligados a partes do corpo humano não houve uma única mudança lexical entre Trento e Pomeranos.<sup>5</sup> De uma lista de 37 nomes de plantas de Trento, só uma é conhecida em Pomeranos. Quanto aos termos que expressam saúde e doença, 55 dos 58 termos registrados no Brasil são conhecidos também em Trento. Os nomes dos animais selvagens representam em geral inovação em Pomeranos, ao passo que os nomes dos animais domésticos são praticamente os mesmos. No vocabulário que expressa as atividades religiosas apenas um dentre trinta apresenta inovação que só existe em Pomeranos. Na administração pública, registramos dezenove termos dos quais apenas uns poucos são conhecidos em Trento. Muitos dos novos termos do dialeto de Pomeranos são técnicos. Contaram-se 31 vocábulos ligados à cultura do milho; 32 referem-se à cultura do arroz e 34 pertencem à cultura do fumo.

---

<sup>5</sup> Pomeranos é uma comunidade pertencente ao município de Rio dos Cedros, SC.

novo contexto geopolítico são fatores que vão determinar a renovação do léxico nas comunidades de colonização italiana.

Devemos assinalar que os imigrantes encontraram aqui outro continente, outras paisagens, outro clima. As mudanças geográficas são bastante acentuadas entre o norte italiano com clima seco e frio e o clima do Vale do Itajaí, quente no verão, com muita vegetação verde e chuvas durante todo o ano. A natureza característica da região dará ao imigrante italiano inspiração e motivação para a criação de uma forma peculiar de ser e de fazer as coisas. Isso repercutirá também em seu sistema lingüístico.

Bonatti (1978, p. 89) assinala que "na língua está refletido o meio ambiente, as condições de vida dos falantes, suas ocupações e sua tecnologia, os objetivos materiais e suas idéias, toda a história e mentalidade de um povo".

O dialeto vênето usado pelos falantes das famílias pesquisadas é, em regra geral, homogêneo com raras variações, de fundo fonético e lexical. Relacionaremos alguns exemplos através dos quais demonstraremos que, apenas as famílias dos sujeitos CM e PM usam uma variedade fonológica pouco diferenciada de todos os demais sujeitos desta pesquisa.

Portanto, para a leitura dos *corpora* (volume II dos anexos), é importante observar alguns detalhes a respeito da variedade do dialeto usada pelos falantes da região pesquisada. A seguir, relacionaremos alguns exemplos extraídos dos atos conversacionais através dos quais demonstraremos que apenas as famílias dos sujeitos CM e PM usam alguns itens lexicais com nuance fonética diferenciada de todos os demais sujeitos de nossa pesquisa. Também, utilizam alguns itens lexicais com significados diferentes dos demais sujeitos, comprovando o que os autores afirmaram sobre a diversidade de atividade agrícola e a heterogeneidade étnica.

Apresentaremos três situações de contrastes fonéticos que ocorrem nos *corpora* e uma quarta situação, resultante de contraste lexical. O primeiro contraste concerne à pronúncia da consoante fricativa alveolar surda / s / em contraste com os demais sujeitos



que usam a consoante fricativa palato-alveolar surda /tʃ/ como veremos nos exemplos a seguir:

Itens lexicais	CM-PM	Demais sujeitos
- Assim	cosi [ko'si]	[ko-Ji]
- Assim	co sita [ko'sita]	[ko'Jita].
- Junto	ensieme [ejVsjeme]	[ejVJjeme]
- Eu sou	mi son [mi sɔ̃q]	[mi JÔQ]
- Agora	ades (o ) [a'des ]	[a'de{}

O segundo contraste diz respeito à realização da africada palato-alveolar /tʃ/ em oposição à consoante plosiva dental alveolar /t/ realizada pelos demais sujeitos. Foi constatado apenas um exemplo.

Itens lexicais	CM - PM	Demais Sujeitos
Pegar	tor [tjɔr]	[tor]

O terceiro contraste ocorre na realização da consoante fricativa alveolar sonora /z/ em oposição à consoante fricativa palato-alveolar sonora /ʒ/ realizada pelos demais sujeitos. Vejamos os exemplos que seguem:

Itens lexicais	CM-PM	Demais sujeitos
- Feijão	fasoi ['fazɔj]	[ʼfaʒ oʒ]
- Nariz	nas ['naz ]	[ʼnaʒ ]
- Narizinho	nasin [na'zig]	[na'ʒig]
- Narizinho	naset [na'zet]	[na'ʒ et (o )]
- Nariz	naso ['nazo]	[ʼnaʒ o]

Finalmente, o quarto contraste ressalta algumas diferenças em nível de léxico que também ocorrem nas famílias dos sujeitos - CM e PM em relação aos demais sujeitos. Vejamos alguns exemplos produzidos nessas famílias em relação aos demais.

Itens lexicais	CM-PM		Demais sujeitos	
- Pedra	piera	[ˈpjera]	saso	Waíó]
- Instrumento cortante	mesora	[me'sora]	seria	[ˈseria]
- Bala	confeto	[kog'feto]	bombi	['bombi]
- Mais	pi	[pi]	pu	[pu]
- Pequeno	piscel	[pi'fel]	picolo	[ˈpikolo]

Os *corpora* registram os atos conversacionais resultado das interações lingüísticas entre os adultos e a(s) criança(s). Algumas vezes, são mantidos trechos de diálogos somente entre falantes adultos observar a variedade dialetal em uso nessas famílias e/ou nessas comunidades. Os enunciados são numerados e identificados com símbolos para caracterizar o tipo de ocorrência. Também, foi feita a tradução para o português e, em alguns casos, há também, referências no rodapé para esclarecer melhor alguma palavra ou expressão idiomática.

#### 4.4 Caracterização da comunidade lingüística

Os sujeitos do primeiro grupo de nossa pesquisa CM, FB e AB assim como PM, do grupo de sujeitos subsidiários, são descendentes de imigrantes italianos. Bardini (1994, p. 5) assinala que estes imigrantes se instalaram na região de Azambuja, sul do Estado de Santa Catarina no ano de 1877, dando início à primeira colonização. Dez anos depois, em 1887, outro grupo de famílias provenientes de Farra de Soligo, Treviso (Itália), instalou-se na comunidade de Santa Cruz.

Os sujeitos do segundo grupo que subsidiou a pesquisa AM, VC e LP também são descendentes de italianos, imigrando para o Brasil em 1875 e 1876, instalando-se no município de Rio dos Cedros, região do Vale do Rio Itajaí-Açu.

O contexto é bilíngüe porque o meio geopolítico e cultural das famílias dos sujeitos que acompanhamos utilizam o dialeto vêneto e o português. A região sul, devido ao grande

Os sujeitos do segundo grupo que subsidiou a pesquisa AM, VC e LP também são descendentes de italianos, imigrando para o Brasil em 1875 e 1876, instalando-se no município de Rio dos Cedros, região do Vale do Rio Itajaí-Açu.

O contexto é bilíngüe porque o meio geopolítico e cultural das famílias dos sujeitos que acompanhamos utilizam o dialeto vêneto e o português. A região sul, devido ao grande número de imigrantes que recebeu no século XIX, praticamente estabeleceu no sul do Brasil uma segunda Europa. Para aqui vieram os alemães, italianos, poloneses, austríacos, judeus e outras etnias em menor número. Todavia, o que predominou na região sul foi a imigração italiana e alemã. Estes acabaram convivendo lado a lado em muitas regiões, sobretudo no Vale do Itajaí, onde temos grandes núcleos de alemães como nas regiões de Blumenau, Timbó, Pomerode, Jaraguá do Sul, São Bento do Sul e bem próximo a estes, grandes núcleos de descendentes italianos como nas regiões de Rio dos Cedros<sup>6</sup>, Nova Trento, Benedito Novo, Rio do Sul, Rio D'Oeste, Laurentino, Ascurra e nos municípios do oeste e sul do Estado de Santa Catarina.

Há regiões onde se registra a presença de núcleos de alemães e/ou de italianos ocasionando a convivência de ambas as etnias numa mesma região. Em cidades como Rio dos Cedros, Timbó, Blumenau onde há forte presença do imigrante italiano, há também bairros onde é o alemão que predomina.

Bouton (1977, p. 409) caracteriza esse tipo de bilingüismo de geopolítico, pois resulta do fato de duas comunidades lingüísticas diferentes, com direitos igualmente reconhecidos, viverem no mesmo espaço geográfico e político. É um bilingüismo

---

<sup>6</sup> Francescotti (1996, p. 9-10), ao descrever a história dos imigrantes trentinos na América Latina, sob o título - "Storia: Emigranti Trentini in America Latina" - assim se expressa: "Nello Stato di Santa Caterina, l'amena valle dei fiume Itayai, vide un altro insediamento trentino: Rio dos Cedros. Le prime 15 famiglie vi giunsero da Matarello partendo da Trieste nel 1874, dopo un período di ambientazione a Pomeranos (una Via Pomeranos a Matarello conserva il ricordo di quel soggiorno). Giunsero altri gruppi di emigranti e fu fondata Nova Trento assieme ad altri insediamenti ehe presero, commoventemente, il nome dei paesi trentini do provenienza: Matarèl, Crosara, Samòn, Valsorda, Besenello, Busa etc. Dal 1892 al 1900 passò dai 2.000 ao 6.000 abitanti. [...] Oltre ehe a Nova Trento e a Rio dos Cedros, gli imigranti trentini si stabilirono a Rodejo, Ascurra, Laurentino, Trombudo, Rio D'oeste, Alla fine del 1800 e'erano nello Stato di Santa Caterina circa 24.000 famiglie trentine.

mesma já estava instalada na região, chamada São Roque, uma vila situada entre o município de Treze de Maio e a comunidade de Santa Cruz.

O grupo de famílias oriundas de Treviso, que se estabeleceram na região nessa época, está devidamente registrado e sabe-se a cidade de origem de cada uma e o ano de procedência conforme documentos em posse do autor. Todos os habitantes dessa comunidade são de origem italiana.

A distância entre uma família e outra é bastante grande, o que dificulta o contato entre as crianças menores com crianças de outras famílias vizinhas. O contato, quando ocorre, é esporádico e os pais acompanham as crianças. Os filhos, quando atingem a idade escolar, freqüentam a escola no município de Treze de Maio. Todos os componentes da família do sujeito CM alternam o uso dos dois códigos lingüísticos com fluência.

A distância das duas comunidades, Santa Cruz e Morro das Pedras, em relação à cidade de Tubarão é de aproximadamente trinta quilômetros. As duas comunidades localizam-se na região mais alta do município, porém de bom acesso devido à boa conservação das estradas. A região oferece uma paisagem magnífica com grandes áreas de plantação de milho, batatinha inglesa, parreiras, fumo e criação de gado. Todas as famílias que residem nesta região possuem casa própria e muitas delas possuem telefone, carro e máquinas agrícolas mantendo um bom padrão de vida.

A família Bardini é originária da região de Valpago, província de Treviso, Itália. Imigrou para o Brasil no ano de 1887, e fixou-se na comunidade de Santa Cruz, distante seis quilômetros do centro do município de Treze de Maio, microrregião do Alto Rio Tubarão. A família Ghizzo é originária da região de Farra de Soligo, também da Província de Treviso, Itália. Imigrou para o Brasil na mesma época. Ambas as famílias se instalaram nesta região, no sul do Estado de Santa Catarina e ali permanecem até hoje. Bardini é autor de três livros sobre a colonização italiana na região. As famílias que residem na comunidade de Santa Cruz se dedicam à agricultura e todas são de origem italiana.

Nesta família, onde vivem as duas crianças que acompanhamos, os dois avós maternos (família Ghizzo) usam o dialeto, que é sua língua materna, quando se comunicam

entre si e com a mãe das crianças. Na ausência do pai das crianças, o dialeto é falado com mais intensidade em casa. Quando o pai está em casa, o português é usado com maior intensidade para comunicar-se com as crianças. Dessa forma, o português é a língua mais falada entre os pais das crianças. Os avós utilizam as duas línguas alternadamente para comunicar-se entre si, com os pais e as crianças. Para comunicar-se com as crianças utilizam as duas línguas de forma espontânea. A alternância de código lingüístico ocorre diversas vezes, em torno de um mesmo assunto, demonstrando a flutuação dos dois códigos em um único enunciado ou turno dialógico. Quando o diálogo envolve apenas os avós, a permanência no mesmo código é mais consistente e duradoura e dificilmente ocorre alternância e/ou interferência acentuada do português.

O fenômeno da alternância de código e da interferência ocorre quando o diálogo envolve outras pessoas que são estranhas à família ou, no caso, dos pais das crianças que não falam regularmente o dialeto. Os avós e os pais dominam perfeitamente as duas línguas em nível de compreensão e produção. Com relação aos avós, estes possuem o dialeto como língua materna e, progressivamente, adicionaram o português como segunda língua. O pai das crianças exerce a atividade de comerciante, ou seja, visita os agricultores da região seguidamente, para comprar a batatinha inglesa e, de acordo com as ocasiões usa tanto o dialeto como o português. Perguntamos aos pais se acreditam que o ensino das duas línguas pode causar algum tipo de problema psicológico, lingüístico, intelectual ou social às crianças. Os mesmos responderam que "não seria bom misturar as duas línguas por causa da escola".

As pessoas do interior manifestam certas reservas em usar o dialeto, perante pessoas estranhas, sobretudo os mais jovens. O uso restringe-se ao ambiente familiar, o que pode acarretar, num curto espaço de tempo, a obsolescência do dialeto. Iniciativas muito positivas têm surgido nos últimos anos em termos de preservar os valores culturais dos descendentes italianos. Em muitas cidades surgiram Círculos Trentinos e Vênetos, Corais, Grupos Folclóricos, Jornais, Semanas de Cultura Italiana etc. Em Criciúma, a Rádio Eldorado tem um programa dominical de três horas dedicado à música italiana e entrevistas,

realizado em dialeto vêneto. As pessoas participam ativamente através de cartas e telefonemas ao vivo, expressando-se em dialeto. Em Tubarão, a rádio local também tem um programa semanal de duas horas na mesma linha, todos os sábados. Há também, programação de missas, rezadas em dialeto. A peça teatral "O Quatrilho", vertida para o dialeto vêneto, já era um grande sucesso no Rio Grande do Sul, antes da versão cinematográfica realizada em 1995 e indicada para o Oscar em 1996. Com o grande sucesso do filme, a peça está sendo apresentada nos principais centros do país em dialeto vêneto. O jornalista Melatti (1996, p. 3) registra o depoimento de um dos fundadores do grupo teatral "*Miseri Coloni*", explicando o motivo de ter vertido a peça teatral para o dialeto vêneto:

"essa é a língua falada pelos imigrantes italianos. Lutamos para preservar a nossa cultura, é para isso que o grupo foi criado, e manter o idioma vivo é essencial para nós. Nesses tempos de aldeia global, em que tudo se padroniza, é importante mantermos essas ilhas de identidade. Senão daqui a pouco estaremos todos falando uma língua comercial, que não tem registro da nossa cultura, alertou, referindo-se ao predomínio do inglês. E se não houver algum registro da língua, ela morre".

Esse mesmo grupo tem feito grande sucesso com outra peça, "*Naneto Pipeta*", encenada inclusive em grandes cidades da Itália, como Vicenza, Verona e Padova aumentando o intercâmbio cultural entre as regiões irmãs.

Outras iniciativas como a realização de cursos intensivos de italiano, fora do âmbito da escola, são promovidas pelos Círculos Trentinos e Vênetos em várias regiões do Estado. Quer dizer, se de um lado se percebe que o povo, muitas vezes, se sente retraído em usar sua língua materna, isto é, o dialeto, por outro, assistimos a um resgate promissor dos valores da cultura dos imigrantes italianos.

Constata-se que o uso do dialeto é ainda utilizado com intensidade pelos mais velhos. Bardini (1994, p. 54) nos relata que uma das fases mais críticas para os imigrantes italianos e alemães foi o período da II Guerra Mundial. Nesta época, por decreto do governo, as línguas italiana e alemã foram proibidas. Espiões eram enviados para as regiões de colonização e as pessoas suspeitas e/ou flagradas conversando em italiano/ou alemão

eram presas. Ainda hoje, há pessoas que testemunham a execução de prisões e, muitas vezes, de torturas. Dessa forma, as línguas italiana e alemã foram sendo substituídas compulsoriamente pelo português.

No caso em foco, os avós usam o dialeto vênето assim como o português, quando se dirigem às crianças. As crianças, às vezes, repetem as palavras que ouvem ou cumprem ordens dadas pelos avós em dialeto, o que faz com que os adultos brinquem e ajudem as crianças a aprenderem o dialeto. Percebemos que as famílias desenvolvem estratégias para facilitar a aquisição do dialeto pelas crianças. Nesta situação contextuai observada, as crianças falam fluentemente o português e, de acordo com o que documentamos, conseguem compreender a mensagem quando os adultos usam o dialeto.

#### **4.4.1 Descrição do contexto onde estão inseridos os sujeitos investigados**

Acompanhamos periodicamente em nossas investigações três sujeitos pertencentes a duas famílias residentes nas comunidades de Morro das Pedras e Santa Cruz, município de Treze de Maio, microrregião do Alto Rio Tubarão. A família do sujeito CM reside na comunidade de Morro das Pedras. Seus antepassados são originários de Verona, região do Vênето e se estabeleceram em Azambuja e Pedras Grandes, em 1891. CM tinha a idade de 2;7.27 na primeira gravação realizada em 1º de maio de 1994. A criança convive com seus pais, mais duas irmãs maiores e a avó. A avó, os pais e uma filha de 14 anos falam fluentemente o dialeto. A filha mais velha aprendeu o dialeto como língua materna e somente aos seis anos de idade aprendeu o português como segunda língua. A filha mais nova domina o dialeto, mas o utiliza mais raramente.

A família dos sujeitos FB e AB reside em Santa Cruz. Seus antepassados são originários de Treviso, região do Vênето e se estabeleceram em Azambuja e Pedras Grandes, em 1877. Nesta família, acompanhamos dois sujeitos, FB e AB. A primeira gravação foi realizada no dia 1º de maio de 1994. FB tinha a idade de 1; 8 e AB 3; 7. 21. Posteriormente, adicionamos dados de mais quatro sujeitos para subsidiar a pesquisa. O

primeiro, da comunidade de Morro das Pedras e os outros três, da cidade de Rio dos Cedros.

A família do Sujeito PM reside na comunidade de Morro das Pedras. Seus antepassados são originários de Verona, região do Vêneto e se estabeleceram em Azambuja e Pedras Grandes, em 1891. Os pais residem próximo à casa dos avós e se dedicam à agricultura. Em casa todos falam o dialeto, exceto a mãe. O português já está estabilizado como primeira língua. Com relação ao dialeto, a criança demonstra apenas competência em nível de compreensão e, eventualmente, produz alguma palavra em dialeto.

A família do sujeito AM reside em Timbó. Seus antepassados são originários de Samone, Valsugana (Trentino) e se estabeleceram no município de Rio dos Cedros, Vale do Itajaí Açu, em 1875. O pai é natural de Rio dos Cedros. Desempenha as funções de professor e é formado em História e Pedagogia. A mãe é de origem alemã e não fala o dialeto, contudo declarou que, pelo tempo de convivência com o marido e as freqüentes visitas e estadas na casa dos avós paternos, tem conseguido desenvolver uma razoável competência em nível de compreensão do dialeto. Desempenha sua atividade profissional na administração e contabilidade do Hotel Parthenon, em Blumenau. Vivem com a criança, além dos pais, a avó materna e a empregada. A mãe, seguidamente fala em alemão com a avó materna. A língua dominante é o português. O pai tomou a decisão de ensinar o dialeto à criança por considerá-lo um valor cultural. Para tanto, aproveita os momentos de brincadeiras, das refeições e outras atividades domésticas para proporcionar à criança oportunidade de aquisição do dialeto. Outra oportunidade de fortalecer a aquisição do dialeto ocorre nos finais de semana quando visita os avós paternos em Rio dos Cedros, cidade de colonização trentina.

A família do sujeito VC reside em Rio dos Cedros. Seus antepassados são originários da região do Tirol e se estabeleceram no Vale do Itajaí Açu, em 1875. Os pais são operários, mas também trabalham na agricultura e com gado. O dialeto é usado com intensidade entre os pais, porém, ao interagirem com as crianças usam com freqüência o português. É interessante notar que, quando o pai chama atenção ou repreende as crianças,



o faz utilizando expressões do dialeto. Todas as crianças desta família desenvolveram razoável competência em nível de compreensão.

A família do sujeito LP reside em Rio dos Cedros. Seus antepassados são originários de Belluno, região do Vêneto e se estabeleceram no Vale do Itajaí Açu, em 1876. Todos os membros da família adotam o dialeto como língua de uso regular em casa. O português é falado somente com pessoas estranhas à família. O que nos chama atenção, com relação a esta família, é que a distância do local onde vivem até o centro da cidade é de apenas 1 quilômetro e meio. A criança fala fluentemente o dialeto, com poucas interferências do português.

#### **4.4.2 Perfil dos sujeitos**

CM nasceu em 04 de setembro de 1991. Sua saúde é normal e durante todo o tempo de visitas e gravações nunca demonstrou qualquer tipo de agressividade ou choro. É dotado de extrema docilidade. Já na primeira visita, foi bastante fácil o contato com a criança. Mesmo que a criança fosse ainda bastante pequena, acompanhava os pais em muitas atividades realizadas na agricultura, ou mesmo em casa quando eram realizados trabalhos, como a classificação do fumo, a recarga e descarga da estufa etc. A própria criança tomava a iniciativa em brincar com o pesquisador e provocar situações para que este participasse das suas brincadeiras. As gravações aconteceram sem dificuldades. As solicitações feitas pelos pais eram prontamente obedecidas e realizadas pela criança.

AB nasceu em 10 de setembro de 1990 e FB em 01 de setembro de 1992. Ambos são irmãos. AB e FB têm comportamento característico como o de qualquer outra criança. A menina, porém, ainda chupa o bico aos cinco anos de idade e à noite dorme com a luz acesa. Esta criança, quando pequena, sofria de refluxo e os pais eram obrigados a fazer vigília. Como mantinham a luz sempre acesa, hoje a menina não consegue dormir com a luz apagada. Quanto ao menino, durante todo o tempo de visitas, o pesquisador conseguiu poucas vezes manter uma aproximação que não provocasse choro, irritação ou qualquer reação ao que não fosse do agrado da criança. Para realizar o trabalho de gravação com este

sujeito, foram enfrentadas algumas dificuldades. A criança nem sempre estava disposta e os avós, apesar do esforço, poucas vezes conseguiram provocar uma comunicação interativa e espontânea.

PM nasceu em 19 de novembro de 1992. É uma criança sadia e normal. Permanece a maior parte do tempo com a mãe e os avós, contudo, acompanha o pai constantemente nos passeios e outras atividades.

AM nasceu em 30 de janeiro de 1993. É uma criança bastante dócil e o pai está sempre presente na educação da criança, procurando estimulá-la não apenas lingüisticamente mas de todas as formas possíveis que a ajudem a desenvolver-se de forma global.

VC nasceu em 07 de janeiro de 1992. É uma criança sadia e bastante sociável. Tem duas irmãs e um irmão. Apenas a irmã mais velha apresenta competência em nível de compreensão e produção tanto em português quanto no dialeto. Os demais, apenas demonstram competência em nível de compreensão. Os pais falam alternando o uso do dialeto e do português em casa.

LP nasceu em 28 de maio de 1992. É uma criança comunicativa e sociável. Adquiriu o dialeto vêneto como língua materna. Quanto ao português, tem boa competência em nível de compreensão. Todos em casa falam o dialeto sem alternar com o português, embora os irmãos mais velhos (um rapaz e duas moças) falem o português fluentemente.

#### **4.4.3 Quadro sinóptico do questionário psicossociolingüístico**

A seguir, apresentamos o quadro sinóptico do questionário psicossociolingüístico respondido por cada uma das famílias dos sujeitos.

Sujeitos	Línguas usadas	Ambiente familiar	Descrição contextual
-CM	Dialeto Português	Pais Avó (2) Irmãs	<p>(a) os pais e a avó usam o dialeto regularmente;</p> <p>(b) a irmã mais velha alterna o uso do dialeto e do português nas interações lingüísticas com os pais e a criança;</p> <p>(c) a irmã mais nova costuma usar o português nas interações lingüísticas com a criança;</p> <p>(d) os falantes adultos alternam as duas línguas dependendo de quem for o interlocutor;</p> <p>(e) os pais procuram criar situações de aquisição dirigida do dialeto através de estratégias variadas;</p>
- AB - FB	Dialeto Português	Avós Pais	<p>(a) os avós falam entre si o dialeto;</p> <p>(b) os avós alternam o português e o dialeto na interação com as crianças;</p> <p>(c) os pais usam o português na interação com as crianças;</p> <p>(e) os avós procuram criar situações de aquisição dirigida do dialeto através de estratégias;</p>
-PM	Dialeto Português	Avós Pais (2) Irmãos	<p>(a) os avós falam entre si o dialeto;</p> <p>(b) os avós alternam o dialeto e o português durante as interações com o pai;</p> <p>(c) a mãe da criança não fala português;</p> <p>(d) os avós alternam o dialeto e o português durante as interações com a criança;</p> <p>(e) o pai cria situações de aquisição dirigida do dialeto através de estratégias;</p>

-AM	Português Dialeto	Avó Pais Empregada	<p>(a) a avó fala apenas o português e o alemão;</p> <p>(b) a mãe fala português e alemão; com a criança comunica-se apenas em português;</p> <p>(c) apenas o pai ensina o dialeto à criança através de situações dirigidas, criadas especialmente para proporcionar a aquisição do dialeto;</p> <p>(d) neste ambiente familiar não ocorre o uso espontâneo do dialeto; o dialeto que a criança ouve é apenas aquele que o pai procura ensinar;</p> <p>(e) a empregada fala português.</p>
-VC	Dialeto Português	Pais (1) Irmão (2) Irmãs	<p>(a) os pais falam entre si o dialeto;</p> <p>(b) os pais usam mais o português nas interações lingüísticas com a criança do que o dialeto;</p> <p>(c) os pais usam o dialeto em situações dirigidas para ensinar a criança;</p>
-LP	Dialeto Português	Pais (3) Irmãos	<p>(a) o dialeto é a língua de uso regular em casa;</p> <p>(b) todos os membros da família se comunicam em dialeto;</p> <p>(c) a criança fala fluentemente o dialeto com raras interferências do português;</p> <p>(d) não há uma preocupação dos pais em ensinar o dialeto, uma vez que o próprio ambiente proporciona as condições necessárias para que a criança assimile o dialeto como primeira língua, pelo fato desta língua ser adotada naturalmente pela família;</p>

#### 4.5 Os corpora

Acompanhamos três sujeitos por um período de oito meses. As gravações foram iniciadas no dia 01 de maio de 1994 e terminaram no dia 24 de dezembro do mesmo ano. De duas em duas semanas foram realizadas gravações através de filmagens e os dados transcritos em forma canônica. Com o sujeito CM foram realizadas vinte sessões de filmagens totalizando duas horas de gravação. Com FB e AB foram filmadas oito sessões totalizando trinta minutos de gravação. Posteriormente, nos meses de outubro a dezembro

de 1995, foram realizadas mais duas sessões de gravações com cada um dos quatro sujeitos, com a duração de cinquenta minutos.

Algumas vezes foi necessário o esclarecimento dos pais para dirimir dúvidas sobre certos termos usados que são característicos de cada comunidade e/ou região.

#### **4.5.1 Caracterização dos corpora**

Os *corpora* são constituídos por dados de três crianças, uma do sexo feminino, que iniciou com a idade de 3;7.21 e duas crianças do sexo masculino, cujo início ocorreu com a idade de 1;8. e a outra com 2;7.27 e subsidiariamente por mais quatro crianças entre 25 e 32 meses. Os *corpora* foram recolhidos especialmente para esta pesquisa para analisar o tipo de atendimento lingüístico empregado pelos adultos na aquisição do dialeto pelas crianças em ambiente familiar bilíngüe, português e dialeto-vêneto. A primeira criança, tem como nome de fantasia CM. As outras duas crianças, tem como nome de fantasia FB e AB e são irmãos. Os sujeitos subsidiários são respectivamente, PM, AM, VC e AM.

As filmagens registraram algumas situações diferenciadas e outras que eram comuns entre os três primeiros sujeitos. Com relação aos sujeitos FB e AB, as filmagens ocorreram em sua grande parte no interior da casa com os avós empregando, sobretudo, dois tipos de atendimento lingüístico: os andaimes interacionais e a instrução direta.

Com relação ao sujeito CM, as filmagens ocorreram em ambos os ambientes, tanto no interior da casa como no ambiente externo. Nos domínios do doméstico, os pais aplicaram diversos andaimes interacionais (testes de compreensão e denominação, jogos lingüísticos e canções, construções verticais e a instrução direta). No ambiente externo, os pais aproveitavam as situações próprias de trabalho ou atividade que surgiam espontaneamente naquele tipo de ambiente, para interagir com a criança. Dessa forma, a criança participava, muitas vezes, das situações de trabalho junto com os pais na plantação, colheita e escolha do fiimo, na limpeza do pátio, no corte da lenha e em situações de brinquedo.

Outros quatro sujeitos subsidiaram a pesquisa para confirmar nossa hipótese e verificar se as estratégias utilizadas pelos adultos eram semelhantes no ensino do dialeto.

#### **4.5.2 Instrumentos e técnicas empregados na coleta**

A coleta dos dados foi realizada mediante o acompanhamento das crianças a domicílio. Utilizamos para a gravação dos *takes*, uma filmadora modelo Panasonic - OmnMovie WHS, NV- M2000PN-A/PV-A25 e fitas WHS. Os *takes* foram transcritos em forma canônica e digitados em um computador DX386-SANSUNG. Foi também aplicado um questionário psicossociolingüístico de 29 perguntas para os pais dos sete sujeitos (vide anexos).

##### **4.5.2.1 Filmagens periódicas**

A pesquisa é um estudo longitudinal e se caracteriza como acompanhamento de caso e tinha como objetivo, acompanhar regularmente três sujeitos em fase pré-escolar para verificar a aquisição do dialeto em contexto familiar bilíngüe. Posteriormente, para subsidiar a pesquisa, adicionamos mais quatro sujeitos. Com estes foram realizadas apenas duas sessões de gravação de duas em duas semanas, com cada sujeito entre os meses de outubro e novembro de 1995.

##### **4.5.2.2 Questionário psicossociolingüístico**

O questionário é composto de trinta perguntas e foi aplicado aos pais das crianças, com o objetivo de recolher informações tanto de cunho sociolingüístico como psicolingüístico.

### 4.5.2.3 Organização e transcrição dos corpora

Após as filmagens eram realizadas as transcrições em forma canônica e digitadas em computador. Tirava-se uma primeira cópia e recheava-se novamente para evitar alguma perda. Os enunciados dos adultos e das crianças são registrados à esquerda utilizando as iniciais dos nomes dos sujeitos. Após cada enunciado realizamos a tradução para o dialeto. Termos que necessitam de esclarecimentos maiores são explicados no rodapé.

Para a classificação dos enunciados quanto às ocorrências da alternância de código (CS) ou interferência (CM), utilizamos a nomenclatura (Ip) para caracterizar a interferência parcial e (It) a interferência total.

## 5. RESULTADOS DA PESQUISA

### 5.1 Estratégias preferenciais

De acordo com a proposta de Cazden (1983, p. 3-18), quanto ao uso de variados tipos de atendimento do adulto para cooperarem no desenvolvimento lingüístico da criança, detectamos nos *corpora* dos sujeitos CM, AB e FB estratégias similares, aplicadas pelos pais na aquisição do dialeto vêneto, no ambiente familiar.

Nossa análise se concentrará, principalmente, sobre os *corpora* do sujeito CM, visto que é o que apresenta maior variedade de estratégias empregadas pelos adultos. De acordo com os paradigmas apresentados por Cazden (1983), destacam-se nos *corpora* dos sujeitos, dois tipos de atendimento do adulto ao desenvolvimento lingüístico da criança. Observa-se nos dados do sujeito CM o uso de práticas de compreensão e de denominação, de construções verticais, de canções e de jogos lingüísticos e de instrução direta. A seguir, explicitaremos cada uma dessas estratégias obedecendo a seqüência dos tipos de atendimento do adulto apresentados pela autora.



### 5.1.1 Práticas de compreensão e denominação

Estas estratégias de empregar práticas de compreensão e denominação são bastante usadas pelos adultos ao interagir com as crianças. O sujeito CM já está com a língua portuguesa bem estabilizada. Em relação ao dialeto, apresenta bom nível de competência em compreensão e denominação.

No anexo I, mês 01, 2ª sessão, temos um exemplo típico de como os pais aplicam os testes de compreensão. Dos itens Ip-107-Pai a Ip-128-Pai o pai realiza testes de compreensão, usando como material pedagógico os membros do próprio corpo da criança. As interações lingüísticas se processam em dialeto e a criança passa a identificar as partes do corpo humano nomeadas pelo pai. Neste episódio, ocorre a função de referência em nível de compreensão. A criança atende as solicitações do pai e dá respostas motoras, apontando as partes do corpo que foram solicitadas. Através das práticas de compreensão e denominação, a criança demonstra capacidade de compreender o conteúdo dos atos conversacionais que ocorrem entre os adultos como podemos observar a seguir:

Ip-107-Pai: L'è *onde* ei cavei? *Adonde ei cavei dei putin?*

Onde estão os cabelos? Onde estão os cabelos do menino?

—108-Pai: Elnaso?

C-CM-026 A criança aponta corretamente.

— 109-Pai: I ocy?

C-CM-027 A criança aponta corretamente.

—110-Pai: La boca?

A boca?

C-CM-028 A criança aponta corretamente.

Ip-111 -Pai: Larecyá? Larecyá, tá vardael*pai*, varda el*pai*\

A orelha? A orelha, tá olha o pai, olha o pai.

C-CM-029 A criança aponta corretamente.

Ip-112-Pai: Môstra el deo, el de, *onde* el de?

Mostra o dedo, o dedo, onde o dedo?

- C-CM-030 A criança aponta corretamente.
- 113-Pai: La ongya?  
A unha?
- CM-031 A criança fica em dúvida, sem responder.
- „1 14-Pai; El dinocyo?  
O joelho?
- CM-03 2 A criança não dá a resposta.
- Ip-115-Pai: La gamba l'è *onde*? La gamba? *Onde* la gamba?  
Onde está a perna? A perna? Onde a perna?
- C-CM-033 A criança aponta corretamente.
- 116-Pai: El pye? El pye?  
O pé? O pé?
- C-CM-034 A criança aponta corretamente.
- 117-Pai: La lengua?  
A língua?
- C-CM-035 A criança aponta corretamente.
- 118-Pai: El dente? Dentin?  
O dente? Dentinho?
- C-CM-036 A criança aponta corretamente.
- 119-Pai: El naso?  
O nariz?
- C-CM-037 A criança aponta corretamente.
- 120-Pai: La recya? La recya?  
A orelha? A orelha?
- C-CM-038 A criança aponta corretamente.
- Ip-121-Pai: El de? *Onde* el de?  
O dedo? Onde o dedo?
- C-CM-039 A criança aponta corretamente.
- 122-Pai: La ongya?  
A unha?
- C-CM-040 A criança fica em dúvida.

A seguir, relacionaremos as ocorrências concernentes às práticas de compreensão e denominação por ordem de sessão. A maior parte das práticas realizadas em nível de compreensão e de denominação se processam através de atividades interativas e concretas, de manipulação de objetos e de gravuras que retratam o cotidiano da criança. Todos esses objetos utilizados pelos adultos constituem o material pedagógico fornecido pelo próprio ambiente. A criança constrói o significado da sua realidade imediata em cooperação com os adultos.

**Primeira sessão:** anexo I, mês 01, idade 2;7.27, itens —068-Pai: a —070-Pai: O pai e o sujeito estão com uma enxada cada um, e juntos vão capinar. É durante a atividade que o pai aproveita a oportunidade para solicitar que a criança denomine o objeto que está em seu poder.

**Segunda sessão:** anexo I, mês 01, idade 2;8.10, a partir dos itens Ip-107-Pai: até o item Ip-167-Pai: apresenta as duas situações simultaneamente, tanto as práticas de compreensão como as de denominação.

**Terceira sessão:** anexo I, mês 01, idade 2;8.24. O pai realiza práticas de compreensão e denominação utilizando calendários com fotos grandes, que apresentam variados produtos agrícolas conhecidos da criança. O pai denomina o produto ou objeto em voz alta, cabendo à criança apontá-lo ou o reverso. A sessão apresenta os dois tipos de procedimentos.

**Quarta sessão:** anexo I, mês 02, idade 2;9.6. Os pais questionam a criança diante dos seus carrinhos. Nesta situação, a criança dá respostas motoras, apontando para os objetos solicitados, demonstrando competência em nível de compreensão. Nos itens —046-Mãe: e C-CM-019 os pais criaram uma situação de escolha, em que a criança é obrigada a fazer uma opção entre feio e bonito. Ela afirma que é bonita, demonstrando que entendeu a

pergunta dos pais. Nos itens Ip-060-Mãe: a C-CM-021, os pais, novamente, criam para a criança uma situação de escolha. A mãe pergunta à criança se é menina ou menino e esta responde que é menino. Nos itens seguintes, o pai cria diversas atividades para a criança executar. Esta as realiza adequadamente, cumprindo todas as tarefas solicitadas pelos adultos.

Quinta sessão: anexo I, mês 02, idade 2;9.21, itens Ip-040-Pai: e C-CM-024 o sujeito atende ao pedido do pai e acena para o pesquisador. Nos itens Ip-051-Pai: a It-CM-032, o pai realiza um teste de denominação com vários objetos (pequenas plantas de laranja, feijão, abacates) que se encontram no galpão. Nos itens —065-Pai: a C-CM-043, o sujeito cumpre todas os pedidos dos pais e da irmã dando respostas motoras corretas, demonstrando possuir ótimo nível de compreensão do dialeto.

Sexta sessão: anexo I, mês 03, idade 2;10.5, itens —022-Mãe: a C-CM-019, os pais realizam testes de compreensão e denominação utilizando o próprio corpo do sujeito. A criança denomina os membros do corpo solicitados pelos pais. Nos itens seguintes, a irmã orienta testes de compreensão e de denominação utilizando gravuras de produtos e objetos familiares à criança. Nos itens —CM-078 a —157-Irmã: registramos um episódio em que a irmã joga bola com o sujeito. As ordens dadas pela irmã são cumpridas pelo sujeito.

Sétima sessão: anexo I, mês 03, idade 2; 10.5, itens —068-Mãe: a It-CM-025 a mãe procura enganar a criança afirmando que aquele determinado porco era o maior. O sujeito rapidamente, It-CM-024 contestou dizendo que o outro porco era maior e não aquele que a mãe acabara de apontar.

Oitava sessão: anexo I, mês 03, idade 2;10.9, itens —008-Pai: a —069-Pai:, os pais realizam testes de compreensão e denominação. Nos itens Ip-085-Avó: a Dn-IP-CM-043 a avó realiza testes de compreensão.

**Nona sessão:** anexo I, mês 04, idade 2; 11.2. Não há nenhuma ocorrência.

**Décima sessão:** anexo I, mês 04, idade 2;11.16, itens —001-Pai: a Dn-It-CM-012, o pai realiza testes de compreensão e denominação, desta vez, utilizando as próprias roupas que a criança está vestindo.

**Décima primeira sessão:** anexo I, mês 05, idade 2;11.6, toda a sessão contém exercícios de denominação. O pai colocou diversos objetos dentro de um saco e a tarefa da criança consiste em tirá-los e denominá-los. O sujeito realiza a tarefa com ótima performance.

**Décima segunda sessão:** anexo I, mês 05, idade 3; 14. Não há nenhuma ocorrência.

**Décima terceira sessão:** anexo I, mês 06, idade 3;27, itens Ip-002-Pai: a Dn-CM-017 os pais realizam testes de compreensão e denominação. Vários objetos são colocados sobre a mesa e, a cada ordem dada pelo pai, o sujeito dirige-se à mesa, escolhe o objeto solicitado e o entrega à mãe. A mãe, ao receber o objeto, pergunta ao sujeito como se denomina. A criança responde cumprindo inicialmente tarefas em nível de compreensão e, posteriormente cumpre tarefas em nível de denominação. A criança já demonstra estar familiarizada com ordens, pedidos e perguntas.

**Décima quarta sessão:** anexo I, mês 06, idade 3;1.11, itens —002-Pai: a R-CM-026. O pai colocou a uma certa distância diversos objetos. A tarefa exige que o sujeito busque o objeto solicitado pelo pai. Nos itens —020-Mãe: a C-CM-040, o pai, novamente, aplica testes de compreensão utilizando os membros do próprio corpo da criança.

**Décima quinta sessão:** anexo I, mês 06, idade 3;2.25. Não há nenhuma ocorrência.

**Décima sexta sessão:** anexo I, mês 07, idade 3;2.8. Não há nenhuma ocorrência.

**Décima sétima sessão:** anexo I, mês 07, idade 3;2.25, itens —005-Irmã a —CM-010 novamente, a criança demonstra que já sabe diferenciar o gênero masculino do feminino. Os pais perceberam que esta foi uma das primeiras expressões que a criança assimilou. Nos itens Ip-006-Pai: a R-CM-029, os pais inovam nas práticas de compreensão e denominação, exigindo que o sujeito tome os objetos em suas mãos, faça perguntas aos adultos e estes denominem os objetos. Nesta sessão, os adultos invertem os papéis e a criança exerce um papel mais ativo perguntando aos adultos, proporcionando dessa forma, a ocasião para que ela acrescente informação nova.

**Décima oitava sessão:** anexo I, mês 08, idade 3;2.28, itens —007-Pai: a —CM-015 o pai e a criança vão ver um bezerro. O pai aproveita a ocasião para realizar os testes de compreensão. A criança aponta para os membros indicados conforme a solicitação. Nos itens —012-Pai: a It-CM-021, o pai vai com a criança para a roça de fumo, bem próxima a sua casa. A criança participa da atividade com o pai. Durante a atividade, o pai dá algumas ordens imediatamente cumpridas pelo sujeito. Nos itens —039-Pai: a It-Dn-CM-041 temos mais um exemplo de prática de denominação.

**Décima nona sessão:** anexo I, mês 08, idade 3;3.11, itens Ip-001-Pai: a —008-Pai:. O pai dirige-se até a roça de fumo, situada bem próximo a sua casa e, ao avistar uma flor, solicita à criança que vá buscá-la. A criança cumpre a tarefa com sucesso.

**Vigésima sessão:** anexo I, mês 08, idade 3;3.20, itens Ip-001-Irmã a —126-Irmã:, a irmã e o pai realizam no galpão, local onde se encontra uma variedade de objetos utilizados nas atividades agrícolas e alguns brinquedos da criança. A irmã e o pai aplicam

testes de compreensão e de denominação. Nesta sessão, a criança também faz perguntas aos adultos, ao apresentar-lhes os objetos. Os adultos criaram também, em diversas ocasiões, situações falsas (*misleading situation*), na tentativa de enganar o sujeito, com a finalidade de testá-lo para verificar se havia assimilado, realmente, aquele rol de itens lexicais. Relacionamos os itens que demonstram este procedimento dos adultos: 079-Irmã, CM-059, 081-Irmã, CM-060, CM-065, 087-Irmã, CM-066, 088-Irmã, CM-067, 089-Irmã, CM-068, CM-069, 091-Irmã, CM-070.

Devemos observar que os adultos criaram muitas situações intencionais, a fim de favorecer a assimilação do dialeto pela criança. É possível verificar o progresso que a criança fez durante o período dos oito meses de coleta dos dados. O sujeito CM já detinha boa capacidade de compreensão do dialeto no início da coleta aos 2;7.27. Será também, na primeira sessão que o sujeito vai demonstrar sua capacidade de denominar cf. (anexo I, mês 01), item Dn-CM-023. Há duas sessões, a décima sétima (anexo I), itens C-CM-013 a C-CM-028, e a vigésima (anexo I), itens —CM-010 a C-IP-CM-047 que demonstram objetivamente o desenvolvimento e a assimilação de algumas estruturas afirmativas e interrogativas. Aos poucos, os adultos delegam à criança a oportunidade de fazer perguntas.

Como percebemos, a criança constrói o significado das coisas e do mundo através da ação e da manipulação dos objetos da sua realidade imediata. A forma como o adulto se comporta em relação ao sujeito é a de um agente cooperador que prepara oportunidades a fim de provocar a criança a dar suas próprias respostas e soluções. Deve ser ressaltado o papel ativo dos adultos ao exercerem uma função criativa de ajuda à criança no desenvolvimento da competência comunicativa no dialeto.

### 5.1.2 Construções verticais

À medida que a criança desenvolve o conhecimento lingüístico, através das práticas de compreensão e denominação, passa a ser mais exigida pelos pais. Estes invertem os papéis, solicitando à criança que ela mesma faça perguntas, e os adultos passam então a

denominar os objetos que lhes são apresentados pela criança. Podemos verificar isso no anexo I, mês 07, 17.º sessão, idade de 3; 2. 25, itens Ip-006-Pai: a C-CM-028 e grande parte da vigésima sessão, anexo I, mês 08, idade de 3;3.20.

Há também situações em que o sujeito já consegue expressar a finalidade de alguns objetos conforme observamos no anexo I, mês 07, 17.º sessão, itens —CM-022 a C-CM-028. O fragmento abaixo demonstra como os pais agem para que a criança adquira estruturas interrogativas e afirmativas através de atividades práticas. A criança está acostumada a denominar os objetos, mas, de repente, faz o papel dos adultos ao apresentar a eles os objetos, e estes, é que devem denominá-los. Podemos considerar esta estratégia como uma construção vertical, porque os adultos invertem os papéis, proporcionando à criança uma situação nova de interação verbal, na qual ela própria deve acrescentar mais informação, conforme podemos verificar neste fragmento.

Ip-006-Pai: Tor un cucyaro e môstreghe a la *mãe*.  
Busque uma colher e mostre para a mãe.

C-CM-011 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

Ip-007-Pai: Domândeghe a la *mãe* cosa che l'è.  
Pede para a mãe o que é.

—008-Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

C-CM-012 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

—009-Mãe: Un cucyaro.  
Uma colher.

It-010-Irmã: *Pede*.

—011 -Pai: Domândeghe cosa che l'è.  
Pede o que é?

C-CM-013 Che questo quà?  
O que é isto aqui?



- 012-Mãe: Menestro.  
Concha.
- CM-014 Questo quà?  
Isto aqui?
- 013-Mãe: El piron.  
O garfo.
- Ip-CM-015 *Opa, caiu no chão* \ E questo quà?  
..... E isto aqui?
- 014-Mãe: El cucyarin.  
A colherzinha.
- CM-016 E questo quà?  
E isto aqui?
- 015-Mãe: La facheta per taiar carne.  
A faquinha para cortar carne.
- Ip-016-Mãe: Adeso porta per el *pai*, un la volta; la facheta prima.  
Agora traz para o pai, um de cada vez; a faquinha primeiro.
- It-017-Irmã: *Pergunta o que que é.*  
  
A criança obedece a ordem da irmã e traduz o enunciado solicitado.
- C-CM-017 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 018-Pai: La facheta.  
A faquinha.
- 019-Mãe: Questo l'è che? L'è che esso?  
O que é isto? O que é isso?
- Dn-CM-018 Un cucyaro.  
Uma colher.
- 020-Mãe: Nò.  
Não.
- Dn-CM-019 Cucyaro!  
Colher.
- 021-Mãe: Piron.  
Garfo.

R-CM-020 Piron. L'è che questo quà?  
Garfo. O que é isto aqui?

—022-Pai: Piron.  
Garfo.

—023-Mãe: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

Dn-CM-021 Cucyarin.  
Colherzinha.

—024-Mãe: Picinin, cucyarin.  
Pequeninha, colherzinha.

—CM-022 Picinin cucyarin. L'è che questo quà?  
Pequeninha, colherzinha. O que é isto aqui?

—025-Pai: Cucyarin.  
Colherzinha.

—026-Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto aqui?

Dn-CM-023 Menestro.  
Concha.

—027-Mãe: Per far che el menestro?  
Pra fazer o que com a concha?

It-C-CM-025 *Botá farinha.*

—028-Irmã: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?

—CM-025 Che questo quà?  
O que é isto aqui?

—029-Pai: Menestro.  
Concha.

—CM-026 Menestro per far che?  
Concha para fazer o que?

—030-Pai: Per magnar menestra.  
Para comer sopa.

—031-Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto aqui?

—CM-027 Questo l'è che?  
O que é isto?

—032-Pai: El cucyar.  
A colher.

—033-Mãe: Per far che el cucyaro, dis.  
Para fazer o que com a colher?

—034-Irmã: Per far che el cucyaro?  
Para fazer o que com a colher?

C-CM-028 Par, par, per magnar.  
Pra, pra, pra comer.

A estrutura da atividade demonstra que os adultos estão exigindo cada vez mais da criança. É o que os Scollons (apud Cazden, 1983, p. 6) caracterizam de construção vertical, porque o adulto solicita à criança mais informação nova a cada enunciado. Não se contentam apenas com as práticas de compreensão e de denominação. Introduzem novas estruturas, dando à criança a oportunidade de dirigir-se aos adultos formulando perguntas como "Elo che questo quà?" (O que é isto aqui?) e "Per far che?" (Para fazer o que?).

### 5.1.3 Canções e jogos lingüísticos

O terceiro andaime interacional bastante usado pelos pais do sujeito CM são as canções e os jogos lingüísticos. Como os italianos são muito afeitos à música, ao imigrarem para o Brasil trouxeram o seu rico repertório de canções e jogos lingüísticos. Os cronistas afirmam que os imigrantes cantavam nas capelas, nas igrejas, nos bares, nas festas, nas rodas de amigos e em casa. Nesta família, a mãe tem um papel de destaque com relação ao ensino das canções. É a mãe quem canta e ensina as canções à criança. Registramos em várias sessões algumas canções folclóricas que ainda hoje, são cantadas com paixão e saudade da Itália.

Documentamos algumas canções, no anexo I, mês 05, 12ª sessão, idade de 3;14.0, item —CM - 001, com o título "La Gigiota la ghà un Bambin".

—024-Mãe: *Casei com uma italiana*

—025- Pai: Ben ait, bem alto.

Que veio lá do Turim.  
 A coisa melhorou muito  
 Tudo bom pra mim.  
 Quando nosso filho  
 A festa não tinha fim.  
 Lá junto com a italianada  
 Cantaram uma moda assim.  
 La Gigiota la ghà un bambin  
 Chebelim, chebelin  
 Che bochim, che nasin  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin.

Documentamos mais algumas canções no anexo I, mês 06, 13ª sessão, idade 3;27, item —CM-001, com o título "Scarpete de la Milanese"; item —CM-018, com o título "La Gigiota la ghà un Bambin"; no anexo I, mês 06, 14ª sessão, idade 3; 1.11 itens —CM-001 e —CM-003 com o título "La Vecya Trevelina" e "La Gigiota la ghà un Bambin".

Assinalamos que as canções foclóricas italianas são um excelente instrumento de preservação da língua em sua forma mais pura, visto que não apresentam interferências do português.

Os jogos lingüísticos são outro meio bastante utilizado pelas famílias, como instrumento de divertimento, de jogar com as palavras e de brincar com as crianças. Documentamos alguns jogos lingüísticos, conforme observamos no anexo I, mês 07, 17ª sessão, idade 3;2.25, itens Ip-CM-004 a —CM-008.

Ip-CM-004 Un, *não*, qesto ghà *caiste* dei pos.  
 Um, não, este caiu no poço.

—CM-005 Kesto ghà tirà-su.  
 Este puxou pra cima.

—CM-006 Kesto ghà sugà.  
 Este enxugou.

—CM-007 Kesto fà la papa.  
 Este faz a comida.

—CM-008 Kesto ghà magnà  
Este comeu.

Os jogos lingüísticos seguintes foram coletados posteriormente, em 15 de janeiro de 1996.

### **A B C D**

Cyapa la gata per el pye  
Meneia a casa toa  
Daghe un baso soto la coa.

### **La Vaca**

La vaca de la *mãe*  
Ghenà unavedeleta.  
La *mãe* tira el late  
Per far formai  
Per magnar con polenta.

### **Recya Mucina**

Recya mucina  
Carga de farina.  
Ocyo bei  
To fradel.  
Boca de fràde  
Din, don  
La campana  
De Simon.

Um dos jogos lingüísticos mais citados pela criança é "*Recya Mucina*". Este jogo lingüístico é similar ao que nós encontramos na Antologia dei Dialetto Trentino, do escritor Bertoluzza (1988, p. 115). Esta Antologia oferece um amplo panorama das tradições, usos e costumes da gente trentina a partir do século XVIII até os primeiros decênios deste século. Encontramos nesta Antologia muitos jogos lingüísticos semelhantes aos que os pais ensinam às crianças. Um dos jogos lingüísticos ensinado pelos pais tem muitas semelhanças com o que encontramos na Antologia de Bertoluzza (1988, p. 115), sob o título de *Ocyo bei*.

### Ocio Bel

Ocio bel,  
to fradel,  
boca bela,  
to sorela,  
la porta, la piazza  
el campanel  
che fa din den!

Outra forma que os pais encontram para ajudar o desenvolvimento lingüístico da criança é ensinar a memorizar os números em dialeto, conforme anexo I, mês 07, 17ª sessão, itens de 001-Pai a CM-009. São estratégias que os adultos aplicam para contribuir na assimilação do dialeto.

—001-Pai: Conta.

—CM-001 Un, doe, te, quato, cinque, sie, sete, oto, nove, diese. (Superposto).  
Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

—CM-002 Un, doi, te quatro, cinque, sie, sete, oto, nove.

—002-Pai: Pu pian, vã pu pian. (Superposto).  
Mais devagar, vai mais devagar.

Outra estratégia que os adultos utilizam é ensinar a criança a memorizar os dias da semana em dialeto.

—003-Pai: E adeso.  
E agora.

—004-Mãe: Adeso, luni.  
Agora, segunda feira.

—CM-009 Luni, marti, mercuri, doba, vendro, sabo, sabo e domenica.  
Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, sábado e domingo.

#### 5.1.4 Instrução direta

A instrução direta ocorre quando os adultos direcionam a criança a dizer, a contar, a mostrar ou a realizar algo. Conforme observamos no anexo I, mês 01, I<sup>o</sup> sessão, os adultos solicitam que a criança repita enunciados por eles produzidos ou cumpra outras ordens que a orientam a cumprimentar as pessoas ou a defender-se. Cazden (1983, p. 14) salienta que "*Dá tchau*" é o exemplo clássico da instrução direta. No que concerne à aquisição do dialeto, os pais do sujeito utilizam os verbos *Dighe, dighelo, di, dis ou diz* em muitos atos conversacionais. Em algumas sessões, o emprego da instrução direta é maior do que em outras. Observaremos, também o emprego do verbo *faghe* (*fazer*) em algumas sessões, em ocasiões em que os adultos solicitam que a criança seja gentil, cumprimente as pessoas ou outras atitudes típicas do modo de ser dos descendentes italianos.

Relacionamos no anexo I, mês 01, 2<sup>o</sup>. sessão, idade 2;8.10, alguns itens, que demonstram o emprego da instrução direta para orientar a criança na sua auto-defesa.

—043-Irmã: Mi no ghò paura!  
Eu não tenho medo!

—044-Pai: Te dai bote, dighe.  
Te dou socos, diga.

—045-Irmã: Ai, malandro. (Superposto).

—046-Pai: Dighe, mi te dai bote.  
Diga, eu te dou socos.

—047-Irmã: Tosatel!  
Menino!

Ip-048 - Pai: Varda dighe, mi cyapo la *sandália*, dighe. Varda, mi cyapo la *sandália*, dighe.  
Olha diga, eu pego a sandália, diga. Olha, eu pego a sandália, diga.

Registramos outra ocorrência no anexo I, mês 03, 8<sup>o</sup>. sessão, idade 2; 10.9, em que os pais ensinam a criança a se auto-defender, quando esta estava sendo importunada pela irmã:

—038-Pai: Dighe, vuto un stiafon? Vuto dighe, dighe per lu, dighe para la C. [...].  
Diga, queres um tapão? Queres diga, diga pra ele, diga para a C. [...].

—039-Mãe: Te dò un pugno, dis.  
Te dou um soco, diga.

—040-Pai: Daghe un pugno a la C., daghe un pugno, vuto un stiafon, dighe.  
Dê um soco na C., dê um soco, queres um tapão, diga.

C-CM-017 [...] A criança se vira e dá um tapa na irmã.

Relacionamos outras ocorrências similares conforme o quadro abaixo:

---

Ordem Anexos Seqüência de ocorrência dos itens  
de sessão

---

8<sup>a</sup> Anexo I —070-Pai:, Ip-071-Mãe:, —072-Pai:;

---

As situações que relacionamos ilustram a ocorrência de atitudes que ensinam a criança a ser educada e a praticar gestos de aprovação e de gentileza, como o sinal positivo com o dedo voltado para cima. Encontramos outra situação no anexo I, mês 01, 2<sup>a</sup> sessão, onde o pai solicita que a criança se manifeste conforme os itens abaixo:

Ip-123-Pai: Jóia, fã jóia, fã jóia, jóia. (A criança indica positivo com o dedo).  
Jóia, faça jóia, faça jóia, jóia.

Relacionamos outras ocorrências similares conforme o quadro abaixo:

---

Ordem Anexos Seqüências de ocorrência dos itens  
da sessão

---

2<sup>a</sup> Anexo I Ip-029-Pai:, Ip-036-Pai:, Ip-049-Pai:, Ip-124-Pai:, R-Ip-CM-010;  
Ip-125-Irmã:, Ip-127-Pai:, Ip-128-Pai:;

---

3<sup>o</sup> Anexo I Ip-128-Pai:;

---

4<sup>o</sup> Anexo I Ip-024-Pai:, Ip-026-Pesq:, Ip-033-Mãe:, Ip-048-Pai:, R-Ip-CM-20;  
Ip-051-Pai:, Ip-055-Pai:;

---

8<sup>o</sup> Anexo I Ip-049-Pai:, Ip-050-Pai:, Ip-070-Pai:, it-072-Pai:;

---

10<sup>o</sup> Anexo I Ip-021-Pai:;

---

20<sup>o</sup> Anexo I Ip-037-Pai:, It-CM-029;

---



O enunciado registrado no anexo I, mês 02, 5ª sessão, idade 2;9.21, demonstra como o pai orienta a criança a cumprimentar as pessoas:

Ip-039-Pai: Faghe op per el talian, dis. Faghe op, faghe op con la man. Varda [...].  
Faça op para o italiano, dize. Faça op, faça op com a mão. Olha [...].

Ip-040-Pai: Faghe op per talian, faghe op per el talian, levanta la man, [...], op, daghe ciao [...] bem alto.  
Faça op para o italiano, faça op para o italiano, levanta a mão [...] op, dá tchau.

Relacionamos outras ocorrências similares conforme o quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
5°	Anexo I	—074-Pai:);
15°	Anexo I	—048-Pai:, —CM-045;
20°	Anexo I	Ip-037-Pai:;

No anexo I, mês 06, 14° sessão, com a idade de 3;1.11, o pai orienta a criança exibir sua força, mostrando os músculos do braço:

—034-Pai: Faghe en gnoc per el E., faghe gnoc per el E.  
Faça um muque pro E., faça um muque para o E.

Relacionamos outras ocorrências similares conforme o quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
14°	Anexo I	—035-Mãe:, —036-Pai:, —037-Mãe:, —038-Pai:;

No anexo I, mês 02, 5° sessão, idade de 2;9.21, o pai e a irmã recriminam a criança por ter jogado lixo no chão. Imediatamente, ambos solicitam que a criança junte o papel e o jogue no lixo.

—071-Irmã: Fátut potace.

Faz tudo sujeira.

Ip-072-Pai: Ó cata-su, ô *nenê* cata-su el *papel*, cata-su el *papel*, cata-su.

Ó junta, ô *nenê* junta o papel, junta o papel, junta.

—073-Irmã: Cata-su.

Junta. (A criança cumpre a ordem dada pela irmã, junta o papel e o joga no lixo).

Desde o início da coleta dos dados, conforme anexo I, mês 01, 1<sup>o</sup>. sessão, observa-se o emprego da instrução direta. Os adultos utilizam seguidamente os verbos *Dighe*, *dighelo*, *di*, *dis*, *diz* para solicitar que a criança repita enunciados ou realize atividades conforme demonstramos no item abaixo:

Ip-002-Mãe: L'e tuta sporca la me motoca, *dis*.

Está toda suja a minha motoca, *diz*.

Relacionamos outras ocorrências similares conforme o quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1 <sup>o</sup>	Anexo I	Ip-010-Pai; —024-Pai:, —26-Pai:, —29-Pai:, —030-Mãe;; Ip-038-Mãe:, Ip-040-Pai:, It-044-Pai:, It-045-Mãe:, —048-Pai;; Ip-050-Mãe, Ip-052-Pai:, Ip-053-Pai:, Ip-057-Mãe:, Ip-058-Pai;; —061-Mãe:); Ip-065-Pai:, —066-Pai;; —073-Pai:, —079-Pai:, -081-Pai;;
2 <sup>o</sup>	Anexo I	Ip-028-Mãe:, Ip-029-Pai;; Ip-030-Mãe:, Ip-031-Pai:, Ip-033-Pai:, —035-Mãe:, Ip-036-Pai;; Ip-037-Pai:, Ip-038-Pai:, —039-Pai:, —040-Pai;; Ip-046-Pai:, Ip-048-Pai:, —049-Mãe;; Ip-052-Mãe:, —053-Pai:, —062-Pai;; Ip-063-Pai:, —064-Mãe:, —065-Pai:, Ip-066-Mãe;; Ip-124-Pai:, Ip-140-Mãe;;
3 <sup>o</sup>	Anexo I	—044-Pai:; —080-Pai:, -081-Pai:, —084-Avó:, —085-Pai:, —086-Pai;; —088-Pai:, Ip-090-Pai:; —098-Pai:; —104-Pai:, — 107-Pai:, —109-Pai:, —111-Pai:; —147-Pai:, —149-Pai:, —151-Pai:, —153-Pai:, —155-Pai:; —157-Pai:; — 160-Pai:;

4°	Anexo I	—001-Pai:, —004-Pai:, Ip-006-Pai:; Ip-011-Pai:, —013-Pai:, —020-Pai:; Ip-024-Pai:, —029-Mãe:, Ip-030-Pai:, — 031-Mãe:, -032-Pai:; Ip-033-Pai:, —042-Pai:, Ip-044-Mãe:, —045-Pai:, Ip-048-Pai:; Ip-051-Pai:, Ip-056-Mãe:; —061-Pai:, —064-Pai:, —073-Pai:; Ip-084-Pai:; It-088-Pai:, Ip-090-Pai:, — 091-Mãe:, —092-Pai:), —093-Mãe:; Ip-094-Mãe:, Ip-096-Mãe:, Ip-098-Mãe:; It-101-Mãe:, Ip-102-Mãe:;
5°	Anexo I	—004-Pai:, —05-Mãe:; Ip-007-Pai:, Ip-008-Mãe:, Ip-009-Mãe:, Ip-011-Mãe:, —012-Pai:; On-O14-Pai:, On-Ip-O15-Pai:, It-016-Pai:; Ip-022-Pai:, Ip-025-Mãe:, On-026-Pai:, Ip-028-Pai:; -032-Pai:, —033-Mãe:, Ip-034-Pai:, R-Ip-CM-018, —035-Pai:; Ip-044-Pai:, —045-Mãe:, —048-Pai:, Ip-050-Mãe:; Ip-056-Pai:; —059-Pai:, Ip-060-Pai:, Ip-062-Pai:; —077-Pai:, —080-Pai:, Ip-082-Pai:; Ip-087-Pai:, —088-Pai:; Ip-099-Tia:, Ip-100-Tia:;
6°	Anexo I	Ip-001-Irmã:, —002-Pai:, Ip-005-Mãe:; Ip-010-Mãe:, —011-Pai:, Ip-016-Mãe:; Ip-036-Pai:, —037-Pai:; —049-Pai:, Ip-054-Pai:; —070-Pai:; Ip-076-Pai:, Ip-082-Pai:, —089-Pai:, Ip-091-Pai:; —134-Mãe:; — 138-Pai:; —151-Pai:, Ip-152-Pai:, Ip-154-Pai:, Ip-155-Irmã:, —156-Pai:;
7°	Anexo I	—010-Mãe:, —034-Irmã:, —044-Pai:, —045-Mãe:; —046-Pai:, Ip-047-Mãe:, Ip-050-Pai:, —051-Pai:, —052-Pai:; Ip-058-Pai:;—062-Pai:, —063-Pai:, —064-Pai:, —066-Mãe:; —067-Mãe:, R-CM-023:; -070-Pai:, —071-Pai:, —072-Mãe:, -073-Pai:, —075-Pai:; —079-Pai:, Ip-081-Pai:, —083-Pai:; Ip-098-Mãe:, Ip-099-Mãe:, Ip-100-Pai:, Ip-103-Mãe:;
8°	Anexo I	Ip-008-Pai:, —011-Pai:, Ip-012-Pai:; —023-Pai:, —025-Pai:, —038-Pai:, —039-Mãe:, —040-Pai:; —042-Pai:, —043-Mãe:, —046-Pai:, Ip-049-Pai:, It-050-Pai:; Ip-052-Pai:, Ip-055-Pai:, —059-Pai:, —062-Pai:; Ip-070-Pai:, -071-Pai:, —072-Pai:; —076-Mãe:, Ip-077-Pai:, Ip-079-Pai:, —080-Pai:, Ip-081-Mãe:; —086-Avó:, —090-Avó:, —092-Avó:, —094-Irmã:;
9°	Anexo I	Ip-010-Irmã:;
10°	Anexo I	—001-Pai:, —009-Pai:, Ip-019-Mãe:;
11°	Anexo I	Ip-027-Pai:, Ip-030-Pai:, —031-Pai:;

12°	Anexo I	—008-Pai:, —010-Avó:, Ip-016-Pai:, Ip-018-Avó:; —020-Mãe:, —022-Avó:;
13°	Anexo I	Ip-024-Pai:;
14°	Anexo I	—012-Pai:; —022-Pai:, —023-Pai:, —026-Pai:, —027-Pai:; —035-Mãe:, —037-Mãe:, —038-Pai:;
15°	Anexo I	—001-Pai:, —003-Pai:, —007-Pai:; Ip-014-Pai:, —016-Pai:, Ip-018-Pai:, —020-Pai:, —021-Pai:; —025-Pai:, —028-Pai:, -038-Pai:, —039-Pai:, —040-Pai:; —044-Pai:, —046-Pai:, —048-Pai:;
16°	Anexo I	—004-Pai:, —007-Pai:, —010-Pai:; -020-Pai:, -048-Pai:, —051-Pai:;
20°	Anexo I	—035-Pai:, Ip-037-Pai:;

Com relação aos sujeitos AB e FB também, registramos ocorrências relativas a dois tipos de atendimento lingüístico: (a) emprego de andaimes interacionais como as práticas de compreensão e denominação e o (b) emprego da instrução direta. Inicialmente, destacamos ocorrências concernentes aos andaimes interacionais, como as estratégias de compreensão e denominação. Posteriormente, destacamos as ocorrências relativas à instrução direta em que os avós usam verbos como *diz*, *dis*, *dighelo*, *dilo* o outros como, *fazer* e *mostrar* para solicitar que as crianças realizem tarefas, falem ou busquem objetos. A indicação das ocorrências serão relacionadas conforme o quadro abaixo:

Com relação ao primeiro tipo de atendimento do adulto para favorecer a aquisição do dialeto nos sujeitos AB e FB, destacamos os andaimes interacionais expressos através de práticas de compreensão e denominação.

No anexo II, mês 01, 1ª sessão, enunciados 03 7-Avô a 043-Avô, o avô testa o sujeito AB com exercícios de compreensão, utilizando os membros do corpo humano. Este é um dos exercícios mais comuns que as famílias utilizam com as crianças para proporcionar a assimilação de itens lexicais do dialeto como podemos observar a seguir:

—037-Avô: La boca.  
A boca.

C-AB-004 A criança aponta corretamente.

Ip-038-Avô: El nas elo *ondel* (Risos)  
Onde está o nariz?

C-AB-005 A criança aponta corretamente.

—039-Avô: I cavei? I cavei eli *ondel*  
Os cabelos? Onde estão os cabelos?

—040-Avô: E la recya?  
E a orelha?

C-AB-006 A criança aponta corretamente.

—041-Avô: Anca la recya te sè *onde che* l'è, vera?  
Também a orelha tu sabes onde que ela está, verdade?

C-AB-007 A criança aponta corretamente.

Ip-042-Avô: E le man? *Qual* l'è le man?  
E as mãos? Quais são as mãos?

C-AB-008 A criança aponta corretamente.

—043-Avô: Ah quele l'è le man. (Risos)  
Ah aquelas são as mãos.

Relacionamos outras corréncias similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1º.	Anexo II	—037-Avô: a -043- Avô;; Ip-059-Avô: a Ip-062-Avô;; Ip-095-Avó: a Ip-099-Tio;;
2º.	Anexo II	Ip-032-Avô: a —045-Avó;;
5º.	Anexo II	Ip-001-Mãe: a Ip-007-Avó;;
6º.	Anexo II	R-AB-007 a Ip-037-Avô;;
7º.	Anexo II	Ip-010-Avô: a Ip-013-Avô;;

9°	Anexo II	Ip-AB-001 a Ip-002-Avô;
11°	Anexo II	—008-Avô: a It-FB-007;
	Anexo II	C-FB-001 a It-FB-013;
18°	Anexo II	—002-Tia a C-AB-006;

A seguir, relacionaremos as ocorrências relativas à instrução direta, presentes nos corpora dos sujeitos AB e FB. No anexo II, mês 03, 6ª sessão, item Ip-025-Avô: temos um exemplo típico de como esta família, também usa a instrução direta, empregando os verbos *dizer (dilo)* e *mostrar (mostreghe)*.

Ip-025-Avô: E la man? Môtreghe onde l'è la man? Dilo mò, dilo, le man l'è quà.  
E a mão? Mostre onde está a mão? Diga, diga, as mãos estão aqui.

Outra ocorrência bastante freqüente é o emprego do verbo *fazer* como podemos observar no exemplo extraído no anexo n, mês 01, 2º sessão.

Ip-On-002-Avô: Fà anca ti, fà anca ti [...].  
Faça também você, faça também você [. . .].

Relacionamos outras ocorrências similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1°	Anexo II	...105-Avô:, ...110-Avô:
	Anexo II	Ip-On-002 - Avô. "Fà anca ti, fà anca ti...". —020-Avô:,-110-Avô:; Ct-028-Avô:, It-029-Mãe:, —033-Avó:, —037-Avô:; —040-Avô:,-044-Avô:;
5°	Anexo II	Ip-002-Avó:, It-AB-001:, It-011-Mãe:, On-O15-Avô:; —019-Avô:, On-032-Avô:,-034-Avô:,-035-Avô:;

6 <sup>a</sup>	Anexo II	Ip-001-Avô:, —004-Avô:, —012-Avô:; —018-Avô:, C-Ip-021-Avô:, Ip-025-Avô:; Ip-033-Avô:, It-035-Mãe:, Ip-037-Avô:, Ip-041-Avô:;
7 <sup>o</sup> .	Anexo II	—011-Avó:, —019-Avô:;
8 <sup>o</sup>	-	-----
9 <sup>o</sup> .	Anexo II	Ip-004-Avó:; Ip-005-Avó:;
10 <sup>o</sup>	Anexo II	Ip-001-Pai:, Ip-003-Pai:, Ip-004-Pai:, It-006-Pai:; Ip-007-Mãe:, Ip-008-Pai:, Ip-011-Pai:; It-012-Pai:, It-013-Pai:;
11 <sup>o</sup> .	-	-----
12 <sup>o</sup> .	Anexo II	Ip-006-Pai:, Ip-011-Pai:;
17 <sup>o</sup> .	Anexo II	—016-Avô:, —019-Avô:;
18 <sup>o</sup> .	Anexo II	Ip-022-Avô:;

A partir da constatação de que nos *corpora* dos três sujeitos destacavam-se estratégias similares concernentes ao comportamento pedagógico dos adultos para proporcionar a aquisição do dialeto no próprio ambiente familiar, ampliamos nossa pesquisa e investigamos mais quatro sujeitos para verificar se as estratégias pedagógicas (andaimes interacionais) usadas pelos adultos eram recorrentes para, assim, confirmar nossa hipótese a respeito das motivações culturais existentes em tais procedimentos.

#### 5.1.4.1 Dados Subsidiários

Foram gravadas duas sessões para cada um dos quatro sujeitos que subsidiaram nossa pesquisa em datas diferentes, entre os meses de outubro e dezembro de 1995. Inicialmente, registraremos a ocorrência do primeiro tipo de atendimento do adulto (andaimes interacionais), presentes nos dados do sujeito PM, tais como, a aplicação de práticas de compreensão e denominação. No anexo III, 1<sup>o</sup> sessão, o pai do sujeito PM

também utiliza estratégias similares aos adultos das famílias anteriores, conforme o exemplo abaixo:

Ip-024-Pai: *Onde ocyo? Onde ocyo? Onde Ocyo? Nò. (superposto). Le rece? Le rece? Le rece? Onde le rece? Buta le man nde le rece, onde? Vara sangue en le rece. Sangue, sangue en le rece? Ah?*

Tradução: Onde o olho? Onde o olho? Onde o olho? Não. As orelhas? As orelhas? As orelhas? Onde as orelhas? Bota as mãos nas orelhas, onde? Olha sangue nas orelhas! Sangue, sangue nas orelhas? Ah?

C-PM—006: A criança coloca as mãos rapidamente na orelha.

O pai usou de uma artimanha falsa para forçar a criança a manifestar uma resposta e conseguiu. Assim que mencionou a palavra sangue, imediatamente a criança colocou a mão na orelha para conferir se era verdade. O teste demonstra que a criança compreendeu perfeitamente o que o pai estava solicitando.

Relacionamos outras ocorrências similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1º	Anexo III	Ip-001-Pai:, Ip-002-Pai:, Ip-024-Pai:; Ip-037-Pai: a C-PM-010;
2º	Anexo III	Ip-001-Pai: a Ip-004-Pai:; Ip-019-Pai:; Ip-023-Pai:, —PM-016, Ip-024-Pai:, Ip-025-Pai:, C-PM-017;

A seguir, apresentamos o segundo tipo de atendimento lingüístico (instrução direta) em que os adultos empregam verbos como pegar, tirar, mostrar, abraçar (*cyapar, tirar, môstrar, abraçar*) para a criança realizar atividades ou cumprir ordens dos adultos. No anexo III, 2º. sessão, temos uma ocorrência que retrata perfeitamente, o exercício da instrução dirigida.



Ip-023-Pai: Môstra la recya, môstra la recya. La, la coa, *onde* la coa? Môstra la recya, cyapa la recya, cyapa la recya. Pronto. Cyapa la recya là.

Mostra a orelha, mostra a orelha. O, o rabo, onde o rabo? Mostra a orelha, pega a orelha, pega a orelha. Pronto, pega a orelha lá.

C-PM-016: A criança pega na orelha.

Diante do bezerro, o pai solicita que a criança aponte para os membros do corpo do animal que são solicitados. Outras ocorrências da instrução direta são relacionadas, conforme o quadro abaixo:

Relacionamos outras ocorrências no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1º	Anexo III	—004-Avó:, It-005-Avô:, —006-Pai:;, —011-Pai:;, —013-Pai:; Ip-014-Pai:;, —015-Pai:;, —017-Pai:;, —025-Avó:, Ip-026-Pai:; It-027-Avó:, —029-Avô:, Ip-030-Pai:;, It-035 -Avô:, Ip-036-Pai:;.
2º	Anexo III	Ip-004-Pai:;, Ip-006-Pai:;, It-007-Irmão:;, Ip-008-Pai:;, —009-Pai:; Ip-021-Pai:;, Ip-023-Pai:;, Ip-026-Pai:;, Ip-028-Pai:; Ip-031-Pai:;, —032-Pai:;, —039-Pai:;, —042-Pai:; —043-Pai:;, Ip-062-Pai:;, —063-Pai:; Ip-075-Pai:;, —077-Pai:;, —078-Pai:;.

SUJEITO AM: O primeiro tipo de atendimento lingüístico do adulto, caracteriza-se pelo emprego de andaimes interacionais, referentes às práticas de compreensão e denominação. Um exemplo extraído do anexo IV, 1º. sessão, registra os exercícios de compreensão e denominação aplicados pelo pai, similares aos sujeitos anteriores:

Dn-AM-020 Piato grande.

Prato grande.

—023-Pai: Stà atento é. Questo?

Presta atenção. Este?

Dn-Ip-AM-021 *Outo* piato grande.  
Outro prato grande.

—024-Pai: E questo?  
E este?

Dn-AM-022 Copo.

—025-Pai: Cosè che l'è? Tò. E questo?  
O que que é isso? Pega. E Isto?

Dn-AM-023 Piron.  
Garfo.

—026-Pai: Piron. Ò cascà nè, tò.  
garfo. Ó caiu né, pega.

Dn-AM-024 Piron.  
Garfo.

—027-Pai: E questo?  
Este?

Dn-AM-025 Piron.  
Garfo.

Relacionamos outras ocorrências similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
-----------------	--------	-----------------------------------

1º	Anexo IV	—009-Pai: a —085-Pai:;
2º	Anexo IV	—001-Pai: a Ip-AM-041:;

SUJEITO AM: O segundo tipo de atendimento do adulto refere-se ao emprego da instrução direta. O pai emprega verbos como *fechar*, *chutar*, *virar*, *olhar*, *jogar*. No anexo IV, 1º. sessão, temos um exemplo de instrução direta:

—007-Pai: Voltete, voltete, voltete en quà. Cosita, tá de novo, verser de pu.  
Te vira, te vira, te vira aqui. (...) Assim, tá de novo, abre mais.

C-AM-007 [...] Tá. (A criança obedece e se vira).

Relacionamos outras ocorrências similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1°.	Anexo IV	—001-Pai: a —008-Pai;;
2°.	Anexo IV	—046-Pai: a —047-Pai;;

SUJEITO VC: O primeiro tipo de atendimento lingüístico registra o emprego de andaimos interacionais, referentes às práticas de compreensão e denominação. No anexo V, 2° sessão, temos um exemplo de teste de compreensão, similar aos demais sujeitos:

—036-Mãe: Su la testa. Ndè che ghè el nas?  
Sobre a cabeça. Onde está o nariz?

It-C-VC-032 Aqui. (Aponta o nariz).

—037-Mãe: La boca?

It-C-VC-033 Aqui. (Aponta corretamente).

—038-Mãe: Lalengua?  
A língua?

C-VC-034 Aponta corretamente para a língua da mãe.

Relacionamos outras ocorrências similares no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1°.	Anexo V	—022-Mãe: a —068-Mãe;.
2°.	Anexo V	—016-Pai: a It-VC-023, —026-Mãe: a —040-Mãe;.

SUJEITO VC: Em seguida, apresentamos alguns dados do sujeito VC, que evidenciam o uso de estratégias, tais como, a instrução direta em que os adultos usam verbos como *buscar*, *dis*, ao dirigirem-se à criança para que realize alguma tarefa ou cumpra alguma

solicitação dos adultos. Relacionamos um exemplo de instrução direta, extraído do anexo V, 2º sessão.

—015-Pai: [...] Vâ tolte un cagnet per zugar.  
[. ..] Vai te buscar um cachorrinho para brincar.

Outras ocorrências similares são relacionadas no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
1º.	Anexo V	—001-Mãe: a —020-Mãe:;
2º.	Anexo V	-015-Pai:;

SUJEITO LP: O quarto sujeito LP, também apresenta ocorrências em que os pais aplicam testes de denominação na primeira sessão, embora o dialeto seja sua língua materna. No anexo VI, 1º. sessão, há uma ocorrência em que a criança está com um conjunto de animais (brinquedo) e a mãe solicita que nomeie cada um dos animais.

—LP-070 Un can.  
Um cachorro.

—080-Mãe: Un can?  
Um cachorro?

—LP-071 È.

—081-Mãe: E dopo?  
E depois?

—LP-072 Questo chi è becota.  
Esta aqui é uma cabritinha.

—082-Mãe: Ma, pu mpian, dilo. Na becota?  
Mas, mais devagar, diga. Uma cabritinha?

—LP-073 È chi.

—083-Mãe: E questo chi?  
E este aqui?

It-LP-074 Não tei.

—084-Mãe: Nagali...

—LP-075 Na galina.  
Uma galinha.

—085-Mãe: È.

—LP-076 Questo patot.  
Este patinho.

—086-Mãe: È.

—LP-077 Questo chi è un cain. Este aqui é um cachorro.  
Questo chi è un tor. Este aqui é um touro.  
Questo chi na, na vaca. Este aqui é uma, uma vaca.

Outras ocorrências são relacionadas no quadro abaixo:

Ordem de sessão	Anexos	Seqüência de ocorrência dos itens
-----------------	--------	-----------------------------------

1º	Anexo VI	—063-Mãe: a —LP- 059; —LP-070 a —LP-077;
----	----------	---

Concluimos, desse modo, o levantamento dos itens correspondentes aos dois tipos principais de atendimento lingüístico, aplicados pelos adultos para proporcionar às crianças a aquisição do dialeto.

## 5.1.4.2 Outras ocorrências

### 5.1.4.2.1 Onomatopéias

Contatamos a presença de onomatopéias em dois sujeitos: CM, AB e FB . A primeira ocorrência de onomatopéia ocorre na ocasião em que os pais estão fazendo um carregamento de lenha, no bosque. A criança acompanha os pais nesta atividade. Para tanto,

usam uma junta de bois atrelada a um carroção. Para controlar os bois durante a atividade é usada a onomatopéia [oa], Podemos verificar as ocorrências no anexo I, mês 02, 5º. sessão. Em todas as regiões de colonização italiana constata-se o uso dessa onomatopéia que é característica na lida com os bois, usados para o trabalho na agricultura.

On-CM - 005 Oa...[ oa],

Ip-007 - Pai: *Pára aí, dighe.*  
Pára aí, diga.

—008 - Mãe: Malandri dis, malandri.  
Malandros dize, malandros.

On-CM - 006 Oa, oa.

—009 - Mãe: Malandri dis, dis malandri, malandro.  
Malandros dize, dize malandros, malandro.

Ip-010-Pai: Daghe la *corda*.  
Dê a corda.

—011-Mãe: Malandro, dis.  
Malandro, dize.

—012-Pai: Dighe.  
Diga,

On-CM - 007 Oa.

—013 - Mãe: Malandro.

On-O14 - Pai: Dighe cosita, dighe *oa, oa*.  
Diga assim, diga *oa, oa*.

Im-CM-008 Oa[...]oa.

On-Ip-O15 - Pai: *Oa, oa dighe, pára ali Fumaça, dis.*  
*Oa, oa diga, pára aí Fumaça, dize.*

R-It-CM - 009 *Pára li Fumaça.*  
Pára aí Fumaça.

—016-Mãe. Malandro dis, malandro, malandro.  
Malandro dize, malandro, malandro.

On-O17 - Pai: Oa, oa.

Im-CM-010 Oa, oa.

On-Ip-O18 - Pai: Varda quã *nenê*, oa.  
Olha aqui *nenê*, oa.

Os sujeitos AB e FB também apresentam ocorrências de onomatopéias ao brincarem no pátio da casa com *as*. galinhas. No anexo II, mês 02, 5º. sessão, a onomatopéia *cocodeco* é uma imitação do canto das galinhas. A segunda, *cyocci*, *cyoca* é a forma como as pessoas chamam a galinha que está com pintinhos pequenos. Para chamar as galinhas adultas usa-se *pi,pi,pi,pi*. Essas onomatopéias são próprias dos colonizadores italianos; não se trata de uma criação lexical das crianças.

On-AB-008 *Cocodeco, cocodeco*<sup>1</sup>.

On-FB-001 *Cocô, co cocodeco*.

It-012-Mãe: *Faz como a galinha, FB?*

On-FB-002 *Cyoca*.<sup>8</sup>

On-AB-009 *0 cocodeco*.

Ot-O13-Avô: *FB faz como a galinha?*

On-FB-003 *Cocodeco*.

On-O14-Avô. *Cocodeco*.

It-AB-010 *Aqui filma do nosso [...]*.

On-O15-Avô. *Cocodec, cocodec, dighe*.

It-016-Pesq.: *Como é que o nono chama as galinhas? Vozes: [...]. Como é que o nono chama as galinhas?*

---

<sup>1</sup> *Cocodeco*: é uma onomatopéia que as crianças usam para imitar o canto das galinhas.

<sup>8</sup> *Cyoca, cyoca, cyoca*: é uma onomatopéia característica do jeito de chamar a galinha-choca que ainda está com seus pintinhos para alimentá-los.

Ip-017-Avô: *Cyama, cyama, cyama come la nona legaline ah? O AB<sup>A</sup>? Como a nona faz? (Risos).*

*Chama, chama, a avó chama como as galinhas ah? Ô AB? ...*

On-AB-Ol 1 *Cyoc, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc.*

On-O18-Avô: *Vey quâ mó, cyoca, cyoca, cyoca.*

*Vem aqui, [...].*

On-FB-004 *Cyoca, cyoca.*

On-AB-Ol2 *Assim ó, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc.*

—019-Avô: *Cyoca, cyoca, dighe.*

On-FB-005 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*

On-AB -013 *Cocodeco.*

lí-020-Avô: *Vem cá FB.*

On-FB-006 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*

It-AB-014 *Ali ó.*

On-FB-007 *Cyoca, cyoca.*

On-O21-Avô: *Cyoca, cyoca.*

On-FB - 008 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*

On-022-Avô: *Cyoca, cyoca, ô FB, ô FB.*

On-FB-009 *Cyoca, cyoca.*

—023-Avô: *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*

On-FB-010 *Cyoca a gaina.*

*Choca é a galinha.*

—024-Avô: *La galina?*

*A galinha.*

On-FB-011 *Cyoca.*



Após o levantamento de todos os itens pertinentes aos tipos de atendimento lingüístico fornecidos pelos adultos, constatamos que algumas dessas estratégias estão presentes em todos os sete sujeitos da nossa pesquisa. Dois tipos de atendimento lingüístico sobressaem nos *corpora*: a aplicação de andaimes interacionais e a instrução direta. Portanto, analisando os diversos andaimes relacionados por Cazden (1983, p. 3-18) como suportes temporários para ajudar as crianças a desenvolverem a língua materna, depreendemos pela análise que alguns desses andaimes apontados pela autora, são empregados pelos adultos para proporcionar às crianças a aquisição do dialeto vêneto como segunda língua.

Essas estratégias ou procedimentos pedagógicos, adotados pelas famílias de origem italiana no atendimento ao desenvolvimento de uma segunda língua em crianças inseridas em ambiente familiar bilíngüe, são recorrentes, confirmando dessa forma, a hipótese de que há fortes motivações culturais que são específicas, próprias dessas famílias ao manifestarem este tipo de comportamento como uma iniciativa peculiar de preservar além da língua, outros valores culturais dos imigrantes italianos que vieram para SC a partir de 1875.

## 6. CONCLUSÕES

Apresentam-se as principais conclusões extraídas do estudo longitudinal em aquisição da linguagem no contexto familiar bilíngüe com três sujeitos para verificar os tipos de atendimento do adulto para a criança adquirir o dialeto e, posteriormente, com mais quatro sujeitos, com a finalidade de comprovar nossa hipótese no que concerne ao conteúdo cultural inerente aos procedimentos pedagógicos adotados pelos pais no ambiente familiar para proporcionar o ensino do dialeto. Os sujeitos da pesquisa se situam na faixa etária de um ano e oito meses a três anos, nove meses e vinte e sete dias.

A forte preponderância do behaviorismo no campo da psicologia influenciou sobremaneira as ciências lingüísticas até meados dos anos cinqüenta, tendo em Skinner (1957), seu principal expoente. Para os behavioristas o mais importante era o comportamento observável externamente e o consideravam relevante sob o ponto de vista psicológico. Afirmavam que o estudo dos mecanismos internos responsáveis por este comportamento não poderiam ser investigados de maneira científica.

Chomsky (1957), ao publicar seu primeiro livro *Syntactic Structures*, inaugura uma nova fase na pesquisa lingüística revolucionando o meio científico, sobretudo, a área da Psicologia e da Lingüística, até então reféns absolutas do behaviorismo.

Ao descrevermos o desenvolvimento lingüístico da criança, encontramos múltiplas evidências de que a construção da linguagem não pode ser reduzida a um esquema de estímulo-resposta-recompensa como pretendia Skinner, nem poderia ser vista de forma absoluta sob o ângulo do inatismo chomskyano. Será Piaget, quem irá propor-se a imensa tarefa de desvendar os intrincados mecanismos e os processos internos de construção do conhecimento por mais de quarenta anos de intensas pesquisas. Ao propor o construtivismo, também revolucionará o campo das ciências cognitivas. Enquanto biólogo, queria entender interiormente o sujeito e como se desenvolvem os conceitos e os conhecimentos. O construtivismo situa no indivíduo a importância maior no processo de cognição, ou seja, é através da interação do indivíduo com o seu meio que os conhecimentos se constroem em etapas definidas. Para o autor, a criança organiza-se desde o nascimento a partir da sua interação com o mundo e progressivamente, amadurece suas capacidades de organizar o pensamento até o ponto em que vai estruturar a linguagem. A criança adquire a capacidade de usar a linguagem quando o seu pensamento está organizado e pronto para isso.

As teorias da aprendizagem sofrerão profunda revisão e, cada vez mais, os postulados piagetianos comprovarão que o sujeito não é um ser passivo, mas profundamente ativo e construtor do seu conhecimento como resultado da dinâmica das ações realizadas por ele próprio sobre o ambiente que o cerca. O conhecimento não está nem nos objetos em si mesmos nem no sujeito, mas na dinâmica das ações realizadas pelo sujeito sobre os objetos físicos. É através da interação que a criança internaliza e constrói o conhecimento, manipulando os objetos físicos do mundo circundante imediato.

Como a aquisição do dialeto se dá em contexto familiar bilíngüe, com os adultos assumindo a função de agentes cooperadores, estudamos o processo de aquisição da língua dirigida e espontânea. Os corpora registram a preponderância da aquisição dirigida, isto é, os adultos direcionam a aquisição do dialeto, utilizando variadas estratégias conforme foram descritas por Cazden (1983, p. 3-18). Assinalamos o papel fundamental do adulto na construção da linguagem, ao cooperar com o desenvolvimento lingüístico da criança no contexto familiar bilíngüe através dos variados tipos de atendimento (andaimos interacionais

e instrução direta). Embora todos os sujeitos já detivessem uma razoável competência em nível de compreensão do dialeto, o processo de construção e de assimilação da segunda língua (dialeto) realiza-se através da ação interativa com os adultos. O objetivo dos adultos é que os sujeitos atinjam uma competência comunicativa em nível de produção do dialeto.

Devemos destacar três fatores de fundamental importância para a criança desenvolver-se lingüisticamente de maneira normal. O primeiro fator é a presença do componente inato, isto é, de um potencial já dado no sistema nervoso central que capacita o ser humano a adquirir uma determinada língua. O segundo fator, é a maturação biopsicológica e neurológica da criança, isto é, o sistema cognitivo, à medida que se desenvolve, torna-se mais apto para desenvolver a linguagem e outras capacidades correlatas, e, finalmente, o terceiro fator, é a exposição ao ambiente sociocultural circundante.

A criança pode nascer normal em todos os sentidos, mas se não for exposta adequadamente à língua de seu ambiente, não desenvolverá plenamente suas faculdades lingüísticas. A inatividade das áreas lingüísticas será profundamente prejudicial para a criança, resultando em problemas graves na aquisição da linguagem. Portanto, as experiências lingüísticas serão muito importantes para a criança desenvolver-se, inclusive a lateralização e a especialização não ocorrerão sem que haja o contínuo exercício da linguagem oral no ambiente onde está inserida. Sabemos que a predisposição para a lateralização e para a especialização de funções é pré-requisito, isto é, o organismo humano é bioprogramado para lateralizar e para se especializar. Dizemos que é pré-condição, porque outras espécies não realizam esses processos.

Conforme anotou oportunamente Jakobson (1969 apud Secco, 1994, p. 97) "ficou demonstrado que a criança não é passiva, isto é, a matriz cognitiva é potencialmente criativa e a construção da linguagem não se dá só através da imitação".

Ao estudar os fatores neuropsicológicos apresentamos dados teóricos que comprovam os efeitos positivos do bilingüismo a partir da idade precoce. Embora haja polêmicas sobre se a exposição da criança precoce a duas línguas de forma simultânea é

positiva ou não, constata-se a multiplicação de projetos educacionais de ensino de línguas estrangeiras para atingir crianças a partir de uma idade bastante precoce.

Outro fator importante da nossa pesquisa é a caracterização da variedade dialetal falada nas comunidades dos sujeitos pesquisados. Apresentamos uma visão panorâmica da imigração italiana na região do Vale do Itajai e do Alto Vale do Rio Tubarão, regiões de onde nossos sujeitos procedem. Autores como Bonatti (1974), Luzzatto (1994) e Curi (1994) afirmam que, embora o dialeto vênето e trentino se mantenham ainda razoavelmente fiéis às origens, o processo de aculturação lingüística sofrido em contato com outros falares dialetais e a língua portuguesa na região sul do Brasil deu origem a uma cultura cunhada pelos autores de "*cultura do talian*" ou vênето brasileiro. Devemos destacar que os elementos vênетos eram maioria nas colônias onde se estabeleceram, sendo dessa forma natural que sobrepujassem outros falares dialetais co-irmãos pelo fato de serem maioria.

Ao caracterizarmos a comunidade lingüística onde estão inseridos os sujeitos da nossa pesquisa, apresentamos a conceituação de alternância de código (CS) e mistura de código (CM), visto que os *corpora* dos sete sujeitos apresentam em grau maior ou menor interferências parciais e/ou totais do português nos atos conversacionais do dialeto. Se o *input* fornecido pelo ambiente imediato apresenta graus de interferências, sejam parciais ou totais do português nos atos de fala dialetais, isto repercutirá nas crianças expostas ao dialeto. As observações constatadas nos induzem a afirmar que, se os adultos também utilizam um código misturado, isso deve-se ao processo constante e dinâmico da aculturação lingüística sofrido pela coexistência de mais de cento e vinte anos entre as duas culturas, a italiana e a brasileira além de os dois códigos lingüísticos terem muitas palavras similares.

Com relação aos sujeitos que subsidiaram a pesquisa, destacamos o sujeito LP com a idade de 3;5.5 que, possui o dialeto como língua dominante. Detectamos raras interferências do português em seus *corpora*. Ocorre que todas as pessoas que compõem seu ambiente lingüístico imediato utilizam o dialeto normalmente em casa. Portanto, o *input* do seu ambiente imediato é regular e consistente no dialeto vênето. Deve ser ressaltado que o sujeito tem três irmãos (um rapaz e duas moças adultas), ambos falantes fluentes e

regulares do dialeto em casa. O uso do português ocorre somente quando há visitas de pessoas estranhas. Com os vizinhos, também é usado o dialeto. Afora isso, há a influência normal da televisão e do rádio, e dos contatos sociais como festas, missa na comunidade etc.

O contexto familiar do sujeito CM também apresenta um ambiente lingüístico razoavelmente consistente, visto que os pais e a avó se comunicam regular e consistentemente no dialeto. Os ambientes dos demais sujeitos não são tão consistentes com relação ao uso do dialeto, porque os falantes, muitas vezes, limitam-se apenas aos avós, observando-se dessa maneira, além da interferência do português, a alternância constante de código.

Há famílias em que os avós utilizam o dialeto apenas com um dos membros do casal, visto que o outro não fala o talian. Nesse caso se situam sujeitos como AM e PM. Esses fatores de conjuntura lingüística familiar diversificada provocam a alternância de código constantemente entre os falantes, além de serem um forte sinal de enfraquecimento do seu uso.

Constatamos que estão presentes em todos os sete sujeitos pesquisados estratégias que são comuns, isto é, as famílias de todos os sujeitos adotam procedimentos pedagógicos similares, no que concerne ao atendimento do adulto ao desenvolvimento e aquisição dirigida do dialeto em ambiente familiar. Ao analisar os diversos andaimes interacionais além da instrução direta, relacionados por Cazden (1983, p. 3-18) como suportes temporários para ajudar as crianças a desenvolverem a língua materna, depreende-se que alguns desses tipos de atendimentos (andaimes), apontados pela autora, são empregados pelos adultos de forma eficaz para proporcionar às crianças a aquisição do dialeto.

Além disso, há também, fortes evidências de que essas estratégias ou procedimentos pedagógicos peculiares adotados por essas famílias de origem italiana no atendimento ao desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua em crianças inseridas em contexto familiar bilíngüe - português e dialeto vêneto - são recorrentes, confirmando dessa forma, a hipótese de que há uma forte motivação cultural que é específica, própria

dessas famílias ao manifestarem este tipo de comportamento como uma iniciativa peculiar em preservar não só a língua dos imigrantes italianos, mas também outros valores culturais.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Eleonora C. (1990). *Da Fala à Linguagem Tocando de Ouvido*. São Paulo. Martins Fontes. 124p.
- AZENHA, M. da Graça (1994). *Construtivismo: De Piaget a Emilia Ferreiro*. 2. ed. São Paulo: Ática. 112p.
- BARDINI, António (1992). *Conhecer para Amar: A Primeira Colonização de Pedras Grandes e do Sul de Santa Catarina*, s.n.t. 56 p.
- BARROS, Célia S. G. (1989). *Pontos de Psicologia Escolar*. São Paulo: Ática. 224 p.
- BEADSMORE, Hugô B. (1982). *BI-Lingualism: Basic Principles*. 2. ed. Avon. Multilingual Matters LTD. 205 p.
- BERTOLUZZA, Aldo (1988). *Antologia del Dialetto Trentino*. Trento. Dossi Editore. Trento, v. 2. 498 p.
- BOCK, B. M. Ana, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de L. T. (1995). *Psicologias*. 8.ed. São Paulo: Saraiva. 319 p.
- BONATTI, Mário (1974). *Aculturação Lingüística numa Colônia de Imigrantes Italianos de Santa Catarina, Brasil (1875-1974)*. São Paulo: Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena, Instituto de Estudos Históricos do Vale do Itajaí. 93p.



- BORBA, Francisco da Silva (1977). *Fundamentos da Gramática Gerativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 79 p.
- BOUTON, Charles P. (1977). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Moraes 462 p.
- CÂMARA, M. Jr. Joaquim (1977). *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes. 266 p.
- CAMPOS, Dinah M. de S. (1993). *Psicologia da Aprendizagem*. 23. ed. Petrópolis: Vozes. 304 p.
- CARMICHAEL, Leonard (1977). *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: E.P.U.; EDUSP. v. 4, 194 p.
- CAZDEN, Courtney B. (1983). Adult Assistance to Language Development: Scaffolds, Models, and Direct Instruction. In: PARKER, Robert P., DAVIS, Frances A. (Eds) *Developing Literacy. Young Children's Use of Language*. International Reading Association, p. 3-18.
- CHOMSKY, Noam (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35, p. 26-58.
- \_\_\_\_\_. (1965), *Aspects of Theory of Syntax*. The MIT Press: Cambridge. Mas. p. 37-38.
- \_\_\_\_\_, (1971). A Linguagem e a Mente. In: COELHO, Marta et al. (Org.) *Novas Perspectivas Lingüísticas*. 2. ed Petrópolis: Vozes. 144 p.
- \_\_\_\_\_. (1977), *Linguagem e Pensamento*. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 127 p.
- CLEMENTE, Eivo (1994). Apresentação, In: LUZZATTO, Darcy L. (1994). *Talian - Vêneto Brasileiro: Noções de Gramática, História e Cultura*. Porto Alegre: Sagra; D.C. Luzzatto. 124 p. [Orelha do livro].
- CURI, José (1994). *A Importância do Resgate da Italianidade em Santa Catarina*. (Mimeo).
- \_\_\_\_\_. (1984). *Racconti de Rio Cedro*: In Dialetto. Florianópolis: Editora da UFSC. p. 9-12.
- DE HOUWER, Annick (1995). Bilingual Language Acquisition. In: FLETCHER, Paul, MaCWHINNEY, Brian (Eds.) *The Handbook of Child Language*. Oxford: Basil Blackwell, p. 219-250.
- DEL RIO, Maria J., VILASECA, Rosa M. (1992). Sobre a Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem. In: CASANOVA, J. Peña J. et al. *Manual de Fonoaudiologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 490 p.
- DUBOIS, Jean et al. (1993). *Dicionário de Lingüística*. São Paulo. Cultrix. 653 p.

- DURICH, B. Josep. (1992). Bases Neurológicas da Linguagem. In: CASANOVA, Peña et al.. *Manual de Fonoaudiologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 490 p.
- EYSENCK, Michael, W., KEANE, Mark T. (1994). *Psicologia Cognitiva: Um Manual Introductório*. Porto Alegre: Artes Médicas. 490 p.
- FALCÃO, Gerson M. (1984). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo. Ática. 237 p.
- FRANCESCOTTI, Renzo (1995). Emigranti Trentini in America Latina. In: *I Dossier di POSTERGiovani*, Trento, v. 13, p. 1-23 .
- GROSSI, Esther P., BORDIN, Jussara (Ogs) (1993). *Construtivismo Pós-Piagetiano: Um Novo Paradigma sobre a Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes. 224 p.
- HORNBY, Peter A. (Ed.) (1976). Bilingualism: An Introduction and Overview. In: *Bilingualism Psychological Social and Educational Implications*. London: Academic Press. Inc. p. 4.
- JOHSON, Janice (1991). Construtive Processes in Bilingualism and their Cognitive Growth Effects. In: BIALYSTOK, Ellen (Org.) (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. 2. ed. New York: Cambridge. University Press, p. 193-221.
- KLEIN, Wolfgang (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 191 p.
- LEDERBERG, Amy R., MORALES, Cesáreo (1985). Code Switching by Bilinguals: Evidence Against a Third Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 14, n. 2. p. 113-136.
- LEMOS, Cláudia Guimarães de (1981). Universais Lingüísticos ou Língua Original? *Cadernos PUC*. Lingüística - Aquisição de Linguagem e Problemas Metodológicos, v. 9, p. 15-41.
- LEMOS, Cláudia de (1986). Sobre Aquisição da Linguagem e seu Dilema (pecado) Original. In: MEISEL, Jürgen M. (Ed.). *Adquisición de Lenguaje - Aquisição da Linguagem*. Frankfurt/M: Vervuert. p. 11-22.
- LENNEBERG, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Nova York: Wiley.
- \_\_\_\_\_. (1971). A Capacidade de Aquisição da Linguagem. In: *Novas Perspectivas Lingüísticas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 143 p.
- LUFT, Celso (1994). *Língua e Liberdade*. 3. ed. São Paulo: Ática. 110 p.
- LUZZATTO, Darcy L. (1994) *Talian (Vêneto Brasileiro) Noções de Gramática, História & Cultura*. Porto Alegre: Sagra; D.C. Luzzatto. p 11-24.

- LYONS, John (1987). *Linguagem e Lingüística: Uma Introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 322 p.
- McLAUGHLIN, Barry (1984). Early Bilingualism and Cognitive-Verbal Development. In: PARADIS, Michel, LEBRUN, Yvan (Eds ). *Early Bilingualism and Child Development* Swets; Zeitlinger B.V. Lisse. p. 19-45.
- MARCKWARDT, H. Albert (1974). Lingüística e Instrução da Língua Materna. In: HILL, Archibald A. (Org.) (1974) *Aspectos da Lingüística Moderna*. 2. ed. São Paulo: Cultrix; EDUSP. p. 117-125.
- MELATTI, Silvio (1996). O Quatijlho incomoda e encanta. *Jornal A Notícia*, Joinville, 30 de abr. Caderno Anexo C, p. 3.
- MELILO, Angelo (1996). Segundo Idioma: o aprender brincando. *Diálogo Médico*, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 42-45, mai / jun.
- MENYUK, Paula (1975). *Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem*. São Paulo: Pioneira. 399 p.
- NAWA, Takako (1989). Bilingüismo e Mudança de Código: Uma Proposta de Análise com os Nipo-Brasileiros Residentes em Brasília. In: TARALLO, Fernando et al. (1989) *Fotografias Sociolingüísticas*. Campinas. Pontes; Editora da Universidade Estadual de Campinas, p. 199-215.
- OLSHTAIN, Elite, BLUM-KULKA, Shoshana (1989). Happy Hebrish: Missing and Switching in American-Israeli Family Interactions. In GASS, Susan et al.(Orgs) *Variation in Second Language Acquisition: Discourse and Pragmatics*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 59-83.
- OSGOOD, Charles E. (1963). On Understanding and Greating Sentences. In: Jacobovits, Miron (Eds.) *Readings in the Psychology of Language*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall. p. 104-127.
- PARADIS, Michel (1989). La Lateralización Cerebral Diferencial en los Bilingües: Basta por Favor!. *Investigaciones Psicológicas*, 7, Madrid: Editora Universidad Complutense. p. 95-105.
- PERRONI, Maria Cecilia (1994). Sobre o Conceito de Estágio em Aquisição da Linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Psicolingüística, Campinas, v. 26, p. 7-16. jan. / jun. 1994.
- PIAGET, Jean (1975). A Teoria de Piaget In: Carmichael, Leonard (Org ). *Manual de Psicologia da Criança*. São Paulo: E.P.U., EDUSP v. 4. p. 71-115.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Seis Estudos de Psicologia*. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 146 p.

- PIAGET, Jean, INHEIDER, Bärbel (1989). *A Psicologia da Criança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 135 p.
- PIATELLI-PALMARINI, Máximo (Org.) (1983). *Teorias da Linguagem - Teorias da Aprendizagem: O debate entre Jean Piaget e Noam Chomsky* São Paulo: Cultrix. 456 p.
- PINTO, Maria da C.L.G (1988). *Abordagem a Alguns Aspectos da Compreensão Verbal na Criança*. Porto: Centro de Lingüística da Universidade do Porto; Instituto Nacional de Investigação Científica, p. 7-72.
- POPPER, Karl R., ECCLES, John C. (1995). *Eu e o Cérebro* São Paulo: Papyrus; Editora UnB. 513 p.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia (1987). *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: E.P.U. 87 p.
- RAPOSO, Eduardo Paiva (1992). *Teoria da Gramática: A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho. 527 p.
- RIBEIRO, Joaquim (1959). *História da Romanização da América Latina*. Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro; MEC. 320 p.
- SANTOS, Paula F. A. (1994). *The (Un) Consciousness of Second Language Acquisition*. (Dissertação de Mestrado. Área de Letras/Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina. Não publicada, p. 108-123.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor (1977). *A Explicação Lingüística em Gramáticas Emergentes*. (Tese de Doutorado. Área de Letras / Lingüística). Universidade de São Paulo. 450 p.
- \_\_\_\_\_. (1991). *Introdução à Psicolingüística*, São Paulo: Ática. 191 p.
- SEBER, Maria da G. (1989). *Construção da Inteligência pela Criança: Atividades do Período Pré-Operatório*. São Paulo: Scipione. 320 p.
- SECCO, Giovani (1994). *Criações Lexicais em uma Criança de 20 meses de idade*. (Dissertação de Mestrado. Área de Letras / Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina. 203 p.
- SCHMITT, Cristina J., SILVEIRA, Rosa H. M. (1990). *Fala Espontânea de Crianças de 4 a 5 anos*. In: TASCÁ, Maria (Org.). *Desenvolvendo a Língua Falada e Escrita*. Porto Alegre: Sagra. p. 146-165.
- SCHUELTER, Wilson (1976). *Aquisição da Linguagem*. (Dissertação de Mestrado em Letras / Lingüística). Universidade Federal de Santa Catarina. 123 p.
- SILVA, Josenia V. da (1994). *A Aquisição da Linguagem e o Ensino da Língua Materna*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, v. 11, p. 56-60, jul.

SKINNER, Burrhus F. (1957). *Verbal Behavior*. New York. Appleton-Century-Croffis. p. 9-30.

\_\_\_\_\_, (1974). *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.

SLAMA-CAZACU, Tatiana (1979). *Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas*. São Paulo: Pioneira. 285 p..

STAATS, A. W., STAATS, C. K. (1964). *Complex Human Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STEDILE, Camillo (1996). Merica, Merica, Merica. *Strena Trentina*, Trento - Bolzano, v. 1, p. 61-63.

TABOURET-KELLER, A. (1973). A Aquisição da Linguagem Falada numa Criança em meio Bilíngüe. In: PIAGET, Jean et al. *Problemas de Psicolingüística*. São Paulo: Mestre Jou. p. 235-250.

TARALLO, Fernando, ALKMIN, Yania (1987) *Falares Crioulos: Línguas em Contato*. São Paulo: Ática. 142 p.

TITONE, Renzo (1979). Analisi di Alcuni Aspetti Psicolinguistici dei Bilinguismo Infantile in età Prescolastica: Bilinguismo Naturale. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educazione Bilingue e Insegnamento delle Lingue Straniere Oggi. Atti dei Convegno Internazionale Commemorativo dei Ventesimo Anniversario della International School of Milan*. Milano: Oxford Institutes Italiani, p. 179-243.

\_\_\_\_\_. (1983). *Psicolingüística Aplicada: Introdução Psicológica à Didática das Línguas*. São Paulo: Summus Editorial. 215 p.

\_\_\_\_\_. (1984). *Cuadernos de Metodologia de la Enseñanza de los Idiomas - Problemas Psicológicos en el Aprendizaje de un Segundo Idioma*. Perúgia: Edizioni Guerra. 127 p.

\_\_\_\_\_. (1993). *Bilinguismo Precoce ed Educazione Bilingue*. 2. ed. Roma: Armando Editore. 455 p.

VETTORETTI, Amádio (1992). *História de Tubarão: Das Origens ao Século XX*. Tubarão: INCOPEL. 426 p.

VTCENZI, Vitor (1975). *História de Rio dos Cedros: 1875-1975*. Blumenau. Fundação "Casa Dr. Blumenau. 142 p.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / LINGÜÍSTICA**

Elias José Mengarda

**AQUISIÇÃO DO DIALETO VÊNETO NO CONTEXTO  
FAMILIAR CATARINENSE  
(ANEXOS)**

Orientadora: Profa. Dra. Leonor Scliar-Cabral

**FLORIANÓPOLIS - SC  
1996**

## APRESENTAÇÃO

Neste volume apresentamos os anexos dos seis sujeitos pesquisados. As transcrições foram realizadas em forma canônica e traduzidas para o português. As notas de rodapé esclarecem algumas ocorrências para facilitar a compreensão mais adequada do dialeto vêneto falado nas regiões do Alto Rio Tubarão e Vale do Itajai, no Estado de Santa Catarina.

A análise dos *corpora* para a depreensão dos *scaffolds*, isto é, das estratégias de atendimento para desenvolver a aquisição de uma segunda língua em contexto familiar bilíngüe, foi feita de forma minuciosa no volume I, sob o título "Aquisição do Dialeto Vêneto no Contexto Familiar Catarinense".

## SUMÁRIO

ANEXO I - Sujeito CM.....	4
ANEXO II - Sujeitos AB e FB.....	163
ANEXO III - Sujeito PM.....	204
ANEXO IV - Sujeito AM.....	218
ANEXO V - Sujeito VC.....	235
ANEXO VI - Sujeito LP.....	248
ANEXO VII - Questionário Psicossociolingüístico.....	280



## ANEXO I

Mês 01

Primeira sessão: 01 de maio de 1994.

Duração: 5 min e 25 seg Giros: 0:01:55 a 0:07:21

Sujeito: CM - Data de nascimento: 04 de setembro de 1991.

Idade no início da primeira gravação: 2; 7. 27

Este *take* apresenta alguns episódios que registram os pais interagindo com a criança. No primeiro episódio, a mãe aproveita a situação de brinquedo da criança com sua moto, conforme enunciados de (001-Pai a 013-Pai). A intenção dos pais é fazer com que a criança repita os enunciados por eles evocados. Os pais dividem as elocuições em grupos de um ou dois itens para a criança ter condições de repeti-los. Portanto, neste *take* prevalecem exercícios de repetição, testes de compreensão e de denominação.

O início de cada enunciado será indicado com um símbolo para assinalar o tipo de ocorrência encontrado nos *corpora*. O símbolos convencionados são os seguintes:

- (It) - para interferência total
- (Ip) - para interferência parcial
- (R) - para repetição
- (C) - para compreensão
- (Dn) - para denominação
- (On) - para onomatopéia
- (Im) - para imitação

—001 - Pai: [...].

Ip-002 - Mãe: L'è tuta sporca la me *motoca*, dis.  
Está toda suja a minha motoca, dize.

—CM-001 [...] risos.

—003 - Mãe: La vaca, la coa. Dighe cosi per el *titio*<sup>1</sup> ò, varda quà, scolta.  
A vaca, o rabo. Diga assim para o titio ó, olha aqui, escuta.

Ip-004 - Mãe: La me *motoca*.  
A minha motoca.

R-Ip-CM - 002 La me *motoca*.  
A minha motoca.

—005 - Mãe: L'è tuta sporca.  
Está toda suja.

---

<sup>1</sup> Em dialeto vêneto temos zio para tio ou titio.

It-CM - 003 *O que?*

—006 - Mãe: Varda mò<sup>2</sup> che bele.  
Olha que bonita.

Nos enunciados (008 a 013-Pai), o pai pede para a criança repetir grupos de enunciados ora de um item ora de dois, ou no máximo três. As situações que o pai descreve são várias: a primeira, refere-se à busca do boi no morro; a segunda situação, refere-se à ida à roça para buscar a enxada e plantar o milho para fazer a polenta. Finalmente, a vinda para casa ao meio dia para o almoço. Neste episódio, o pai escande as sentenças. A criança imita esse procedimento adotado pelo pai. O pai demonstra ter consciência de que as palavras devem ser pronunciadas em pequenos grupos para possibilitar à criança condições de memorizá-las e, assim, poder repeti-las. Este tipo de procedimento caracteriza também o uso da metalinguagem, isto é, o pai faz uso do código lingüístico próprio, no caso o dialeto para que a criança assimile esse mesmo código lingüístico.

—007-Pai: [...] senta lá via.  
[...] senta lá.

—008 - Pai: Ben forte. / Del monte, / dei monte / tor / el bó / el bó.  
Bem forte. / No morro, / no morro / buscar / o boi / o boi.

R—CM - 004 Del monte, / dei monte, / tor / bó.  
No morro, / no morro, / buscar / boi.

—009 - Pai: Menê casa / *pai* / la do / dei monte / tor / legna / far / fogo / e / far / café.

Trazei para casa / o pai / lá embaixo / no morro / buscar / lenha / fazer / fogo / e / fazer / café.

R—CM - 005 Menê casa / *pai* / la do / dei monte / tor / legna / far / fogo / e / far / café.

Ip-010 - Pai: Dopo / (risos) / dis, dis / dopo / mi / *vai* / lá via / nde la *roça* / tor / la sapa / e / vai / pyantar / *milho*<sup>3</sup> / par far / na polenta / polenta.

Depois dize, dize, depois eu vou lá na roça buscar a enxada e vou plantar milho para fazer a polenta, polenta.

Ip-R-CM - 006 Dopo (risos) / mi / *vai* / lá via / nde la *roça* / tor / sapa / e / *vai* / pyantar / / *milho* / par far / na polenta / polenta..

Depois eu vou lá na roça buscar a enxada e vou plantar milho para fazer uma polenta, polenta.

<sup>2</sup> Mò: é uma partícula expletiva ou de realce.

<sup>3</sup> Para a palavra milho encontramos vários termos no dialeto: zaldo, sorgo ou biava.

—011 - Pai: Dopo / mi veni casa / mi / veni casa / far / magnar / el magnar / mio di / mio di.

Depois eu venho para casa fazer comida, a comida ao meio dia, ao meio dia.

R—CM - 007 Dopo / mi / veni casa / far / magnar / magnar / mio di.

Depois eu venho para casa fazer comida, comida ao meio dia.

It-012 - Mãe: **Troca, troca, diz.**

—013-Pai: Tá.

No segundo episódio (014-Mãe a 025-Mãe), os pais fazem exercícios para testar a compreensão da criança. Pedem para que indique partes do corpo humano. O sujeito se limita a dar respostas motoras, apontando para aquilo que os adultos solicitam demonstrando, assim, sua competência em nível de compreensão. Aqui, também temos metalinguagem, isto é, o pai usando seu próprio código linguístico, o dialeto, para que a criança possa assimilá-lo.

Ip-014-Mãe: Cavei l'è **onde** Opa! I.cavei. (A criança indica o nariz).

Onde estão os cabelos? Opa! Os cabelos.

—015 - Pai: Cavei, cavei.

Cabelos, cabelos.

—016-Mãe: Cavei, el nas quel lá.

Cabelos, esse aí é o nariz.

Ip-017-Mãe: **Onde** el nas? Ah lá!

Onde está o nariz. Ah aí!

C-CM - 008 A criança aponta corretamente.

—018-Pai: I cavei? Cavei?

Os cabelos? Cabelos?

—019 - Pai: La boca, la boca. (Superposto: Môstra).

A boca, a boca.

—020 - Mãe: Môstra

Mostra.

Ip-021 - Mãe: La boca Fè **onde**?

Onde está a boca?

C-CM - 009 A criança aponta a sua boca.

—022 - Pai: Parla, parla.  
Fala, fala.

—023 - Mãe: L'è quà dis, dis l'è quà.  
Está aqui dize, dize está aqui.

—024 - Pai: L'è quà dis.  
Está aqui dize.

Ip-025 - Mãe: **Onde** la boca?  
Onde está a boca.

De (026-Pai a 029-Pai) retornam os exercícios de repetição com o pai utilizando grupos reduzidos de itens lexicais para facilitar a memorização e a criança poder pronunciar-los adequadamente.

—026 - Pai: Dis cosita, el **pai** / el geri / ghà comprà / un **camignon** / na **tombera t** par mi./ Una / dis / dis una /.

Dize assim, o pai ontem, comprou um caminhão, uma caçamba para mim.  
Uma dize, dize uma.

Ip-R-CM - 010 El **pai** / geri / ghà compà / camignon.  
O pai comprou caminhão ontem.

It-CM - 011 **Eu comi um bolinho lá onte.** (risos)

—027 - Mãe: Mi ghò magnà tute le bolete.  
Eu comi todos os bolinhos.

—028 - Pai: Ghò magnà.  
Comi.

R-CM - 012 Boleta.  
Bolinho.

—029 - Pai: Magnà tuta, dis. Hò magna e tute dis, dis, dis.  
Comi toda, dize. Comi todas dize, dize, dize.

It-CM-013 [. ..] **dor no pé.**

No terceiro episódio (030-Mãe a 067-Pai), temos uma situação concreta de trabalho dos pais na classificação do fumo. Enquanto os pais trabalham vão envolvendo a criança na atividade de classificação do fumo. A criança vai construindo a significação do real através da atividade, manipulando os produtos agrícolas. Neste episódio, o pai vai descrevendo a sua própria ação e solicita à criança que repita os enunciados. A criança atende aos apelos dos pais e repete o que está sendo solicitado.

—030 ■ Mãe: Dis cosita, cosita ò, fã cosita ò.

Dize assim, assim ó, faze assim ó.

—031 ■ Pai: Vã lã via.

Vai lá.

—032 ■ Mãe: Quã.

Aqui.

It-033 - ■ Pai: *Pega duas folhas.*

—034 ■ Mãe: Con la manina.

Com a mãozinha.

It-035 - ■ Pai: *Pega uma folha, vai fazendo assim uma malhinha assim, fazendo assim.*

It-036 - ■ Mãe: [...] *demais nego!*

Ip-037 - Pai: *Cyapa cosi, quã, demo. Cyapa cosi le manine, cosita, cyapa ancora, vai cyapando quã, cyapa ancora, cyapa, quã cyapa, vai cyapando, isto*

*Pega assim, aqui, vamos. Pega assim com as mãozinhas assim, pega ainda, vai pegando aqui, pega ainda, pega, aqui pega, vai pegando, isto.*

Ip-038 - Mãe: *Basta pai, diz.*

—039 ■ Pai: Ancora, ancora.

Ainda, ainda.

It-040 - Mãe: *Diz pai, diz.*

It-041 - Pai: *Isto.*

Ip-042 - Mãe: *Basta pai.*

*Chega pai.*

Ip-043 - Pai: *Questa quã ò, el pai dá en man, ò, quã, questa quã el pai dà en man per ti, tò, cyapa en man.*

*Esta aqui ó, o pai dá na mão, ó, aqui, esta aqui o pai dá na mão para você, pega, pega na mão.*

It-044 - Pai: *Diz bem alto.*

It-045 - Mãe: *Diz.*

—046 - Pai: *Questo quã l'è grandò. (Superposto).*

*Este aqui é grande.*

—047 - Mãe: Questo quà l'è grando.  
Este aqui é grande.

—048 - Pai: Dis, dis, dis, parla questo quà [...].  
Dize, dize, dize, fala este aqui [...].

—049 - Mãe: Quà l'è bei ou l'è brut quel là?  
Aqui é bonito ou é feio aquele ali?

Ip-050 - Mãe: Questo quà l'è brut dighe, dighe per la *mãe*, dighe per la *mãe ali ó*.  
Este aqui é feio diga, diga para a mãe, diga para mãe ali ó.

—051 - Mãe: L'è bei ou l'è brut? Ah?  
É bonito ou feio? Ah?

Ip-052 - Pai: *Nenê* varda quà, el *pai* te dà na cosa, dis questo quà l'è bei.  
Nenê olha aqui, o pai dá uma coisa, dize este aqui é bonito.

—CM -014 [...]

Ip-053 - Pai: Dis per la *mãe*, questo quà l'è grando.  
Dize para mãe, este aqui é grande.

—CM -015 [...].

Ip-054 - Mãe: Dopo la *mãe* te dà un confeto per ti.  
Depois a mãe dá uma bala para ti.

It-CM -016 *Que?*

Ip-055 - Mãe: Dopo la *mãe* te dà un confeto.  
Depois a mãe dá uma bala para ti.

—056 - Pai: Questo quà [...].  
Este aqui [...].

Ip-057 - Mãe: Dis per el *pai*, nò far cosita. Questo quà l'è grando, dis, dis, *olha pro titio* là via, *olha, olha* che bei.

Dize para o pai, não fazer assim. Este aqui é grando, dize, dize, [...] lá [...] que bonito.

Ip-058 - Pai: Questo quà picinin, *diz pra mãe*, questo quà l'è picinin.  
Este aqui é pequenininho, [...], este aqui é pequenininho.

—059 - Mãe: Grando.  
Grande.

—CM - 017 Quà picinin.  
Aqui é pequenininho.

—060 - Mãe: Grandu quel là.  
Grande aquele ali.

—061-Mãe: Questo quà l'è picinin, dighe.  
Este aqui é pequenininho, diga.

R—CM - 18 Questo quà picinin.  
Este aqui é pequenininho.

Ip-062 - Mãe: Tá, l'è *meu* lor.  
Tá, é meu então.

—063 - Pai: Questo quà l'è negro.  
Este aqui é preto.

R—CM-19 Quà negro.  
Aqui é preto.

Ip-064 - Pai: Varda per el *titio* là via.  
Olha para o titio lá.

Ip-065 - Pai: Questo quà, dighe per el *titio*, questo quà l'è brut, dighe, questo quà.  
Este aqui, diga para o titio, este aqui é feio, diga, este aqui.

It-CM - 020 *Que?*

—066 - Pai: Dis, questo quà l'è brut, dighe, questo quà l'è brut, dighe, [...] dighe  
questo quà, l'è brut. Dighe questo quà l'è brut.

Dize, este aqui é feio, diga, este aqui é feio, diga, [. . .] diga este aqui é feio.  
Diga, este aqui é feio.

R-CM-021 Ca quà brut.  
Aqui feio.

Ip-067 - Pai: L'è brut. Questo, demo sapar col*pai*, demo, demo!  
É feio. Este, vamos capinar com o pai, vamos, vamos.

O último episódio (068-Pai a 082-Mãe) dessa sessão, envolve o pai e a criança. Ambos trazem nas mãos uma enxada. O pai está um pouco à frente da criança e pergunta como se chama o instrumento que está em suas mãos. A criança denomina corretamente (CM-23) o instrumento em dialeto. Quando a mãe pergunta o que o sujeito está fazendo com a enxada, o pai responde e a criança repete a resposta do pai (CM-24). Predomina a função de referência em nível de recepção, denominação e descrição das ações. O pai descreve as ações em voz alta e a criança as executa juntamente com o pai.

—068 - Pai: L'è che questo quà? L'è che?  
O que é isto aqui? O que é?

Dn-CM - 023 La sapa.  
A enxada.

—069 - Pai: Ah? Sapa.  
Ah? Enxada.

Dn-CM - 024 La sapa.  
A enxada.

—070 - Pai: La sapa.  
A enxada.

Ip-071 - Pai: Per sapar, per sapar, vardá li el *titio* ò. Quà *nenê*, sapa quà ò. Nden sapar quà ò, sapon quà ò, sapar, sapa, sapa, sapa, *puxa, puxa* [...] cosita *lá, puxa*, sapa.

Para capinar, para capinar, olha ali o *titio* ó. Aqui *nenê*, capina aqui ó. Vamos capinar aqui ó, capinamos aqui ó, capinar, capina, capina, capina, *puxa, puxa* [...] assim *lá, puxa, capina*.

—072 - Mãe: Far che là?  
O que fazer lá?

—073 - Pai: Sapar, dighe ndon sapar.  
Capinar, diga vamos capinar.

—074 - Mãe: Ah.

—075 - Pai: [...] Sapa quà  
[...] capina aqui.

—076 - Mãe: Far che el putin là?  
O que o *nenê* vai fazer lá?

—077 - Pai: Sapar.  
Capinar.

O pai começa a capinar. A mãe pergunta várias vezes à criança o que ela está fazendo. O pai diz que eles estão capinando. A criança repete (CM-25) o que o pai acaba de falar. O pai descreve a ação que estão realizando juntos.

R-CM - 025 Sapar.  
Capinar.

—078 - Mãe: Uh!



- 079 -Pai: Sapar erba, dighe.  
Capinar capim, diga.
- 080 ■Mãe: [...] sapar.  
[...] capinar.
- 081 -Pai: Sapar tera, dighe, sapar tera.  
Capinar terra diga, capinar terra.
- 082 -Mãe: Far che la tera là?  
O que fazer com aquela terra ali?

Mês 01

Segunda sessão: 14 de maio de 1994.

Duração: 9 min 43 seg Giros: 0:07:21 a 0:17:23

Sujeito: CM - 2; 8. 10

Neste *take* participam o pai, o avô e a mãe. No início, a criança vem acompanhada pela mãe. O pai está com a criança no colo e está conversando com o avô sobre um familiar que está bastante doente e se encontra hospitalizado.

It-001 - Mãe: *Bota a língua pra dentro*, (risos)

It-002 - Pai: *Nenê*.

Ip-003 - Mãe: *Varda el titio lá.*  
Olha o titio lá.

—004 - Avô: *Quele grande lá.*  
Aquelas grandes lá.

—005 - Pai: *Nò, no l'è grande.*  
Não, não é grande.

—006 - Avô: *Via de lá.*  
Sai daí.

—007 - Pai: *No l'è [...] scomincia [...].*  
Não é [...] começa. [...].

—008 - Avô: *Che cosa!*  
Que coisa!

—009 - Pai: *Perchè lu el disea che, el disea che l'era desconfiá, che l'era [...] la, la, la*  
*zipra né.*

Porque ele dizia que, ele dizia que estava desconfiado, que era [. . .] a, a, a  
erisipela.

—010-Avô: *Ah!*

—011 - Pai: *Ma no l'è mia<sup>4</sup>.*  
Mas não é não.

—012 - Avô: *Ah no l'è zipra.*  
Ah não é erisipela.

---

<sup>4</sup> **Mia:** é uma expressão de ênfase.

- 013 - Pai: Tchi, tchi. No l'è mia zipra. I dis che l'è desconfiai che l'è de losso.  
Tchi, tchi. Não é erisipela. Dizem que estão desconfiados dos ossos.
- Ip-014 - Avô: *Ah barbaride* \ Le gambe.  
Ah barbaridade! As pernas.
- 015 - Pai: Na gamba che, el denocyo, la gamba drita, na gamba tuta.  
A perna que, o joelho, a perna direita, uma perna toda.
- Ip-016 - Avô: *Oh barbaridade!* Cosi?  
Oh barbaridade! Assim?
- 017 - Pai: Vempars<sup>5</sup> che ghà alivià, no sò, un poc, vempars che ghà alivià un pochetin  
[...].  
Parece que aliviou, não sei, um pouco, parece que aliviou um pouquinho.
- 018-Avô: É.
- 019-Pai: Ma el problema sol [...].  
Mas o problema só [...].
- 020 - Avô: Nol pol mia caminar.  
Não pode caminhar.
- 021 - Pai: El camina ma ghè stà cosita diversi di che tochea menarlo.  
Ele caminha mas tinha assim diversos dias que precisava ampará-lo.
- It-022 - Avô: *O que?* ~
- 023 - Pai: Menarlo dei braço perchè lu nol se segurea pi [...]. É.  
Ampará-lo pelo braço porque ele não se equilibrava mais [...]. E.
- 024 - Avô: [...].
- 025 - Pai: Nò, nó, V., V. [...].  
Não, não.
- 026 - Avô: [...]. Eh. eh.
- Ip-027 - Pai: Eh, eh. Varda quà el pai, vardà el *titio*  
Eh, eh. Olha aqui o pai, olha o titio.

De (028-Mãe a 057-Pai) se constitui de repetições. Não ocorre uma situação comunicativa significativa. Apenas nos enunciados (CM-001, CM-009 e CM-010) temos situações comunicativas proveitosas. O fato da ausência de uma situação mais efetiva

---

<sup>5</sup> Vempars: no dialeto vêneto o correto é mpar.

de comunicação deve-se à timidez da própria criança cf. (CM-009 e CM-010) ela mesma confessa naquele momento. Quando o pai insiste que a criança fale e diga qual a sua idade, esta mostra os dois dedos, afirmando com este gesto que aquela era a sua idade (033-Pai e CM-001). O pai procura ajudar a criança a dizer sua idade (033-Pai) através de gestos.

Ip-028 - Mãe: La su el *titio* Mi son malandro, dis!  
Olha lá o titio. Eu sou malandro, dize.

Ip-029 - Pai: Dighe per el *titio*, mi son *sapeca*!  
Diga para o titio, eu sou sapeca.

—030 - Mãe: Mi son malandro, dis. Dis, mi son malandro, dis!  
Eu sou malandro, dize. Dize, eu sou malandro, dize.

Ip-031-Pai: Dis cosi, mi son, mi son.  
Diga assim, eu sou, eu sou.

—032 - Mãe: Malandro.

Ip-033- Pai: Dis cosi per el *titio* [...] parla, parla. Dis cosi per el *titio*, mi ghò doi ani, dighe. Mòstra per el *titio*, mòstra i doi, cosi [...]. Fà doi ani, doi ani, dis, dis per el *tio*, doi.

Dize assim para o titio. [...] fala, fala. Dize assim para o titio, eu tenho dois anos, diga. Mostra para o titio, mostra os dois, assim [...]. Faze dois, dois anos, dize, dize para o titio, dois.

C-CM-001 A criança demonstra a sua idade indicando com os dedos.

—034 - Pai: Parla mó!  
Fala.

—035 - Mãe: Tosatel, dighe.  
Garoto, diga.

Ip-036 - Pai: Dis cosi per el *titio*, mi ghò doi ani.  
Dize assim para o titio, eu tenho dois anos.

Ip-037 - Pai: Dighe, el *pai* comprà un pitin, dighe cosita, vara quà, vara quà el pai, el pai dighe mò, el *pai* comprà un pitin, el pai comprà un pitin, dighe par el l'om, el pai.

Diga, o pai comprou um pintinho, diga assim, olhe aqui, olha aqui para o pai, diga, o pai comprou um pintinho, o pai comprou um pintinho, diga para o homem, o pai.

Ip-038 - Pai: El *pai* / ghà comprà / un pitin / polastri dighe / gen grandi cosi. (Superposto: Mãe: Comprà un pitin).  
O pai comprou um pintinho, frangos diga, eles crescem grandes assim.

- R-CM - 002 El pai / ghà comprà / un pitin, polastri / gen grande cosi./  
O pai comprou um pintinho, o frango cresce assim grande.
- 039 - Pai: L'è bon de magnar, dighe.  
É gostoso de se comer, diga.
- R-CM - 003 L'è bon de magnar.  
É gostoso de se comer.
- 040 -Pai: El copon / e meton dei frizer, / dopo / fen un surasco, dighe. / Noaltri /  
noaltri / fen / surasqui, / fen surasqui.
- Nós o matamos e o colocamos dentro do frizer, depois fazemos um  
churrasco, diga. Nós, nós, fazemos churrascos, fazemos churrascos.
- R-CM - 004 Compon, / meton de frizer, / dopo / [...] noatri / sorasco.  
Matamos, colocamos no frizer, depois [...] nós churrasco.
- Ip-041 - Pai: El *pai* / el *pai* / [...] el *pai* / l'è ndà Tubarão / Tubarão / ghà comprà / un  
/ *brinquedo* dis / par mi / giugar /.
- O pai, o pai, [...] o pai foi para Tubarão, Tubarão comprou um brinquedo  
dize para eu brincar.
- R-Ip-CM - 005 El *pai* l'è / ndà Tubarão./ El ghà comprà / un / *brinquedo* / par mi /  
giugar /.
- O pai foi Tubarão. Ele comprou um brinquedo para eu brincar.
- Ip-042 - Pai: Un camionet / na *tombera*, / *caçamba* / par mi *puxar* tera./  
Um caminhãozinho e uma caçamba, caçamba para eu puxar terra.
- R-Ip-CM - 006 Un cam, camionet / *tombera*, / *caçamba* / par mi *puxar* tera.  
Um cam, caminhãozinho caçamba, caçamba para eu puxar terra.
- 043 - Irmã: Mi no ghó paura!  
Eu não tenho medo.
- 044 - Pai: Te dai bote<sup>6</sup>, dighe.  
Diga, eu te dou socos.
- 045 - Irmã: Ai, malandro. (Superposto)
- 046 - Pai: Dighe, mi te dai bote.  
Diga, eu te dou socos.

---

<sup>6</sup> Bote: significa dar pancadas em alguém, surrar alguém, dar socos.

—047 -Irmã: Tosatel!<sup>7</sup>  
Garoto!

Ip-048 - Pai: Varda dighe, mi cyapo la *sandália*, dighe. Varda, mi cyapo la *sandália*, dighe.  
Olha, diga, eu pego a sandália, diga. Olha, eu pego a sandália, diga.

—049 -Mãe: [...] son na bela toseta, dis.  
[. . .] sou uma bonita garota, dize.

—050 ■ Pai: Cyama la toseta, cyama la toseta.  
Chama a garota, chama a garota.

—051 -Irmã: Tosatel!  
Garoto!

Ip-052 - Mãe: Toseta *enjoada* dis!.  
Garota enjoada dize.

—053 -Pai: Toseta dighe, vardá per el l'om cosi, dighe per el l'om cosi, dighe vara,  
Varda toseta, te le cyapi, dighe è.

Garota diga, olha para o homem, assim, diga para o homem assim, diga olha, olha garota, tu apanhas, responda.

—054 ■Pai: Parla mò!  
Fala!

C-CM ■ 007 (A criança faz um sinal de que não quer falar).

—055 •Irmã: Ô tosatel!  
O garoto!

—056 ■ Pai: Si, si, parla, parla! (Risos).  
Sim, sim, fala, fala!

It-CM •008 *Vergonha*.

It-057 - Pai: *Vergonha, vergonha de quem? Vergonha de quem?*

It-CM •009 *Vergonha do home*.

—058 - Pai: Nò, nò, el l'om ghe piase cosi, asca bei [...] dighe cosi per la C.  
Não, não o homem gosta assim, acha bonito [...] diga assim para a C.

<sup>7</sup> Tosatel: significa menino pequeno, garoto.

—059 - Irmã: Ô tosatel, tosatel!  
Ô garoto, garoto!

—060-Mãe: Teseibrut!  
Tu és feio!

—061-Irmã: Tosatel, cosa bruta!  
Garoto, coisa feia!

—062 - Pai: Nò, dighe!  
Não, diga!

Ip-063 - Pai: Dighe per lu, mi son *jóia*, dighe.  
Diga para ele, eu sou jóia, diga.

—064 - Mãe: Tosatel, dis.  
Garoto, dize.

R-Ip-CM - 010 Son *jóia*.  
Sou jóia.

—065 - Pai: Mi son bei, dighe.  
Eu sou bonito, diga.

Ip-066 - Mãe: Bruta te sey ti dis, *diz pra ela*, bruta sey ti, dis.  
Feia és tu, dize para ela, feia és tu, dize.

R-CM - 011 [...] sey ti.  
[...] és tu.

—067 - Irmã: Mi son bela!  
Eu sou bonita.

Ip-068- Pai: Varda per el *pai* e conta quanti che ghè quà.  
Olha para o pai e conta quantos têm aqui.

Os enunciados (069-Pai a CM-023) caracterizam situações de repetição. O pai solicita à criança para repetir os números de um até dez. Nos enunciados (079-Pai a 090-Pai), a criança imita os gestos do pai para demonstrar as quantidades que o pai está expressando.

069 - Pai: Un, dis un	CM - 012 - un.
070 - Pai: doi	CM - 013 - doi.
071 - Pai: tré	CM-014 - tré.
072 - Pai: quatro, quatro, quatro.	CM - 015 - quatro, quatro.
073 - Pai: cinque	CM - 016 - cinque.
074 - Pai: sie	CM - 017 - sie.
075 - Pai: sete, parla bem alt.	CM - 018 - sete.
076 - Pai: oto	CM - 019 - oto.

077 - Pai: nove.

CM - 020 - nove.

078 - Pai: diese.

CM - 021 - diese. (A criança mostra as duas mãos).

—079 - Pai: Cinque. (Mostrando os cinco dedos. A criança repete o gesto do pai).

Cinco.

C-CM - 022 Cinque.

Cinco.

—080 - Pai: Diese. ( A criança repete o gesto do pai, mostrando os dez dedos ).

Dez.

R-CM - 023 Diese.

Dez.

—081-Pai: Con n'altri diese, vinti.

Com outros dez, vinte.

—088 - Pai: Dà vinti.

Dá vinte.

R-CM -024 Vinti.

—089 - Pai: Vinte doi.

Vinte dois.

R-CM-025 [...] vinti.

—090 - Pai: Quindeze.

Quinze.

Neste segundo episódio (091-Mãe a 106-Pai), o pai está caminhando com a criança no colo, acompanhado de sua esposa, sua filha e o avô. O avô está colhendo alguns abacates.

It-091 - Mãe: [...] *aqui ó.*

—092-Pai: N, ô N.

—093 - Irmã: Op.

—094 - Pai: Gen-su anca ti.

Sobe também tu.

It-095 - Irmã: *Não.*

—096 - Pai: Demo, demo! [...].

Vamos, vamos! [...].

It-097 - Irmã: *Não.*



Ip-098 - Pai: Ô sete, oto, diese quel che vole vu. La-do ghenè pi boni alor è pi baso là zo.

Ô sete, oito, dez aqueles que o senhor quiser. Lá embaixo tem melhores, é mais baixo lá embaixo.

It-099 - Avô: *Onde?*

—100-Pai: Quel bas li.  
Aquele baixo ali.

It-101 - Avô: Ah certo!

—102-Pai: L'èpimiudi, ma è pi boni quei.  
São mais miúdos, mas são mais gostosos.

—103 - Avô: E né.

Ip-104 - Pai: [...] *caton*<sup>8</sup> *na bolsa*.  
[. . .] pegamos uma bolsa.

—105-Avô: Nò ma [...].  
Não mas [...].

—106-Pai: [...]

De (107-Pai a 128-Pai) o pai realiza testes de compreensão. O pai utiliza como material pedagógico os membros do corpo humano. As perguntas são feitas em dialeto e a criança passa a identificar as partes do corpo humano indicadas pelo pai. A criança aponta com acerto todas as partes do corpo humano que o pai solicita. Neste episódio, ocorre novamente a função de referência em nível de compreensão. A criança emite respostas motoras, apontando para a parte do corpo solicitada pelo pai.

Ip-107-Pai: L'è *onde* ei cavei<sup>9</sup> *Adonde* ei cavei dei putin?  
Onde estão os cabelos? Onde os cabelos do menino?

—108-Pai: Elnaso?  
O nariz?

C-CM - 026 A criança aponta corretamente.

—109-Pai: I ocy?  
Os olhos.

---

<sup>8</sup> *Caton*: significa procurar. No entanto, a família do sujeito CM emprega o verbo "caton ou catar" com o significado de pegar.

C-CM - 027 A criança aponta corretamente.

—110-Pai: La boca?

A boca?

C-CM - 028 A criança aponta corretamente.

Ip-111 - Pai: La recya? La recya, tá, vardá el *pai*, vardá el *pa*\\

A orelha? A orelha, tá, olha o pai, olha o pai.

C-CM - 029 A criança aponta corretamente.

Ip-112 - Pai: Môstra el deo, el de, *onde* el de?

Mostra o dedo, o dedo, onde o dedo?

C-CM - 030 A criança aponta corretamente.

—113-Pai: La ongya?

A unha?

—CM - 031 A criança fica em dúvida, sem responder.

—114- Pai: El dinocyo?

O joelho?

—CM - 032 A criança não dá a resposta.

Ip-115-Pai: La gamba l'è *onde*! La gamba<sup>9</sup> *Onde* la gamba?

Onde está a perna? A perna? Onde a perna?

C-CM - 033 A criança aponta corretamente.

—116- Pai: El pye? El pye?

O pé? O pé?

C-CM - 034 A criança aponta corretamente.

—117- Pai: La lengua?

A língua?

C-CM - 035 A criança aponta corretamente.

—118- Pai: El dente? Dentin?

O dente? Dentinho?

C-CM - 036 A criança aponta corretamente.

—119-Pai: El naso?

O nariz?

C-CM - 037 A criança aponta corretamente.

—120-Pai: Larecyá? La recyá?  
A orelha? A orelha?

C-CM - 038 A criança aponta corretamente.

Ip-121 - Pai: El de? *Onde* el de?  
O dedo? Onde o dedo?

C-CM - 039 A criança aponta corretamente.

—122-Pai: La ongyá?  
A unha?

C-CM - 040 A criança fica em dúvida.

Ip-123 - Pai: *Jóia*, fã *jóia*, fã *jóia*, *jóia*. ( A criança indica positivo com o dedo).  
*Jóia*, faze *jóia*, faze *jóia*, *jóia*.

Ip-124 - Pai: Dá *napiscadinha*, *jóia*, dis. (A criança dá uma piscadinha).  
Dá uma piscadinha, *jóia*, dize.

—125 - Irmã: Ô tosatel môstra la lengua!  
Ô garoto mostra a língua!

C-CM - 041 A criança aponta corretamente.

—126-Pai: Nól!

Ip-127 - Pai: Dá na *piscadinha* par la C.  
Dá uma piscadinha para a C.

Ip-128 - Pai: Dá na *piscadinha* per el l'om.  
Dá uma piscadinha para o homem.

Neste episódio (130-Pai a 167-Pai), a criança dá respostas que se caracterizam pela função de referência em nível de compreensão e denominação. Os materiais utilizados são utensílios domésticos que a criança vê diariamente. O pai ordena à criança para buscar objetos domésticos como o garfo, a colher, a bota, a concha e solicita que os nomeie em dialeto. A criança denomina os objetos não se limitando apenas a dar respostas motoras.

—129 - Irmã: Cocyaro è.  
Colher responda.

- Ip-130 - Pai:** Cucyaro, và tor el cucyaro [...] na gaveta. Porta quà el cucyar, porta quà el cucyar. Dà el cucyar per el *pai* Ô *nenê* porta quà el cucyaro per el *pai*, porta quà el cucyaro, quà, quà, quà, quà, porta quà per el pai, quà, nò, nò, porta quà, porta el cucyar. (Superposto: Mãe).
- Colher, vai buscar a colher [...] na gaveta. Traze aqui a colher, traze aqui a colher. Dá a colher para o pai. Ô Nenê traze aqui o colher para o pai, traze aqui a colher, aqui, aqui, aqui, aqui, traze aqui para o pai, aqui, não, não, traze aqui, traze a colher.
- C-CM - 042 (A criança obedece a ordem dada pelo pai).
- 131 - Pai: Elo che sto quà ah?  
O que é isto aqui ah<sup>9</sup>.
- Dn-CM - 043 Cucyaro.  
Colher.
- It-132 - Irmã: *Fala alto.*
- 133 - Pai: Và tor el piron, ta! Và sguelt, porta quà, passa, passa via. (Refere-se ao cachorro para que saia de perto).
- Vai buscar o garfo, tá. Vai rápido, traze aqui, sai, sai.
- C-CM - 044 (A criança obedece a ordem dada pelo pai).
- 134 - Pai: Dame quà. Elo che sto quà? Elo che sto quà?  
Dá aqui. O que é isto aqui? O que é isto aqui?
- Dn-CM - 045 Piron.  
Garfo.
- 135 - Pai: Ah porta quà, porta quà. Elo che?  
Ah traze aqui, traze aqui. O que é?
- It-136 - Irmã: *Fala alto.*
- Dn-CM - 046 Piron.  
Garfo.
- 136-Pai: Parla alt, piron?  
Fala alto, garfo?
- C-It-CM - 047 *E'.*
- 137-Pai: E quel la l'è che? Elo che?  
E aquela lá o que é? O que é?
- It-CM - 048 *É o que?*

- 138 - Pai: Menestro<sup>9</sup>.  
Concha.
- C-It-CM - 049 *E'*.
- 139-Pai: Ah?
- Ip-140 - Mãe: Dis per el *pai*, menestro, dighe.  
Dize para o pai, concha, diga.
- R-CM - 050 Menestro.  
Concha.
- Ip-141 - Pai: Vài tor la *sandália* per el *pai*, vãi tor la *sandália*. Porta quà, porta quà  
per el *pai*, dai.  
  
Vai buscar a sandália para o pai, vai buscar a sandália. Traze aqui, traze  
aqui para o pai, vamos.
- C-CM - 051 A criança busca a sandália.
- 142-Pai: Adesso vài tor, vài tor ei stivai, vài tor ei stivai.  
Agora vai buscar, vai buscar as botas, vai buscar as botas.
- Ip-143 - Mãe: Stivai, quela l'è la *sandália*!  
Botas, aquela é a sandália.
- 144-Pai: Stivai, stivai em cima là piera là ò, porta quà.  
Botas, botas sobre a pedra aí ó, traze aqui.
- It-CM - 052 *Aqui?*
- 145 - Mãe: Stivai!  
Bota!
- Ip-146 - Pai: Stivai quel negro là ò. La *bota*, la *bota*.  
Botas aquele preto lá ó. A bota, a bota.
- Ip-147-Avô: En cima la piera<sup>10</sup>, em cima la piera là ò.  
Sobre a pedra, sobre a pedra lá ó.
- Ip-148 - Pai: La *bota*, la *bota*, la *bota em cima* la piera.  
A bota, a bota, a bota sobre a pedra.

---

<sup>9</sup> Menestro: é um tipo de concha usada para servir a sopa de feijão, também conhecida como menestra.

<sup>10</sup> Pedra: em dialeto vêneta denomina-se de "saso" ['JaJo ].

It-CM -■ 053 *Qual?* (A criança está procurando a bota).

—149 - Mãe: Stivai.  
Botas.

—150 - Pai: Porta quà.  
Traze aqui.

It-151 -■ Irmã: *Tá deitado.*

—152 -■ Mãe: Stivai lâ ò.  
Botas lá ó.

Ip-152 - Pai: Dá quà al *pai*.  
Dá aqui para o pai.

It-CM -■ 054 *Aqui?*

— 153 -■ Pai: E' porta quà. Vã tor na, la scoa, la scoa. (Enquanto isso, a criança traz a bota).  
É traze aqui. Vai buscar uma, a vassoura, a vassoura.

It-CM -■ 055 *Aqui?*

— 154 -■ Pai: É. La scoa lá, la scoa, la scoa, la scoa, la scoa là, porta quà al pai.  
(Superposto).  
É. A vassoura está lá, a vassoura [...] traze aqui para o pai.

— 155 -■ Mãe: Varda quà. L'è che questo quà? Questo quà elo che? (Superposto).  
Olha aqui. O que é isto aqui? O que é isto aqui?

—156 -■ Pai: Porta quà la scoa, porta quà, porta quà, la scoa, la scoa, la scoa là.  
(Superposto).  
Traze aqui a vassoura, traze aqui, traze aqui, a vassoura, a vassoura, a vassoura lá.

— 157 -■ Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto?

—CM -056 Menestro!  
Concha!

— 158 -■ Pai: É porta quà la scoa al pai, porta quà la scoa.  
É traze aqui a vassoura para o pai, traze a vassoura.

—159 -■ Mãe: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

Ip-160 - Irmã: Peta *pai*.

Espera pai.

Dn-CM - 057 Cucyaro.

Colher.

— 161 -Mãe: Questo quà l'è che?

O que é isto aqui?

Dn-CM - 058 Piron.

Garfo.

— 162 -Pai: É porta quà la scoa al pai; [...] porta quà la scoa.

É traze aqui a vassoura para o pai; [...] traze aqui a vassoura.

It-CM - 059 *Aqui?*

—163 - Pai: La scoa. (Mãe: superposto)

A vassoura.

It-CM - 060 *Aqui?*

-164- Pai: La scoa per scoar, porta quà. (Superposto).

A vassoura para varrer, traze aqui.

It-CM - 061 *Aqui?*

— 165 -Pai: É porta quà, porta quà.

É traze aqui, traze aqui.

—166 - Mãe: L'è quela là? Per scoar.

É aquela lá? Para varrer.

Ip-167 - Pai: Da na scoadina la, scoa, scoa, neta, neta, *isto neta bem, limpa, limpa, limpa, limpa tá, limpa, tá limpa, limpa tá.*

Varre um pouquinho lá, varre, varre, limpa, limpa, isto, limpa [. . .].

Mês 01

Terceira sessão: 28 de maio de 1994.

Duração: 11 min 22 seg Giros: 0:17:23 a 0:29:00

Sujeito: CM - 2; 8. 24

Este *take* contém diversas situações de comunicação. De (001-Pesq. a 041-Pesq.) o pai e o pesquisador realizam testes de compreensão com o sujeito. O material utilizado é um calendário com grandes fotos de produtos agrícolas e objetos variados. A criança está familiarizada com estes produtos agrícolas, pois os vê e os manipula com seus pais na roça ou no galpão. O pai nomeia os objetos em dialeto e a criança vai indicando-os um a um, caracterizando competência em nível de recepção e compreensão.

—001 - Pesq.: I fasoi, i fasoi.

O feijão, o feijão.

Dn-CM - 001 Qua l'è fasoi.

Aqui é feijão.

Ip-002 - Pai: El *fumo*, *fumo*, *vai dizendo*. Cyapa lã.

O fumo, fumo, vai dizendo. Pega lá.

—003 - Pesq.: El, el riso?

O, o arroz?

Neste enunciado (CM-002), a criança confirma que é fumo. O vocábulo fumo é utilizado tanto em português quanto no dialeto.

Ip-Dn-CM - 002 *Aqui é fumo*.

Ip-004 - Pesq.: *Fumo*, *fumo*, *fumo*; el *milho*? El *milho*?

Ip-005 - Pai: Meti pi avanti el *milho*

Coloca mais para frente o milho.

—006 - Pai: La scoa? Tá.

A vassoura? Tá.

—007-Pesq.: Oh quanta roba!

Oh quanta coisa!

Dn-CM - 003 Pimenton.

Ip-008 - Pai: L'è *onde* i *pimentoy*? I *pimentoy*?

Onde estão os pimentões? Os pimentões?

C-CM - 004 Quà.

Aqui.



—009 - Pai: I *pimentoy*? Tà.  
Os pimentões? Tá.

Ip-010 - Pai: Oh la legna, l'è *onde* la legna? (Superposto).  
Oh a lenha, onde está a lenha?

—011-Pai: *Icalipil*  
Os eucaliptos?

C-CM - 005 A criança aponta corretamente.

—012 - Pesq.: I *calipi* è.  
Os eucaliptos.

Ip-013-Pai: Nden veder quà, elo *onde* la toaia?  
Vamos ver aqui, onde está a toalha?

Ip-014 - Pesq.: La toaia ah? A toaia.  
A toalha ah? A toalha?

C-CM - 006 A criança aponta corretamente.

—CM-007 [...].

Ip-015 - Pai: Le banane verde l'è *onde*?  
Onde estão as bananas verdes?

—016 - Pesq.: Le banane verde.  
As bananas verdes.

—017 - Pai: Le banane madure?  
As bananas maduras?

Este enunciado (CM-008), sai do esquema de repetições e de respostas motoras. A criança produz espontaneamente um enunciado em português afirmando a utilidade da fruta que estava sendo mostrada pelo pai.

C-It-CM - 008 *Isso é pra comer.*

Ip-018-Pai: El cuaryaro l'è *onde*<sup>n</sup> Tà.  
Onde está a colher? Tá.

C-CM - 009 A criança aponta corretamente.

—019-Pesq.: El sà tuto, el sà tuto.  
Ele sabe tudo, ele sabe tudo.

—020 - Pai: Ô el ghà na testa!  
Ele é muito inteligente!

—021 ■ Pesq.: L'è inteligente è.  
É inteligente.

Ip-022 - Pai: L'è *onde* el cigaro?  
Onde está o cigarro?

—023 ■ Pesq.: Cigaro, cigaro, i cigari? Ndove i cigari, ndove i cigari?  
[...] os cigarros. Onde estão os cigarros, onde estão os cigarros?

C-CM -010 A criança aponta corretamente.

Ip-024 - Pai: Cigaro, el *cesto* l'è *onde* el *cesto*? I ovi?  
[. . .] onde está o balaio? O balaio? Os ovos?

Ip-025 -Pai: La *garafa*?

—CM ■011 [...].

—026 ■ Pai: La *scoa*? Cata la *scoa*.  
A *vassoura*? Procura a *vassoura*.

--027- ■ Pesq. : La *scoa*, la *scoa*.  
A *vassoura*, a *vassoura*.

C-CM- •012 *Scoa*.  
*Vassoura*.

—028 -■ Pai: Le *banane* ndove?  
Onde estão as bananas?

—029 -•Pesq. : Le *banane*, le *banane verde*, le *banane verde*.  
As bananas, as bananas verdes, as bananas verdes.

C-CM- •013 *Banane verde*.  
As bananas verdes.

Ip-030 ■ Pai: I *pimenton* l'è *onde*? I *Pimenton*?  
Onde estão os pimentões? Os pimentões?

C-CM- 014 A criança aponta corretamente.

—031 . Pesq.: *Elsátuto*!  
Ele sabe tudo!

Ip-032 --Pai: L'è *onde* el *fumol*  
Onde está o fumo?

C-CM - 015 A criança aponta corretamente.

—033 -Pesq.: Tosatel!

Garoto!

—034 - Pai: Le ciole?

As cebolas?

Ip-035 - Pai: Nò, el *milho*

Não, o milho.

—036 - Pai: El piron?

O garfo?

—037 - Pesq.: Piron, piron, ndove el piron?

Garfo, garfo, garfo, onde o garfo?

C-CM - 016 Piron.

Garfo.

—038 - Pesq.: Ah el Piron.

Ah o garfo.

—039 -Pai: La ronca<sup>11</sup>.

A foice.

C-R-CM-017 La ronca.

A foice.

Ip-040 - Pai: La *balança* ela *onde*?

Onde está a balança?

—041-Pesq.: El sà tuto sto tosatel, [...] sto tosatel el sà tuto. (Superposto).

Ele sabe tudo este garoto [. . .] este garoto sabe tudo.

Nos enunciados (042-Pai a 056-Pai), o pai ensina à criança dois jogos lingüísticos em português. Os jogos fazem parte do *modus vivendi* dessas pessoas que os aprenderam de seus avós. Portanto, os jogos não são invenções do momento, mas adquiridos através da tradição cultural. Os pais utilizam os jogos para brincar com as crianças. Tanto o primeiro jogo lingüístico o qual a criança o realiza sozinha como o segundo, onde o pai diz a primeira parte e a criança realiza a segunda, já está automatizado. Esses jogos lingüísticos contribuem para o desenvolvimento da competência lingüística da criança.

—042 - Pai: Adesso canta, dighe par lu el Pingo Lelingo.

Agora canta, recita para ele o Pingo Lelingo.

---

<sup>11</sup> Ronca: em dialeto vêneto denomina-se roncon.

- 043 - Pesq.: El *pai vem* qui.
- 044 - Pai: Dilo Pingo Lelingo. (A criança recita o texto).  
Dize Pingo Lelingo.
- CM-018 Pingo Lelingo  
Amanhã é domingo
- 045 - Avó: Bem alt, bem alt.  
Bem alto, bem alto.
- 046 - Pai: Bem alt, lu scolta, lu [...].  
Bem alto, ele escuta, ele [ . . .].
- It-CM - 019 *Pingo lelingo*  
*Amanhã é domingo*  
*Vovô na janela*  
*Fumando o cachimbo*  
*Cachimbo é de ouro*  
*Bate no touro*  
*O touro é valente*  
*Bate na gente*  
*A gente é fraco*  
*Cai no buraco*  
*O buraco é fundo*  
*Acabou-se o mundo.* (Risos).
- Ip-047 - Pai: Adeso demo.  
*Agora vamos.*
- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Pai: <i>Cadele o doce daqui</i>       | CM: <i>O gato comeu.</i>               |
| Pai: <i>Cadele o gato</i>             | CM: <i>Tá no mato.</i>                 |
| Pai: <i>Cadele o mato</i>             | CM: <i>O fogo queimou.</i>             |
| Pai: <i>Cadele o fogol</i>            | CM: <i>A água apagou.</i>              |
| Pai: <i>Cadele a água</i>             | CM: <i>O boi bebeu.</i>                |
| Pai: <i>Cadele o boi</i>              | CM: <i>O prade comeu.</i>              |
| Pai: <i>Cadele el prete?</i>          | CM: <i>O prade tá rezando a missa.</i> |
| Pai: <i>Elo onde o povo da missal</i> |  |
| Pai: <i>Foi embora pra ondel</i>      | CM: <i>A criança sorri.</i>            |
- Ip-048 - Pai: Te ghè quanti ani? Môstra per el *pai*  
Quantos anos tu tens? Mostra para o pai.
- C-CM - 020 A criança está tentando demonstrar sua idade através dos dedos.
- 049 - Pai: Doi ani e quanti la? Quanti la, quanti? Parla, quanti ani?  
Dois anos e quantos lá? Quantos lá, quantos? Fala, quantos anos?

O enunciado (CM-021) indica que a criança já automatizou a resposta, pois é dessa forma que os pais ensinam a dizer sua idade mostrando com os dedos. Para dizer dois foi relativamente fácil, mas quando se tratou de dizer quantos meses tomou-se difícil para a criança. Ela apenas repetiu (CM-021) o que o pai falou não demonstrando ter noção de quantidades.

R-CM - 021 Doi.

Dois.

—050 - Pai: E cinque.

Cinco.

—051 - Avó: Cinque mesi.

Cinco meses.

R-CM - 022 Cinque mesi.

Cinco meses.

—052 - Pai: Doi ani e cinque mesi, né?

Dois anos e cinco meses, né.

It-CM - 023 *Agora, agora eu quero.*

—053 - Pai: En talian.

Em italiano.

—054 - Avó: En talian nó brasilian.

Em italiano não em brasileiro.

—055 -Pai: [...].

It-CM - 024 *Eu quero aquele lá agora.*

Ip-056 - Pai: *Fà cosi per el titio, jóia, dighe. Faghe jóia per el titio, faghe jóia. Joga um beijinho.*

Faze assim para o titio, diga. Faze jóia para o titio, faze jóia. [...]

De (057-Pai a 079-Pai) o pai retoma os testes de compreensão através das gravuras. A criança realiza a tarefa sem dificuldades e indica o que o pai solicita. As respostas são motoras, pois a criança aponta para o que é solicitado.

—057 - Pai: El l'om?

O homem?

C-CM - 025 A criança aponta corretamente.

—058 - Pai: La femina? La femina?

A mulher? A mulher?

- C-CM - 026      A criança aponta corretamente.
- 059 - Pai:      El palin.  
                   0 palanque da cerca.
- C-CM - 027      A criança aponta corretamente.
- 060 - Pai:      1 *calipil*  
                   Os eucaliptos?
- C-CM - 028      A criança aponta corretamente.
- Ip-061 - Pai:     El *cesto* tá? L'è *onde* el *cestol* L'è la, elo *onde* quà, ndemo veder ancora  
                           quà.
- O balaio tá? Onde está o balaio? Está ali, onde está aqui, vamos ver  
                           também aqui.
- Ip-062 - Pai:     *Onde* está el caro?  
                           Onde está o carro?
- CM - 029      O estrator?  
                           O tratator?
- Ip-063 - Pai :    É elo *onde* el cavai?  
                           Onde está o cavalo?
- C-CM - 030      A criança aponta corretamente.
- 064 - Pai:      El l'om?  
                           O homem?
- C-CM-031        A criança aponta corretamente.
- Ip—065 - Pai:    L'è *onde* el *camignon* dei *fumo*?  
                           Onde está o caminhão de fumo?
- C-CM - 032      A criança aponta corretamente.
- 066 - Pai:      La stufa? Stufa, stufa l'è quà.  
                           A estufa? Estufa, a estufa está aqui.
- Ip-067 - Pai:     Elo *onde* el l'om ?  
                           Onde está o homem?
- C-CM - 033      A criança aponta corretamente.
- 068 - Pai:    La femina?  
                           A mulher?

Ip-069 - Pai: El cavai? Cavai l'è *onde*? Là.  
O cavalo? Onde está o cavalo? Lá.

C-CM - 034 A criança aponta corretamente.

Ip-070 - Pai: Elo che ades quà? *Onde* l'è la femina? La femina? Là su.  
O que é agora aqui? Onde está a mulher? A mulher? Lá em cima.

C-CM - 035 A criança aponta corretamente.

Ip-071 - Pai: El *cesto*? El *cesto* elo *onde*? El *cesto*? L'è *onde* el *cesto*? El *cesto*, varda,  
varda là!

O balaio? Onde está o balaio? O balaio? Onde está o balaio? O balaio, olha,  
olha lá.

C-CM - 036 A criança aponta corretamente.

Neste enunciado (072-Pai), a criança acerta a resposta motora quando o pai explica que o primeiro cavalo estava pastando. Na verdade, o pai queria saber qual era o cavalo que estava puxando o arado.

Ip-072 - Pai: *Onde* el cavai che vira tera? Quel l'è drio magnar *pasto* Quel che vira tera  
l'è *ondel* Ndo?Là[...] là, quà.

Onde está o cavalo que ara a terra? Aquele está comendo pasto. Onde está  
aquele que ara a terra? Onde? Lá, [...] lá, aqui.

C-CM - 037 A criança aponta corretamente.

Ip-073 - Pai: Na casa, l'è *onde* le stufe? Le stufe? *Onde* le stufe? La, là via avanti,  
ancora, feni.

Uma casa, onde está a estufa? A estufa? Onde estão as estufas? Lá, lá na  
frente, ainda, acabou.

C-CM - 038 A criança aponta corretamente.

—074 - Avó: Parla mia encoi, l'è mud.  
Não fala hoje, está mudo.

—075 - Pai: Nol parla-pu ancoi. No só cosa che el ghà.  
Não fala mais hoje. Não sei o que ele tem.

Ip-076 - Avó: Hei *nenê* ah?

—077 - Pai: Ghe vol pi tempo.  
Precisa mais tempo.

- 078 - Avó: Ghà vergogna?  
Tem vergonha.
- 079 - Pai: È ghe vol pi tant tempo [...] passar tempo.  
E' precisa mais tempo [. . .] mais tempo.
- De (080-Pai a CM-042) os pai realiza exercícios de repetição.
- Ip-080 - Pai: Dighe per el l'om, ndemo en la *roça*, dighe, dighe per el l'om, dighe per el l'om, per el talian.
- Diga para o homem, vamos para a roça, diga, diga para o homem, diga para o homem, para o italiano.
- Ip-081 - Pai: Ndon en la *roça*, dighe. (Risos)  
Vamos para a roça, diga.
- Ip-R-CM - 039 Demo en la *roça* .  
Vamos para a roça.
- 082 - Pai: Sapar.  
Capinar.
- R-CM - 040 Sapar.  
Capinar.
- 083 - Pai: Con la sapa.  
Com a enxada.
- 084 - Avó: Piantar fasoi, dis.  
Plantar feijão, dize.
- 085 - Pai: Dighe per el talian, ndemo cavar i fasoi.  
Diga para o italiano, vamos arrancar o feijão.
- Ip-CM - 041 Vamo cavar i fasoi?  
Vamos arrancar o feijão.
- 086 - Pai: Sapar, ndon sapar, dighe!  
Capinar, vamos capinar, diga.
- R-CM - 042 Ndon sapar.  
Vamos capinar.
- 087 - Pai: Sapar tera.  
Capinar.
- R-CM - 043 Sapar tera.  
Capinar.



—088 - Avó: Taiar legna dis?  
Cortar lenha, dize.

R-CM - 044 Taiar legna.  
Cortar lenha.

—089 - Pai: Con la manera.  
Com o machado.

R-CM - 045 Con la manera.  
Com o machado.

Ip-090 - Pai: Taiar *capim*, dighe.  
Cortar capim, diga.

R-Ip-CM - 046 Taiar *capim*?  
Cortar capim?

—091-Pai: Con la mesora.<sup>12</sup>  
Com o ferro de cortar capim.

R-CM - 047 Con mesora.  
Com o ferro de cortar capim.

—092 - Pai: Darghe per la vaca.  
Dar para a vaca.

R-CM - 048 Darghe per la vaca.  
Dar para a vaca.

—093 - Pai: Magnar.  
Comer.

R-CM - 049 Magnar.  
Comer.

De (094-Avó a CM-053) há uma situação comunicativa muito interessante, quando a criança é interrogada pela avó sobre "O que a vaca tem?" A criança soube responder, embora confundisse a pronúncia. Neste enunciado, a avó intervém de forma oportuna. É de supor que ela já soubesse que a criança conhecesse esta palavra, pois interrompe o pai e se dirige à criança com esta pergunta (094-Avó). A criança responde prontamente e convicta (CM-050). Quando a avó a interroga novamente, a criança se atrapalha e responde (CM-051). Quer dizer, confundiu o rabo da vaca com a vassoura. É que a pronúncia das duas palavras são semelhantes o que provavelmente tenha produzido a confusão na criança. A discussão entre o pai, a avó e a criança se estende até o enunciado (CM-054). A criança chega a alterar o tom da voz para confirmar sua resposta.

---

<sup>12</sup> Mesora: é um instrumento usado pelos colonos para cortarem o arroz ou o capim para o gado. Em Rio dos Cedros é denominado de *cierla* ou *cerla*.

—094 - Avó: La vaca la ghà che, la vaca?  
O que a vaca tem, a vaca?

Dn-CM - 050 Coa.  
Rabo.

—095 - Avó: La coa?  
O rabo?

—CM-051 Scoa.  
Vassoura.

—096 - Avó: Ghà che?  
Tem o que?

Dn-CM - 052 Scoa.  
Vassoura.

—097 - Avó: La vaca ghà che, la vaca?  
O que a vaca tem, a vaca?

Dn-CM - 053 Scoa.  
Vassoura.

—098 - Pai: Coa, dighe.  
Rabo, diga.

—099 - Avó: Coa, nó scoa.  
Rabo, não vassoura.

A criança se altera e muda o tom de voz reafirmando a resposta anterior (CM-054) scoa. É possível que a criança tenha se atrapalhado com as duas palavras já que são semelhantes na pronúncia.

Dn-CM - 054 Scoa. (com ênfase).  
Vassoura.

—100-Pesq.: I corni?  
Os chifres.

—101-Pai: El bó, i corni i è *onde* dei bó.  
Onde estão os chifres do boi?

R-CM - 055 Corni.  
Chifres.

—102 -Pai: Ah?

R-CM - 055 Corni.

Chifres.

—103-Avó: I comi?

Os chifres.

—104-Pai: Dighe per el l'om, cosi. Dighe per el l'om cosi.

Diga para o homem, assim. Diga para o homem assim.

—105 - Pai: Vu, vu ghenê tasatei? Domandeghe, lu vol saver, demo, domandeghe.

Dighe, vu ghenê tosatei?

pergunta. Vós, vós tendes filhos pequenos? Pergunta, ele quer saber, vamos  
Diga, vós tendes filhos pequenos?

—106-Avó: Demo!

Vamos!

—107 - Pai: Vu ghenê tosatei, dighe.

Vós tendes filhos pequenos, diga.

—108 - Pesq.: Nó, no ghenó tosatei, nó.

Não, não tenho filhos pequenos, não.

—109 - Pai: Ghenà tosatei, dighe. Vuto cantar el Pingo Lelingo ancora? Canta ancora?

Canta ben alt, canta.

Tem filhos, diga. Você quer cantar o Pingo Lelingo ainda? Canta ainda?  
Canta bem alto, canta.

—110- Pesq.: Ben alto, ben alto per mi, per el talian quà.

Bem alto, bem alto para mim, para o italiano aqui.

De (111-Pai a 124-Pai) retornam os mesmos jogos lingüísticos em português. O pai retoma os jogos lingüísticos já vistos anteriormente, para reforçar a competência lingüística da criança.

—111 - Pai: Dai, Pingo Lelingo, dis.

Diga, Pingo Lelingo, dize.

It-CM - 056 *Pingo Lelingo*

*Amanhã é domingo*

—112- Pai: Varda per el talian.

Olha para o italiano.

It-CM - 057 *Vovô na janela*

*Fumando cachimbo*

*Cachimbo é de ouro*

*Bate no touro*

*O touro é valente  
Bate na gente  
A gente é fraco  
Cai no buraco  
O buraco é fundo  
Acabou-se o mundo. (Risos)*

—113 - Pai: Adeso demo.  
Agora vamos.

It-114 - Pai: *Cadê o doce daqui?*

It-CM - 058 *O gato comeu.*

Ip-115 - Pai: *Cadê el gat?  
Onde está o gato?*

It-116-Avó : *Em taliano, diz em taliano.*

Ip-117- Pai: *El gat, onde el gato?  
O gato, onde está o gato?*

It-CM - 059 *Italiano.*

Ip-118 - Pai: *Cadê el gat? Cadê o gato?*

Ip-119- Pai: *Cadele o mato?*

Ip-120 - Pai: *Cadele o fogo?*

Ip-121 - Pai: *Cadele a água?*

Ip-122 - Pai: *Cadele o boi?*

Ip-123 - Pai: *Cadele o padre?*

Ip-124 - Pai: *Cadele o povo da missa?*

*Foi embora pra onde?*

It-CM - 60 - *Tá no mato.*

It-CM -61 - *O fogo queimou.*

It-CM -62 - *A água apagou.*

It-CM - 63 - 0 *boi bebeu.*

It-CM -64 - *O padre comeu.*

It-CM - 65 - *Tá rezando a missa.*

—CM - 66 - *Pega no queixo do pai  
e sorri.*

—125 - Pai: *Si se valtri volê far. Fà come el talian, fà come el talian? Fà come el talian?  
Fà, el talian fà come?*

*Sim se vocês querem fazer. Como faz o italiano, como faz o italiano?  
Como o italiano faz ? Como o italiano faz?*

It-CM - 067 *Tem um cisco aqui dentro.*

It-126- Avó: *A tem um cisco.*

—127-Pai: *Fà come el talian, el talian fà come?  
Como faz o italiano, como faz o italiano?*

It-CM - 068 *Não dá pa tirá.*

Ip-128 - Pai: Fà come el talian? El talian fà come? Oh [...]. Mi fau *pergunte* e lu fà cosita. Fà come el talian, el talian fà come? El talian? Varda per el talian. Faghe *joia*, faghe *joia* Mete el ocyo, mete el ocyo, vardà per el talian, vardà per el talian. (Risos)

Como faz o italiano? Como faz o italiano? Oh [...] Eu faço perguntas e ele faz assim. Como faz o italiano, como faz o italiano? O italiano? Olha para o italiano. Faze jóia, faze jóia. Coloca o olho, coloca o olho, olha para o italiano, olha para o italiano.

De (129-Pesq. a 179-Pai) retomam os testes de compreensão. Surgem algumas situações comunicativas como em (128-Pai). Há também uma situação de brincadeira da criança ao imitar o filmador. A criança busca na gaveta do armário uma concha e a coloca num de seus olhos para imitar o filmador. A criança costuma realizar esta imitação, durante a semana, fazendo os movimentos como se estivesse filmando. Em seguida, o pesquisador e o pai solicitam novamente para a criança identificar os membros do corpo humano. A tarefa é realizada corretamente em forma de respostas motoras.

—129-Pesq.: I cavei ndove? Ndo ve i cavei?  
Onde estão os cabelos? Onde estão os cabelos?

C-CM - 069 A criança aponta corretamente.

—130-Pesq.: I ocy?  
Os olhos?

C-CM - 070 A criança aponta corretamente.

—131 - Pesq.: El naso? El nason? El nason?  
O nariz? O narizão? O narizão?

C-CM - 071 A criança aponta corretamente.

—132-Pesq.: E le rece?  
E as orelhas?

C-CM - 072 A criança aponta corretamente.

—133 - Pesq.: E la pansa? E la pansa?  
E a barriga? E a barriga?

C-CM - 073 A criança fica em dúvida.

—134-Pai: La pansa.  
A barriga.

—135 - Pesq.: El dente? El dente?  
O dente? O dente?

C-CM - 074 A criança aponta corretamente.

—136 - Pesq.: La schena? Ndove la schena?  
As costas? Onde estão as costas?

C-CM - 075 A criança fica em dúvida.

— 137 - Avó: Nó, le gambe que là. !  
Não, essas ali são as pernas.

— 138 - Pesq.: Le gambe? Le gambe?  
As pernas? As pernas?

C-CM - 076 A criança aponta corretamente.

—139 - Pesq.: Ah?

— 140 - Pai: El dinocyo? El pye?  
O joelho? O pé?

C-CM - 077 A criança aponta corretamente para o pé.

—141 - Pai: La ongya<sup>9</sup>  
A unha?

C-CM - 078 A criança fica em dúvida.

It-142 - Tia: *Sabe a unha, sabe o pé, sabe o joelho.*

—143 - Avó: Si, si, que là.  
Sim, sim aquele ali.

Ip-144 - Pai: El deo *mindinho* dei *pai*, el deo? El deo, el deo picinin quà dei *pai*.  
O dedo mindinho do pai, o dedo? O dedo, o dedo pequenininho do pai.

It-CM - 079 *Tá lá embaixo.*

—145 - Pai: Não, lá do.  
Não, lá embaixo.

—146 - Pesq.: *Como é que tu dizes, varda tosatel.*  
Como é que tu dizes, olha garoto!

—147 - Pai: Dighe, varda toseta.  
Diga, olha garota.

— 148 - Avó: Varda toseta!  
Olha garota!

— 149 ■ Pai: Di par lu, dilo per el talian.

Dize para ele, dize para o italiano.

Ip-150 - Pesq.: *Como é, como é que é, varda toseta.*

Como é, como é que é, olha garota.

—151 • Pai: Dighe per el talian.

Diga para o italiano.

—152 - Avó: Varda tosatel!

Olha garoto!

—153 - Pai: Dighe per el l'om.

Diga para o homem.

—154 ■ Avó: El la dito anca sta matina.

Ele disse também esta manhã.

—155 ■ Pai: Dighe per el l'om.

Diga para o homem.

Ip-156 - Avó: CM, varda tosatel *Tá com vergonha, hoje.*

CM, olha garoto. Tá com vergonha hoje.

—157 - Pai: Ghenè quinzeze, dighe.

Tem quinze, diga.

R-CM- 080 Quinze.

Ip-158 •Pesq.: *O que que tu vais ver, polastri, polastri<sup>9</sup>*

O que tu vais ver, frãngos, frãngos?

—159 - Pai: Picinini cosita.

Pequeninhos assim.

R-CM- 081 Picinini cosita ó.

Pequeninhos assim ó.

— 160 - Pai: [...] Dighe, doi porchi. (A criança aponta com os dois dedos de sua mão).

Diga, dois porcos.

R-CM- 082 Doi pórcó.

Dois porco.

— 161 -Pesq.: Doi?

Dois?

—162 - Pai: Porchi.

Porcos.

— 163-Pesq.: Doi porchi? Grandi? Grandi ou picinini?  
Dois porcos? Grandes? Grandes ou pequeninhos?

A criança, neste enunciado (CM-082), demonstrou entender o que está respondendo, pois não se limitou a repetir apenas o enunciado. A criança reforçou sua resposta com suas mãos, para enfatizar que o porco realmente era pequeno e não grande. A criança precisou escolher entre duas alternativas que lhe foram colocadas: se o porco era grande ou pequeno cf. (163-Pesq.). A criança responde com acerto, pois demonstra compreender o que lhe foi solicitado.

C-CM - 082 Picinin *assim*.  
Pequeninho assim.

—164 - Pesq.: Pecinin?  
Pequeninho?

—165 - Pai: Ghò un vedelin, anca, dighe. Nden veder el vedelin.  
Tenho um temeirinho também, diga. Vamos ver o temeirinho?

A criança está muito motivada para falar dos animais e conta para os adultos onde estão os bezerros. É costume nas famílias do interior, o pai dar para as crianças alguma espécie de animal (porco, aves, boi, pássaro ou cão) como se fosse propriedade sua. Assim, a criança sente-se responsável e colabora ativamente no trabalho de criação dos animais. No nosso caso, a criança é proprietária de um bezerro.

It-CM - 083 *Tem da nona e tem um lá*.

—166 - Pai: En talian, talian.  
Em italiano, italiano.

It-CM - 084 *E tem o meu ali*.

—167-Pai: Talian. (Risos)  
Italiano.

—168 - Avó: Porchin l'è de chi? De la nona?  
De quem é o porquinho? Da nona?

—169-Pai: El gal.  
O galo.

—170-Avó: El gal?  
O galo.

R-CM - 085 El gal.  
O galo.

—171 - Avó: Ah el gal ghe vol becarghe la nona.  
Ah o galo que quer bicar a nona.



- 172 - Pesq.: El can.  
0 cachorro.
- 
- 173 - Avó: El gal.  
0 galo.
- 174 - Pesq.: El gal.  
0 galo.
- 175 - Avó: El gal, gal.  
0 galo, galo .
- 176 - Pesq.: Ah el gal!  
Ah o galo!
- It-CM - 086 ***Tá ali ó.***
- It-177- Avó: ***Tá ali no frizer, diz.***
- It-CM - 087 ***Na geladera.***
- It-178 - Avó: ***Ah na geladera, tá, tá.***
- Ip-179 - Pai: Elo ***qual*** la ***geladera?***  
Qual é a geladeira?

Mês 02

Quarta sessão: 10 de junho de 1994.

Duração: 8 min 39 seg Giros: 0:29:00 a 0:38:08

Sujeito: CM - 2; 9.6

Os pais se encontram com a criança na sala de visitas. Os enunciados (001-Pai a 006-Pai) referem-se à idade da criança. O pai procura ajudar a criança para que demonstre sua idade, utilizando os dedos.

—001 - Pai: Tegni-su quela man, fà cosita, doi dighe [ . . . ] doi cosita. (Superposto).  
Mantenha alta aquela mão, faça assim, dois diga [...] dois assim.

—002 - Mãe: Ascelo-su li, ascelo-su li. (Superposto).  
Deixe-o ali em cima, deixe-o ali em cima.

—003 - Pesq.: Quanti ani ghà el tosatel?  
Quantos anos o garoto tem?

—004 - Pai: Doi dighe, dighe doi, vardà là, doi dighe!  
Dois diga, diga dois, olha lá, dois diga.

R-CM - 001 Doi.  
Dois.

Ip-006 - Pai: Doi ani dighe, dighe doi ani, cosi, [...] due ani e sete mesi, [...]. Vardà là su, vardà la su.

Dois anos diga, diga dois anos, assim, [...] dois anos e sete meses, [...].  
Olha em cima, olha lá em cima.

De (007-Pai a 03 3-Pai) os pais brincam com a criança e a questionam sobre os seus carrinhos. A criança é solicitada a fazer escolhas e dá respostas motoras, apontando para os objetos solicitados. Ao receber uma ordem para limpar os carrinhos (021-Pai), a criança prontamente cumpre. O sujeito é colocado novamente diante de alternativas (040-Mãe, 044-Mãe, 046-Mãe e CM-017 e CM-019). É possível que, para a criança dar uma resposta como essa, já tenha desenvolvido o conceito de feio e bonito, visto que em duas oportunidades afirma não ser feia e, sim bonita.

—CM - 002 Oh! (Apontando para os seus carrinhos).

Ip-007 - Pai: Pi avanti, cyapa tuti doi, cyapa tuti doi, cyapa tuti doi, tuti doi, cosi,  
*puxa, puxa* tuti doi, toy-su, leva-su en pye, leva-su en pye.

Mais para frênte, pega todos dois, pega todos dois, pega todos dois, todos dois, assim, puxa, puxa todos dois, pega, fica de lé, fica de pé.

Ip-007 - Mãe: Qual la *tombera*?  
Qual é a caçamba?

C-CM - 003 A criança aponta para o carrinho.

Ip-008 - Mãe: Quela, e la *careta* l'è quala?  
Aquela, e qual é a carreta?

C-CM - 004 A criança aponta para o carrinho.

Ip-009 -Pai: *Tá, puxa*, cyapa un par man, *puxa*.  
Tá, puxa, pega um em cada mão, puxa.

Ip-010 - Mãe: L'è bela quela *careta* lâ?  
É bonita aquela carreta aí?

Ip-011 - Pai: Bela, dighe.  
Bonita, diga.

—012 -■ Mãe: Ah?

Ip-013 - Pai: Dighe per la *mãe*, l'è bela, dighe. Dighe per la *mãe*, l'è bela.  
Diga para a mãe, é bonita, diga. Diga para a mãe, é bonita.

R-CM -- 005 L'è belo.  
É bonito.

—014 -■ Pai: Varda el l'om, varda! (Superposto).  
Olha para o homem, olha!

—015 -■ Mãe: Tuti doi bei.  
Todos dois bonitos.

—016 -•Pai: Tuti doi, dighe.  
Todos dois, diga.

R-CM -■ 006 Tuti doi.  
Todos dois.

-017- - Pai: Tuti doi. Una.  
Todos dois. Uma.

It-CM - 007 *Esse é o meu.*

—018 - Pai: Uno, una.  
Um, uma.

It-CM - 008 *Esse é o meu, o meu.*

—019 . Mãe: Questo l'è mea. Quela la via de chi?  
Esta é minha. De quem é aquela lá?

—020 - Pai: Mea, dighe.  
Minha, diga.

R-CM - 009 Mea.  
Minha.

—021 -Pai: Tò<sup>13</sup>, cyapa la scoa, netelo-do<sup>14</sup>, tò netelo-do, tuto sporco.  
Pega, pega a vassoura, limpe-o, pega, limpe-o, está todo sujo.

—022 ■ Mãe: Ô scova-do ndel bò.  
Ô escovaram no boi.

Ip-023 -Pai: [...JNetalà cabina, neta la cabina, cosi, cosita ó, [...] *em cima* quà, quà  
ò, neteli-do, tuti doi, tuti doi.

[...] Limpa a cabine, limpa a cabine, assim, assim ó, [...] em cima aqui, aqui  
ó, limpe-os, todos dois, todos dois.

C-CM -010 A criança usa a vassoura para limpar os seus carrinhos.

Ip-024 - Pai: Varda per el l'om e dighe *jóia*, dighe. Varda per el *V om*, *jóia*, dighe.  
Olha para o homem e diga *jóia*, diga. Olha para o homem, *jóia*, diga.

—025 - Mãe: Neteli netini.  
Limpe-os bem.

Ip-026 - Pesq.: *Jóia? Tá, jóia? Qual, qual* che l'è la *tombera*<sup>n</sup>  
[...] Qual, qual é a caçamba?

C-CM - 011 A criança aponta para o carrinho.

—027 - Pesq. *Qual* che l'è la *carreta*, la *carreta*?  
Qual é a carreta, a carreta?

C-CM - 012 A criança aponta para o carrinho.

—028 - Pesq.: E la *tombera*, *qual*? Ah!  
E qual a caçamba?

C-CM - 013 A criança aponta para o carrinho.

—029 - Mãe: Tuta sporca dis; tuta sporca dis, sporca dis.  
Toda suja dize; toda suja dize, suja dize.

<sup>13</sup> Tò: significa pegue. Dar algo para alguém. Colocar o objeto nas mãos da pessoa, ofecerer.

<sup>14</sup> Do ou zo: tem o mesmo significado. É uma partícula de realce. Por ex. "Netelo-do ou Netelo-zo".

—030 - Pai: Mi la lavo dighe per el l'om.  
Eu a lavo diga para o homem.

—031 - Mãe: Mi la neta dis.  
Eu a limpo dize.

—032 - Pai: Dis per el l'orn mò, mi la lavo, dighe.  
Dize para o homem, eu a lavo, diga.

R-CM -014 Mi la lavo.  
Eu a lavo.

Ip-033 - Pai: Mi la neta, *jóia* dighe, fà cosita. (Risos). Pesq.: Jóia!  
Eu a limpo, *jóia* diga, faze assim.

—034 - Pai: Varda quà, daghe un basin. Vara per el l'om.  
Olha aqui, dá um beijinho. Olha para o homem.

C-CM -015 A criança manda um beijinho.

—035 - Mãe: Varda tosatel.  
Olha garoto!

—036 - Pai: Faghe op, fà, fà op par lu.  
Faze op, faze, faze op para ele.

—037 ■ Mãe: Te sey malandro, vera?  
Tu és malandro, verdade<sup>9</sup>?

—CM -016 Varda chi. (Solicita aos adultos que olhem para o que ele está fazendo).  
Olha aqui.

—038 - Mãe: Malandro te sey.  
Malandro tu és.

—039 - Pai: Varda per el l'om, vardá el uselin. (Superposto)  
Olha para o homem, olha o passarinho.

Ip-040- Mãe: Varda per la *mãe*, la ntro. Te sey malandro, vera? Te sey brut, te sey che  
ti? Bruto ou bei?

Olha para a mãe, lá dentro. Tu és malandro, verdade<sup>9</sup> Tu és feio, o que tu  
és? Feio ou bonito?

C-CM -■017 Bei.  
Bonito.

- 041 - Mãe: Ghò, ghò paura<sup>15</sup> che te sey brut mi.  
Tenho, tenho medo que tu és feio.
- 042 - Pai: Bei, dighe.  
Bonita, diga.
- R-CM - 018 Bei.
- Ip-043 - Pai: Mi son **jóia**. (Superposto)  
Eu sou jóia.
- Ip-044 - Mãe: Dis cosita, varda tosatel, dighe. Di per **mãe**, sito brut ou bei?  
Dize assim, olha menino, diga. Diga para a mãe, és feio ou bonito?
- 045 - Pai: Bei, dighe.  
Bonito, diga.
- 046 - Mãe: Brut ou bei?  
Feio ou bonito?
- C-CM - 019 Bei, bei.  
Bonito, bonito.
- 047 - Mãe: Eh!
- Ip-048 - Pai: **Joia**, dighe.  
Jóia, diga.
- R-Ip-CM - 020 **Jóia**.
- Ip-049 - Pai: Faghe cosita per la **mãe**.  
Faze assim para a mãe.
- 050 - Mãe: Fà paura che te sey brut mi.  
Tenho receio que tu és feio.
- Ip-051 - Pai: Nó, dighe. Daghe na **piscadinha** per la **mãe**.  
Não, diga. Dá uma piscadinha para a mãe.
- 052 - Mãe: Vara [...] me fâ paura che te sey brut mi.  
Olha [...] tenho receio que tu és feio.
- Ip-053 - Pai: **Levanta** en pye.  
Fica de pé.

---

<sup>15</sup> Paura: significa medo, receio. No enunciado (—041-Mãe) pode também significar "Tenho a impressão., ou acredito que...".

—054 - Mãe: Leva-su che voi veder se te sey bei ou brut.

Fica de pé que eu quero ver se tu és bonito ou feio.

Ip-055 - Pai: *Levanta* en pye, *levanta* en pye. Putin, varda per el *pai*, daghe na *piscadinha* per la *mãe*.

Fica de pé, fica de pé. Garoto, olha para o pai, dá uma piscadinha para a mãe.

Ip-056 - Mãe: *Diz assimpra mãe*, dis cosita, varda tosatel. Ah [...]/?ra *mãe*, *ah!*

[...] dize assim, olha garoto. Ah [...]

—057 - Pai: Parla alto per el l'om.

Fala alto para o homem.

—058 - Mãe: Che brut, Dio Santo, che brut!

Que feio, Santo Deus, que feio!

—059 - Pai: Varda per el l'om. Varda la ntro per el l'om. Lã ntro, varda la ntro per el l'om.

Olha para o homem. Olha lá dentro para o homem. Lá dentro, olha lá dentro para o homem.

No item (060-Mãe), a mãe e o pai testam a criança com uma tarefa de gênero. Em (061-Pai) tenta confundir a criança, mas esta responde corretamente cf. (CM-021). O enunciado (061-Pai) realizado pelo pai visa atrapalhar a criança propositamente, para ver se a criança entende o significado. A resposta da criança é correta, afirmando que a mãe é "toseta", pois usa este termo para referir-se para as suas irmãs.

Ip-060 - Mãe: La *mãe* l'è che? La *mãe* l'è che? Toseto ou toseta?

A mãe é o que? A mãe é o que? Menino ou menina?

—061-Pai: Toseto, dighe.

Menino, diga.

C-CM - 021 Toseta.

Menina.

—062 - Pesq.: Ndove le tosete? Ndove le tosete?

Aonde estão as garotas? Aonde estão as garotas?

Ip-063 - Mãe: L'è *onde* le tosete<sup>9</sup>

Onde estão as garotas?

—064 - Pai: Scola, dighe.

Escola, diga.

Ip-065 - Mãe: Nò, la N. e la C *la tá onde*? Tubarão?

Não, onde a N e a C estão? Tubarão?

**R-CM - 022 Tubarão.**

—066 - Mãe: L'è Tubarão êle, malandre lâ. Malandre, vera? Vera? Si che le è malandre, quele.

Elas estão em Tubarão, aquelas malandras. Malandras, é verdade? E verdade? Sim que elas são malandras?

No item (067-Pai), o pai convida a criança para uma atividade no pátio. A criança usa a enxada, obedecendo a ordem do pai (071-Pai e 077-Pai). Em (080-Pai), o pai orienta outra atividade, usando martelo e pregos. Enquanto a atividade se desenvolve, a mãe (078-Mãe) aplica testes de denominação.

Ip-067 - Pai: Ndon sapar *nenê*?  
Vamos capinar *nenê*?

C-CM - 023 Dopo nden.  
Depois vamos.

Ip-068 - Pai: Tol su el capelin, ndon sapar? Demo, stivai *onde*? Vá tor i stivai.  
Pega o chapeuzinho, vamos capinar<sup>9</sup> Vamos, onde estão as botas? Vai buscar as botas?

—069 - Mãe: Ndelo el to capelin? Lu ghea<sup>16</sup> prima en man.  
Onde está teu chapeuzinho? Ele tinha antes na mão.

—070 - Pai: Mete-su i stivai, meti. Vá tor la sapa, vá.  
Calça as botas, calça. Vai buscar a enxada, vai.

—071 - Pai: Tà, cyapa la sapa, sapar la drìo, cyapa quà la sapa, sapa quà, quà, sapar quà, quà, quà, sapa, sapa [. . .].

Tá, pega a enxada, vai capinar lá atrás, pega aqui a enxada, capina aqui, aqui, capina aqui, aqui, aqui, capina, capina [. . .].

—072 - Mãe: Và taiarme i fiori, và taiarme via i fiori.  
Vai me cortar as flores, vai me cortar fora as flores.

—073 - Pai: Nò dighe, sol sapa.  
Não diga, só capina.

—074 - Mãe: Varda via el floret.  
Olha lá a florzinha.

—075 - Pai: Nò, nò. (Risos)  
Não, não.

---

<sup>16</sup> Ghea: significa ter. Em dialeto vênето deveria ser "ghaveva".



—076 - Mãe: Ai, Segnor!  
Ai, Senhor!

Ip-077 -Pai: Sapa, sapa, sapa. Varda per el l'om là su. Quà ò, meti quà al fior là [...] **Levanta, levanta**, dai, dai, ben su alt, tà. Ades cyapa el martel, porta quà, meti do el martel li in tera, meti el martel en tera, meti-do là. Và tor i cyoi, cyoi. Và tor i cyoi.

Capina, capina, capina. Olha para o homem lá em cima. Aqui ó, coloca aqui a flor [...]. [...] vamos, vamos bem alto em cima, tá. Agora pega o martelo, traze aqui, coloca o martelo no chão ali, coloca o martelo no chão, coloca no chão lá. Vai buscar os pregos, pregos. Vai buscar os pregos.

—078 -■ Mãe: L'è che quelà? L'è che quelà?  
O que é aquela lá? O que é aquele lá?

—079 -•Pai: Cyoi.  
Pregos.

R-CM -■ 024 Cyoi.  
Pregos.

Ip-080 -Pai: Porta quà [...]. (Superposto) Cyapa el martel, cyapa el martel, cyapa el martel, cyoda là, cyoda là, cyoda, cyoda, ta, cyapa con l'altra man el cyodo, cyapa con l'altra man el cyodo. Quela man, quella é, **isto**, cyapa, **isto** la, cyapa el martel pi avanti, el martel pi avanti, meti la man pi avanti, cyapa el martel pi avanti, pi avanti cosi, pi avanti ancora, pi avanti, pi avanti el martel. Cyoda en tera là via, en tera, là, là, là cyoda **em cima** de questa tampa, quà ó, quà ó. Pianta en cyodo **em cima** de questa **tampa** ó, cyoda, varda per el l'om là su.

Traze aqui [...]. Pega o martelo, pega o martelo, pega o martelo, prega lá, prega lá, prega, prega, tá, pega com outra mão o prego, pega com outra mão o prego. Com aquela mão, aquela é, isto, pega, isto lá, pega o martelo mais para frente, o martelo mais para frente, coloca a mão mais para frente, pega o martelo mais pra frente, mais para frente assim, mais para frente ainda, mais pra frente, mais pra frente o martelo. Prega no chão lá, no chão, lá, lá, lá prega sobre essa tampa, aqui ó, aqui ó. Enfia um prego sobre essa tampa ó, prega, olha para o homem lá em cima.

—081 - Mãe: En en tera, en tera.  
No chão, no chão.

—082 - Pai: Varda per el l'om.  
Olha para o homem.

—083 - Mãe: En tera.  
No chão.

De (084-Pai a CM-036) o pai orienta uma atividade com a cadela, solicitando à criança que vá para a roça com a mesma. A criança atende as ordens do pai o que demonstra a capacidade de compreensão. Solicitada a retornar (090-Pai e 091-Mãe), a criança prontamente atende. De (067-Pai a (098-Mãe) as respostas do sujeito são de caráter motor. A situação mais comunicativa na qual a criança reage, inicia em (CM-032 a CM-035). As ordens são dadas em dialeto e as respostas da criança são em português cf. (CM-032, CM-033, CM-034, CM-035 e CM-036).

Ip-084 - Pai: *Nenê*, dighe malandra, và-su per la strada, per la strada, su per el monte, và-su per el monte, và, và, camina, camina, *vai, vai* .

Nenê, diga malandra, sobe pela estrada, pela estrada, sobe o morro, sobe para o morro, vai, vai, caminha, vai, vai.

R-It-CM - 025 Caminha!  
Anda!

It-085 - Pai: *Vamo, diz.*

R-CM - 026 *Vamo!*

Ip-086 - Pai: *Puxa*, và, và.

Este enunciado (CM-027), é uma expressão usada para afastar os cachorros quando sua presença se torna inoportuna.

—CM-027 Passa!<sup>17</sup>  
Sai!

Ip-087 - Pai: *Nenê* cyama, cyama [...] *aqui ó, aqui ó* Su per la strada.  
Nenê chama, chama [...] Sobe pela estrada.

It-CM - 028 *Aqui.*

It-088 - Pai: *Embora, diz.*

It-CM - 029 *Embora.*

---

<sup>17</sup> Passa ou passa via: é usado para afastar o cachorro quando sua presença é indesejável.

Ip-090 -Pai: *Vamo* par la *roça*, dighe. Dighe, *vamo* pra *roça*, dighe. Adesso gen de volta. Meneia<sup>18</sup> casa, meneia quà, dighe.

Vamos para a roça. Diga, diga, vamos para roça, diga. Agora vem de volta. Traze-a para casa, traze-a aqui, diga.

—091 ■ Mãe: Meneia casa, dis.  
Traze-a para casa, dize.

It-CM -• 030 *Vem cá*

—092 -■ Pai: Demo casa, dis.  
Vamos para casa, dize.

—093 -■ Mãe: Demo dis, sguelta.  
Vamos dize, rápido.

R-CM- ■ 031 Demo!  
Vámos!

—094 -■ Mãe: Sguelta dis, sguelta malandra. (Superposto: Pai: op).  
Rápida dize, rápida malandra.

Ip-095 - Pai: Vã *dentro de casa* quà, *dentro de casa* Vã ntro, ntro, và ntro de casa, ben la ntro, meneia ntro.

Vai dentro de casa aqui, dentro de casa. Vai dentro, dentro, vai dentro de casa, bem lá dentro, leve-a dentro.

—096 - Mãe: Malandra, dis.  
Malandra, dize.

—097 - Pai: Vã-su el scalin, và-su, su de scalin, và-su per scalin, su, và, su per scalin, và-su.  
Sobe no degrau, sobe no degrau, sobe no degrau, sobe, vai, sobe.

—098 - Mãe: Malandra dis, và-su, và-su, và ntro, và-su, và-su, và ntro.  
Malandra dize, sobe, sobe, vai dentro, sobe, sobe, entra.

It-CM - 032 *Toca, toca embora*. (Risos).

—099 - Pai: Vã-su, và-su, và-su par la casa, và ti, và ti, dopo la và, và.  
Sobe, sobe, sobe pelo lado da casa, vai tu, vai tu, depois ela vai, vai.

-100- Mãe: Basta, basta, demo.  
Chega, chega, vamos.

---

<sup>18</sup> Menar: em dialeto vêneto tem o significado de levar ou trazer.

- CM-033      Demo.  
                Vamos.
- It-101 - Mãe:    *Dentro diz*
- It-CM - 034    *Dento.*
- 102-Mãe :    Sguelta dis, sguelta dis, sguelta malandra, dis.  
                    Rápida dize, rápida dize, rápida malandra, dize.
- It-CM-035      *Toca.*
- 103 - Mãe:    Sguelta malandra.  
                    Rápida malandra.
- 104 - Pai:     Scyopo, resta bei darghe scyopo par lu?  
                    Espingarda, fica bonito dar a espingarda para ele?
- It-CM - 036    *Toca, ô pai toca, toca pai.*

Mês 02

Quinta sessão: 25 de junho de 1994.

Duração: 11 min 06 seg Giros: 0:38:08 a 0:49:33

Sujeito: CM - 2; 9. 21

Neste episódio, a criança está envolvida em uma atividade de rotina junto com os pais. Ao ir até o bosque próximo com um carroção puxado por uma junta de bois, a criança vive a experiência junto com os pais de mais um dia de trabalho. Os pais carregam a lenha e, enquanto controlam os bois vão descrevendo as próprias ações cf. (CM-011 a CM-028). O contexto é mais comunicativo nos enunciados (CM-006, CM-017, CM-020, CM-021, CM-022, CM-024, CM-025 e CM-027).

R-CM - 001 Malandri [...] de legna.

Malandros [...] de legna.

—001 - Mãe: I è restai cativi.

Eles ficaram brabos, eles ficaram brabos.

Im-CM - 002 Restà cativi.

Ficaram brabos.

—002 - Pai: Beca.

Pica.

Im-CM - 003 Beca.

Pica.

—003 - Pai: Su per la facya.

Pelo rosto.

Im-CM - 004 Per la facya

Pelo rosto.

—004 - Pai: Per le rece dis, beca-su per le rece, dighe per, dighe per el talian, beca-su par le rece, dighe. Tira via la man de la boca, cosi, varda quà.

Pelas orelhas dize, pica no rosto, diga para o, diga para o italiano, pica nas orelhas, diga. Tira a mão da boca, assim, olha aqui.

—005 - Mãe: I è restai cativi dis.

Eles ficaram brabos, dize.

On-006 - Pai: Oa. <sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Oa: é uma forma que os colonos usam para dominar os bois durante o trabalho.

- On-CM - 005 Oa...[ oa].
- Ip-007 - Pai: ***Pára aí***, dighe.  
Pára aí, diga.
- 008 - Mãe: Malandri dis, malandri.  
Malandros dize, malandros.
- On-CM - 006 Oa, oa.
- 009 - Mãe: Malandri dis, dis malandri, malandro.  
Malandros dize, dize malandros, malandros.
- Ip-010 - Pai: Daghe la ***corda*** .  
Dá a corda.
- 011 - Mãe: Malandro, dis.  
Malandro, dize.
- 012 - Pai: Dighe.  
Diga.
- On-CM - 007 Oa.
- 013 - Mãe: Malandro.
- On-O14 - Pai: Dighe cosita, dighe ***oa, oa***.  
Diga assim, diga oa, oa.
- Im-CM - 008 Oa, oa.
- On-Ip-O15 - Pai: ***Oa, oa*** dighe, ***pára ali Fumaça***, dis  
Oa, oa diga, pára ali Fumaça, dize.
- R-It-CM - 009 ***Pára li Fumaça***.
- 016 - Mãe: Malandro diz, malandro, malandro.  
Malandro dize, malandro, malandro.
- On-O17 - Pai: Oa, oa.
- Im-CM-010 Oa, oa.
- On-Ip-O18 - Pai: Varda quâ ***nenê***, oa.  
Olha aqui nenê, oa.

- Ip-019 - Pai:** *Levanta-su en pye, levanta en pye, oa, levanta en pye, oa, vardá avanti, vardá avanti, su, levanta en pye cosí, en pye.*
- Fica de pé, fica de pé, oa, fica de pé, oa, olha para a frente, olha para a frente, para cima, fica de pé assim, em pé.
- It-020 - Mãe: *Senta em cima, lá, senta lá.*
- 021 - Pai: *Và avanti, avanti, avanti, và avanti, và avanti. Vardá per el talian ti, vardá per el talian.*
- Vai para frente, para frente, para frente, vai para frente, vai para frente. Olha para o italiano, olha para o italiano.*
- Ip-022 - Pai: *Via Moreno, di. Embora, Moreno, dize.*
- Im-Ip-CM -011 *Via Moreno. Embora, Moreno.*
- It-023 - Pai: *Moreno.*
- Im-CM - 012 *Moreno.*
- Ip-024 - Pai: *Questo quà l'è el Fumaça. Este aquí é o Fumaça.*
- Im-Ip-CM - 013 *Quà Fumaça.*
- 025 - Mãe: *Malandro, dis. Malandro, dize.*
- Im-CM-014 *Malandro.*
- 0n-026 - Pai: *Oa, dighe par lu. Oa, diga para ele.*
- 027 - Mãe: *Malandro.*
- Ip-028 - Pai: *Levanta en pye, levanta en pye, vardá che el bò l'è cativo è. Dis per el tio.*
- Fica de pé, fica de pé, olha que o boi é brabo. Dize para o tio.*
- 029 - Mãe: *Ascelo sentà, ascelo sentà. Deixe-o sentado, deixe-o sentado.*
- 030 - Pai: *Dighe per el talian, el bò l'è cativo è. Dighe el bò l'è cativo. Diga para o italiano, o boi é brabo é. Diga o boi é brabo.*

- Im-CM - 015** El bò l'è cativo.  
O boi é brabo.
- 031 - Pai: Te scoma.  
Te chifra.
- Im-CM-016 Te scona.  
Te chifra.
- 032 - Pai: Dighe, te scorna.  
Diga, te chifra.
- On-CM - 017 Oa.
- 033 - Mãe: Fermo, dis.  
Parado, dize.
- Ip-034 - Pai: ***Pára ali***, dighe, cyapa na bacheta.  
Pára ali, diga, pega uma vara.
- R-Ip-CM - 018 ***Pára ali***, dighe.
- 035 - Pai: Daghe là, stà fermo li dis, dis, stà fermo.  
Dá aí, fica quieto ali dize, dize, fica quieto.
- R-CM - 019 Fermo.  
Quietto.
- Ip-0n-036 - Pai: Oa, dame quà. ***Jaguara***, dighe, stà fermo.  
Oa, me dá aqui. Jaguara, diga, fica quieto.
- It-CM - 020 ***Pára aí.***
- 037 - Pai: Dai, dai, cyapa la coa en man.  
Vai, vai, pega o rabo na mão.
- C-CM - 021 La coa.  
O rabo.
- 038 - Pai: Cyapa la coa, la coa, faghe op per el talian.  
Pega o rabo, o rabo, faze op para o italiano.
- It-CM - 022 ***Vamo.***
- Ip-039 - Pai: Faghe op per el talian, dis. Faghe op, faghe op con la man. Varda quà per el talian. Op ***Fumaça.***
- Faze op para o italiano, diga. Faze op, faze op com a mão. Olha aqui para o italiano. Op Fumaça.



- R-It-CM-023 *Fumaça!*
- Ip-040 - Pai: Faghe op per el talian, faghe op per el talian, *levanta* la man, *levanta* la man, op, daghe ciao [...] *bem alto*.
- Faze op para o italiano, faze op para o italiano, *levanta* a mão, *levanta* a mão, op, dá tchau [. . .].
- C-CM - 024 A criança levanta a mão e abana para o pesquisador.
- Ip-On-O41 - Pai: Nenti *embora?* Oa, oa, oa, [...] tò, daghe el bò, daghe el *Fumaça*, daghe el bò, daghe el bò. Nò [...], nò [...] tò, daghe en la boca dei *Fumaça* ta, vá via avanti, vá via per de lá, daghe al *Fumaça*, daghe el bò, *isto* [...] *isto* [...] tò, daghe questo per el *Moreno*, daghe en boca ta, daghe en boca, *isto, isto*, tegne, tegne, tegne, daghe, daghe, daghe, oa...
- Vamos embora? Oa, oa, oa, [. . .] pega, dá para o boi, dá para o *Fumaça*, dá para o boi. Não [...], não [...] pega, dá na boca do *Fumaça* tá, vai lá na frente, vai lá pelo lado, dá para o *Fumaça*, dá para o boi, isto [...] isto [...], pega, dá isto para o *Moreno*, dá na boca tá, dá na boca, isso, isso, segura, segura, segura, dá, dá, dá, dá, oa.
- On-CM - 025 Oa. (Risos)
- 042 - Pai: Vá avanti, vá avanti, mola, mola. (Risos)  
Vai para frênte, vai para frênte, solta, solta.
- .,,043 - Tia: I te magna, i te magna.  
Eles te comem, eles te comem.
- Ip-044 - Pai: Nò, dighe. Dighe per el *titio*, nò, nò, dighe nò, nò dighe.  
Não, diga. Diga para o *titio*, não, não, diga não, não diga.
- 045 - Mãe: L'è manseti, dis.  
São mansinhos, dize.
- 046 - Pai: Tò.  
Pega.
- 047 - Mãe: L'è manseti.  
São mansinhos.
- R-CM - 026 Manseti.  
Mansinhos.
- 048 - Pai: El bò nol fà gnente, dighe. Daghe per el bò li. (Vozes).  
O boi não faz nada, diga. Dá para o boi ali.

—CM - 027 Tò.

Pega.

Ip-049 - Pai: Tò, daghe per el bò, per el *Fumaça*, per el *Fumaça*, nò darghe en tera, enboca, en boca. Tola-su, tola-su, tola-su, tò, daghe en boca, daghe en boca che el magna, cosita. (Vozes).

Pega, dá para o boi, para o Fumaça, para o Fumaça, não colocar no chão, na boca, na boca. Junta, junta, junta, pega, dá na boca, dá na boca que ele come, assim.

—050 - Mãe: I magna, dis.

Eles comem, dize.

R-CM - 028 Magna.

Coma.

Nos itens (051-Pai a 061-Pai), o pai realiza testes de denominação. De (051-Pai, 053-Pai, 055-Pai, 056-Pai, 057-Pai), o pai realiza testes de compreensão. A criança manipula nestes exercícios, materiais como pés de laranjeira, abacates, feijões etc. Estas situações favorecem a construção do significado dos objetos.

Ip-051 - Pai: *Levanta* en pye, *levanta* en pye, *levanta* en pye, su, *levanta*-su per el *pai*. Môstra *onde* lè el larancer al *pai*. Cosita. Elo onde? Elo che quel lá? Elo che quel lâ? Elo che?

Fica depé, fica de pé, fica de pé, em pé, fica de pé para o pai. Mostra onde está a laranjeira para o pai. Assim. Onde está? O que é esse ali? O que é esse ali? O que é?

R-CM-029 É [...] *ceri*.

Laranja.

—052 - Pai: Laranceri? Quel lá lâ via anca ah? Elo che lâ via?

Laranjeiras? Aquele lá também ah? É o que lá?

It-CM - 030 *Esse?*

—053 - Pai: É, elo che lâ, elo che?

É, o que é lá, o que é?

Dn-It-CM - 031 *Espinho*.

—054 - Pai: Ah spin! Larans quel lá?

Ah espinho! Laranja aquela lá?

C-CM - 032 *Esse?* [...]

—055 - Pai: Elo che? Che?

O que é? Que?

Dn-It-CM - 031 *Espinho*. Pai: [...]

Ip-056 - Pai: I *abacati* môstra i *abacati* per el E. El talian vol veder i *abacati* Elo che quel là? *Nene* [...] là via, là via. Tol i *abacati* en man, tol *abacati* en man. Cyapa un *abacate* en man, cyapa *isto*, cyapa n'altro, doi, cyapa doi, cyapa doi, ades dighe per el talian, vuto *abacati*? Dighe [. . .] *bem alto*, vuto *abacati*? Dis, vuto *abacati*? Porta per el talian, porta. Porta per el talian, porta. Gen quà, gen quà. Porta per el talian. Dis, vuto *abacati*, dighe. Vuto [...] *abacati*, dighe. Dighe, vuto *abacati*. Dopo nden mostrarghe i fasoi. *Levanta, levanta*. Dighe, magna, dighe.

Os abacates, mostra os abacates para o E. O italiano quer ver os abacates. É o que aquele lá? Nenê [...] lá, lá. Pega os abacates na mão, pega os abacates na mão. Pega um abacate na mão, pega isto, pega outro, dois, pega dois, pega dois, agora dize para o italiano, tu queres abacates? Diga [...] bem alto, queres abacates? Dize, tu queres abacates? Leva para o italiano, leva. Leva para o italiano, leva. Vem cá, vem cá. Leva para o italiano. Dize, tu queres abacates, diga. Queres [...] abacates, diga, diga, queres abacates. Depois vamos mostrar o feijão. Fica de pé, fica de pé. Diga, come, diga.

It-CM - 032 *Não*.

It-CM - 033 *Ó, olha lá*. (Vozes)

—057 - Pai: Môstra, quà l'è fasoi, dighe, quà l'è fasoi, môstra. Mostra, aqui é feijão, diga, aqui é feijão, mostra.

R-CM - 034 Quà fasoi.  
Aqui é feijão.

—058 - Pesq.: Fasoi.

—059 - Pai: Cyapa en man, cyapa en man. Verdi, verdi le man, verdi cosita, fasoi, dighe.

Pega na mão, pega na mão. Abre, abre as mãos, abre assim, feijão, diga.

R-CM-035 Fasoi.  
Feijão.

—060 - Pai: Tuti quà, vardà quà la balança, dighe. Todos aqui, olha aqui a balança, diga.

R-CM - 036 Vardà quà na balança  
Olha aqui uma balança.

Ip-061 - Pai: Adeso ti và pyantar fasoi, te sey bon pyantar fasoi ah? El **pai** buta fasoi ti pyante? Cyapa quà, và pyantar, và via pyantar, el talian el vol veder, và via, và. (Vozes).

Agora tu vais plantar feijão, tu és capaz de plantar feijão ah? O pai coloca feijão e tu plantas? Pega aqui, vai plantar, vai lá plantar, o italiano quer ver, vai lá, vai.

Ip-062 - Pai: Passa quà la carega, pronto. Passa le man, tute doi, tute doi, cosi. **Pára** li, dighe.

Passa aqui a cadeira, pronto. Passa as mãos, todas duas, todas duas, assim. Fica quieto, diga.

Ip-R-CM - 037 **Pára li**

Ip-063 - Pai: [... ] cyapa quà, ancora, ancora, ancora ben tant, ben tant. [...] Passa **a mãozinha aí, passa, cosi**, passa, passa [... ].

[...] pega aqui, ainda, ainda, ainda bastante, bastante. [...] Passa a mãozinha aí, passa, assim, passa, passa.

—CM- 038 Passa/

It-064 - Pai: **Pega a orelha, pega a orelha**

Nos itens (065-Pai a CM-043), o pai e a irmã realizam tarefas práticas como em (056-Pai, 066-Irmã, 067-Irmã, 072-Pai, 073-Irmã, 075-Irmã. A comunicação da criança se dá através de respostas motoras, sempre coerentes com aquilo que os adultos solicitam. Os enunciados apresentam uma série de comandos orientados pelo pai, pela irmã e pelo pesquisador. A criança responde positivamente a todos os comandos dados pelos adultos. As respostas são motoras, sem a emissão de resposta oral.

—065 - Pai: Scoa, scoa là, là, là. (Vozes).  
Varre, varre lá, lá, lá.

C-CM - 039 A criança cumpre a ordem do pai.

—066 - Irmã: Porta là via la sapa, metela via, tà, metela via è.  
Leva lá a enxada, guarde-a, tá, guarde-a.

C-CM - 040 A criança cumpre a ordem dada pela irmã.

—067 - Irmã: Tosatel, dà un tochetin? Dà un tochetin per mi? Dà un tochetin? (Vozes).

Menino, dá um pedacinho? Dá um pedacinho para mim? Dá um pedacinho.

C-CM - 041 A criança nega-se a dar um pedaço para a irmã.

Ip-068 - Mãe: L'è *meu* quel là.  
É meu aquele lá.

Ip-069 - Pai: *Levanta* en pye, *levanta* en pye.  
Fica de pé, fica de pé.

Ip-070 - Mãe: L'è *meu*, l'è *meu* quel là.  
É meu, é meu aquele lá.

—071 - Irmã: Fà tut potace.  
Tu fazes sujeira.

Ip-072 - Pai: Ó cata-su, ô *nenê* cata-su el *papel*, cata-su el *papel*, cata-su.  
Ó junta, ô nenê junta o papel, junta o papel, junta.

—073 - Irmã: Cata-su.  
Junta.

C-CM - 042 A criança cumpre a ordem dada pela irmã. Recolhe o papel e o joga no lixo.

—074 - Pai: Faghe op per el talian, faghe, *levanta* en pye, *levanta* en pye.  
Faze op para o italiano, faze, fica de pé, fica de pé.

It-075 - Irmã: Dá un C. (A criança nega o pedido da irmã).  
Dá um C.

C-CM - 043 A criança nega o pedido da irmã.

O cenário é um grande galpão, local para a criação de porcos e de frangos. Nos itens (076-Pesq. a CM-053), o pai se limita a descrever as ações. Há algumas provocações como em (084-Pai) para forçar a criança a reagir.

—076 - Pesq.: Poiatey.  
Pintinhos.

—077 - Pai: Dighe polastri, polastri, dighe.  
Diga frangos, frangos, diga.

Im-CM - 044 Polasti.  
Frangos.

—078 - Pai: Cinque.  
Cinco.

Im-CM - 45 Cinque.  
Cinco.

—079 - Pai: E trenta ghenè là via.  
E trinta tem lá.

- Im-Ip-CM - 046** *Trinta* là via.  
Trinta lá.
- 080 - Pai: Dighe, ghenon [...].  
Diga, temos [...].
- CM - 047 [...].
- 081 - Pai: Dá trenta.  
Dá trinta.
- Im-CM - 048 Trenta.  
Trinta.
- Ip-082 - Pai: Quà dighe, môstra *aqui* .  
Aqui diga, mostra aqui.
- Im-CM - 049 Quà.  
Aqui.
- 083 - Pai: Ghenè quatordeje.  
Tem quatorze.
- Im-CM - 050 Quatorse.  
Quatorze.
- Ip-084 - Pai: Meti la man *em cima de* un, meti la man *em cima*.  
Coloca a mão em cima de um, coloca a mão em cima.
- C-It-CM - 051 *Não dá.*
- 085 - Irmã: Mi vau cyapar un.  
Eu vou pegar um.
- 086 - Pai: [...].
- It-CM - 052 *Aquele porco lá é meu.*
- Ip-087 - Pai: Và via, bati la *lata* en la testa, bati en la testa, và là, porco dis.  
Vá lá, bate a lata na cabeça, bate na cabeça, vai lá, porco dize.
- R-CM - 053 Porco.
- 088 - Pai: Op dighe.  
Op diga.
- Im-CM - 054 Opa!
- 089 - Pai: [...]

O último episódio ocorre no pátio. A criança está brincando com um bezerrinho cf. (CM-055 a 100-Tia). Os pais orientam a criança sobre a melhor forma de como lidar com o animal.

It-CM - 055 ***Vamo.***

—090 - Pai: Vá avanti, và.  
Vai para frente, vai.

C-Ip-CM - 056 ***Aqui.***

—091 - Pai: [...] và, và.  
[...] vai, vai.

It-CM - 057 ***Aqui, vamo.***

—092 - Pai: Lá meneio en quà adeso.  
Lá, traze-o aqui, agora.

It-CM - 058 ***Aqui.***

Ip-093 - Pai: Meneio quà, ***puxa, puxa.***  
Trazo-o aqui, puxa, puxa.

It-CM - 059 [...] ***aqui, aqui.***

„,094 - Tia: Opa!

It-CM - 060 ***Aqui.***

—095 - Pai: Cyapa con doi manine, meti en boca, meti en boca, cosita.  
Pega com as duas mãozinhas, coloca na boca, coloca na boca, assim.

Ip-096 - Pai: Passeghe le man, ***nenê*** varda quà, varda quà, passeghe le man dei nasin  
cosita. Passa, passa. (Risos)

Passa as mãos, nenê olha aqui, olha aqui, passa as mãos no nariz assim.  
Passa, passa.

Ip-097 - Tia: ***Assim ó, assim ó,*** che bei, che bei.  
[...] que bonito, que bonito.

It-098 - Mãe: ***Na boquinha dele assim ó, no rostinho dele; ele gosta de fazer carinho  
pra ele. Ele gosta de carinho.***

Ip-099 - Tia: ***Diz assim,*** che bei, che bei, ***que lindo*** .

—CM - 061 Capa. (Vozes)  
Vai embora.

---

Ip-100 - Tia: *Pega assim, diz assim*, che bei!  
[...] que bonito!



Mês 03

Sexta sessão: 09 de julho de 1994.

Duração: 9 min 33 seg Giros: 0:49:33 a 0:59:19

Sujeito: CM - 2; 10. 5

A partir de (001-Irmã a CM-013) a mãe recupera um evento passado, a situação do corte do cabelo, para iniciar o diálogo com a criança. Neste evento, a mãe estava acompanhando a criança. A mãe insiste para que a criança repita os enunciados. Há o emprego constante dos verbos *{diz, dis, dighe}* para persuadir a criança a falar. A criança traduz os enunciados para o português ou os mistura com itens lexicais do dialeto cf. (CM-001, CM-005, CM-006, CM-007 e CM-012).

Ip-001 - Irmã: *Diz assim ó, mi taià.*

Dize assim ó, eu cortei.

—002 - Pai: E' dis mi taià tuti i cavei. E' dighe, mi taià tuti i cavei, dighe.

É dize eu cortei todo os meus cabelos. É diga, eu cortei todos os cabelos, diga.

Ip-CM - 001 *Cortei todo o meu cavei*

Cortei todo os meus cabelos.

It-003 - Mãe: *Não.*

—004 - Pai: Taià.

Cortou.

Ip-005 - Mãe: Mi dis, la *mãe* dis, dis, la *mãe*, dis, dis, la *mãe*, dis, dis la *mãe*.

Eu dize, a mãe dize, dize, a mãe, dize, dize, a mãe, dize, dize a mãe.

Ip-Im-CM - 002 La *mãe*.

A mãe.

—006 - Mãe: Menà mi.

Levou-me.

It-CM - 003 [...] *cortou.*

—007 - Mãe: Menà mi taiar i cavei.

Levou-me cortar os cabelos.

C-CM - 004 E. (A criança confirma).

Ip-008 - Mãe: La *mãe* la menà mi taiar i cavei.

A mãe levou-me para cortar os cabelos.

Ip-CM - 005 La *mãe* *cortou todo o meu cavei.* (Risos).

A mãe cortou todo o meu cabelo.

Ip-009 - Irmã: Menà, menà, la *mãe* menà.  
Levou, levou, a mãe levou.

Ip-010 - Mãe: La *mãe*, varda là via, varda là via uselin ò, menà mi, menà, dis menà.  
A mãe, olha lá, olha lá o passarinho ó, levou-me, levou, dize levou.

—011 - Pai: Menà, dighe.  
Levou, diga.

Ip-CM - 006 Menà, *a mãe cortou*.  
Levou, a mãe cortou.

—012 - Mãe: Mi taià i cavei, taià.  
Eu cortei os cabelos, cortei.

Ip-CM - 007 *A mãe cortou cavei. A mãe cortou todo o meu cavei.* (Superposição).  
A mãe cortou os cabelos. A mãe cortou todos os meus cabelos.

—013 - Pai: *Vamopara* la roça tor cana.  
Vamos para a roça buscar cana.

—014- Mãe: Mi hò taià.  
Eu cortei.

R-CM- 008 Mi hò taià.  
Eu cortei.

—015 - Mãe: Tuti i mi cavei.  
Todos os meus cabelos.

R-CM- 009 Tuti i mi cavei.  
Todos os meus cabelos.

Ip-016 - Mãe: Mi restà pi bei ades, mi dis, mi, dis mi restà pi bei ades, dis, *tira o dedinho da boca*.

Eu fiquei mais bonito agora, eu dize, eu, dize eu fiquei mais bonito agora,  
dize, [...].

-017- Pai: Nden tor la sapa?  
Vamos buscar a enxada?

—018 - Irmã: La do de la stufa.  
Lá embaixo na estufa.

R-CM- 010 La do de la stufa.  
Lá embaixo na estufa.

—019-Mãe: La do en de la stufa.  
Lá embaixo na estufa.

Ip-CM - 011 *Na estufa.*

—020 - Mãe: La do.  
Lá embaixo.

Ip-R-CM-012 *Na estufa*

—021 - Mãe: La do de la stufa  
Lá embaixo na estufa.

Ip-CM-013 La do en la stufa.  
Lá embaixo na estufa.

De (CM-014 a 032-Mãe) retornam os testes de compreensão e denominação com os membros do corpo humano. Prevaecem as respostas motoras.

—022 - Mãe: L'è che sto quà? El nas.  
O que é isto aqui? O nariz.

C-R-CM - 014 Nas.  
Nariz.

—023 - Pai: No stà dirlo avanti.  
Não dizer antes.

—024 - Mãe: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

Dn-CM-015 Cavei.  
Cabelos.

—025 - Mãe: Nò, questi quà?  
Não, estes aqui?

It-CM-016 Relha.  
Orelha.

—026 - Mãe: La recya.  
A orelha.

R-CM - 017 La recya.  
A orelha.

—027 - Mãe: Sti quà?  
Estes aqui?

—028 - Pai: Desliga, desliga dopo ndon, ndon far un par de laori. Quà no fen pi gnente.

Desliga, desliga depois vamos, vamos fazer alguns trabalhos. Aqui não fazemos mais nada.

—029 - Mãe: L'è che quei là?  
O que são aqueles ali?

Dn-CM-018 Dente.

—030 - Mãe: El dent.  
O dente.

Ip-031 - Mãe: I cavei l'è *onde*?  
Onde estão os cabelos?

C-CM - 019 A criança indica corretamente.

—032 - Mãe: Ti te taiai i cavei?  
Tu cortaste os cabelos?

C-Ip-CM - 020 *Cortei todo o meu cavei.*  
Cortei todo o meu cabelos.

It-033 - Irmã: *Sem vergonha.*

Ip-034- Pai: *Perigoso, l'è restà meso grossero.*  
Perigoso, ele ficou meio grosseiro.

It-CM - 021 [...] *fazendo pro L.*

It-035 - Mãe: *Eu estou falando em brasileiro.*

Ip-036-Pai: *Diz pro E., diz pro E., ndon en de la roça?*  
Vozes: [...]. Vamos para a roça?

De (037-Pai a 139-Irmã) a irmã utiliza calendários com fotos de produtos agrícolas para realizar testes de compreensão e denominação. A criança identifica e denomina a maioria dos produtos indicados. O material usado são gravuras com objetos familiares do cotidiano da criança. A criança inicia a denominar os objetos em sequência. O pai (049-Pai) ordena que execute a tarefa em dialeto. Prontamente a criança responde cf. foi solicitado e passa a apontar e/ou a denominar os objetos.

—037 - Pai: Dighe ben alt.  
Diga bem alto.

Ip-03 8 - Irmã: L'è *onde* le banane madure?  
Onde estão as bananas maduras?

- C-CM - 022      A criança indica corretamente.**
- 039 - Pai:      Meti le foiete quà cosita.  
Coloca as folhinhas aqui assim.
- 040 - Irmã:      E le verde?  
E as verdes?
- C-CM - 023      A criança indica corretamente.
- Ip-041 - Irmã:      I laransi l'è *onde*<sup>9</sup> .  
Onde estão as laranjas?
- C-CM - 024      A criança ficou em dúvida ao indicar.
- Ip-040 - Pai:      Ndel cesto. Domandeghe la *toaia*, tut. Domanda la *toaia*.  
No cesto. Pede a toalha, tudo. Pede a toalha.
- Ip-041 - Irmã:      La *toaia* l'è *onde*?  
Onde está a toalha?
- C-CM - 025      A criança indica corretamente.
- 042 - Pai:      Te sey bon parlar? .  
Tu és capaz de falar<sup>9</sup> .
- 043 - Irmã:      L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-Ip-CM - 026      *Toaia*. Vozes: [...].
- 044 - Pai:      [...] là su.  
[...] lá em cima.
- Ip-045 - Irmã:      *Toaia*.
- Ip-046 - Mãe:      Le banane l'è *onde*, le banane?  
Onde estão as bananas, as bananas?
- ...047 - Pai:      Môstra col deo.  
Mostra com o dedo.
- 048 - Mãe:      L'e che quel là?  
O que é aquele lá?
- Dn-It-CM - 027      *Banana verde*.
- 049 - Pai:      Dighe en talian. Vozes: [...].  
Diga em italiano.

**Ip-050** - Irmã: El cucyaro l'è *onde*^ El cucyaro? Elo che questo quà?  
Onde está a colher? A colher? O que é isto aqui?

Dn-CM - 028 Cucyaro.  
Colher.

—051 - Irmã: Cucyaro.  
Colher.

—052 - Irmã: E questo quà?  
E isto aqui?

It-CM - 029 *Fei feijão.*

—053 - Mãe: Fasoí.  
Feijão.

R-CM- 030 Fasoí.  
Feijão.

Ip-054 - Pai: Dighelo en talian, dighelo en talian *nenê*, cosita.  
Diga em italiano, diga em italiano nenê, assim.

—055 - Irmã: E questo quà?  
E isto aqui?

Dn-CM - 031 Una, una cesta  
Uma, uma cesta.

—056 - Irmã: E questo quà?  
E isto aqui?

—057 - Mãe: Formai.  
Queijo.

R-CM- 032 Formai.  
Queijo.

—058 - Irmã: Questo quà?  
Isto aqui?

It-CM - 032 *Que?*

—059 - Irmã: Carne.

R-CM- 034 Carne.

—060 - Irmã: Questo quà?  
Isto aqui?

**C-It-CM - 035 *Garafa nova pa botá leite.***

- 061 - Pai: Meter late.  
Pôr leite.
- Ip-062 - Irmã: I ovi l'è **onde**?  
Onde estão os ovos?
- C-CM - 036 A criança indica corretamente.
- Ip-063 - Mãe: El formai l'è **onde**<sup>9</sup> (Superposto).  
Onde está o queijo?
- C-CM-037 A criança indica corretamente.
- 064 - Mãe: L'è che quel là?  
O que é aquele lá?
- Dn-CM - 038 Formai.  
Queijo.
- 065 - Mãe: Salame, salame<sup>20</sup>.  
Lingüiça, lingüiça.
- 066 - Irmã: El salame?  
A lingüiça.
- Dn-Ip-CM - 039 Salame **aqui ó**.  
Lingüiça aqui ó.
- 067 - Mãe: Nò, là su!  
Não, lá em cima.
- 068 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 040 Salame.  
Lingüiça.
- Ip-069 - Irmã: **Nò, fumo**.  
Não, fumo.
- R-CM - 041 **Fumo**.
- 070 - Pai: Dis alt, ben alt.  
Dize alto, bem alto.

---

<sup>20</sup> Em dialeto vêneto denomina-se luganeghe = lingüiça.

Ip-071 - Irmã: La legna l'è *onde*?  
Onde está a lenha?

C-It-CM - 042 *Aqui ó.*

—072 - Irmã: E le banane verde?  
E as bananas verdes?

It-CM - 043 *Não sei.* ( A criança aponta após a irmã indicar).

—073 - Irmã: E le madure?  
E as maduras?

C-It-CM - 044 *Aqui ó.*

Ip-074 - Pai: *Nenê*, pi alt *nenê*, *fala bem alto tá*?  
Nenê, mais alto nenê, fala mais alto tá.

Ip-075 - Irmã: E le panoce de *milho* l'è *onde*?  
Onde estão as espigas de milho?

C-Ip-CM - 045 *Aqui ó.*

Ip-076 - Pai: Nó, *aqui ó.* L'è che quel lá? L'è quà dighe. (Superposto).  
Não, aqui ó. O que é aquele lá? Está aqui, diga.

C-CM - 046 Quà.  
Aqui.

Ip-077 - Irmã: E el *alho*?  
E o alho?

—078 - Mãe: La picadi-su.  
Pendurados lá em cima.

Ip-079 - Pai: Ndove la ronca, la ronca<sup>21</sup> l'è *onde*<sup>9</sup> (Superposto: Irmã).  
Aonde está a foice, a foice?

—080 - Mãe: L'è quela? L'è quela?  
O que é aquela? E aquela?

Dn-CM - 047 Ronca.  
Foice.

---

<sup>21</sup> Em dialeto vênето denomina-se de roncon ou rangon= foice.



—081 - Irmã: Tá, questo quà l'è che?  
Tá, o que é isto?

Dn-It-CM - 048 *E' fumo.*

Ip-082 - Pai: Dilo alt, ben alt, l'è *fumo*, dighe. Ben alt, ben alt. (Superposto).  
Dize-o alto, bem alto, é fumo, diga. Bem alto, bem alto.

—083 - Irmã: Tá, elo che questo quà?  
Tá, o que é isto aqui?

Dn-CM - 049 Piron.  
Garfo.

—084 - Mãe: Piron, piron.  
Garfo, garfo.

—085 - Irmã: E questo quà?  
E este aqui?

Dn-CM - 050 Ronca.  
Foice.

—086 - Irmã: Tá, questo quà l'è che?  
Tá, o que é isto aqui?

Dn-Ip-CM - 051 *Miyo.*  
Milho.

It-087 - Pai: *Isto, assim!*

Dn-CM - 052 Panoce.  
Espiga de milho.

—088 - Irmã: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

—089 - Pai: Pini, dighe.  
Pinus, diga.

R-CM - 053 Pini.  
Pinus.

—090 - Irmã: Questo quà? Ciole de testa.  
Este aqui? Cebola de cabeça.

R-CM - 054 Ciole de testa.  
Cebola de cabeça.

- Ip-091 - Pai:** Dilo ben alt *nenê*.  
Dize-o bem alto nenê.
- 092 - Irmã: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- Dn-CM - 055 La scoa.  
A vassoura.
- 093 - Mãe: La scoa. (Risos).  
A vassoura.
- 094 - Irmã: E questo quà via drio quà ò ?  
E este aqui atrás ó?
- 095 - Pai: Quel là nol sà cosa che l'è.  
Aquele ali ele não sabe o que é.
- It-CM - 056 **Onde?**
- 096 - Irmã: Quà ò.  
Aqui ó.
- CM - 057 [...].
- 097 - Irmã: Questo quà l'è che<sup>9</sup>.  
O que é isto aqui?
- 098 - Pai: [...].
- 099 - Irmã: Capei.  
Chapéu.
- R-CM - 058 Capei.  
Chapéu.
- 100 - Irmã: Questo quà l'è che<sup>9</sup>.  
O que é isto aqui?
- 101 - Pai: Gnanca orbo nò! (Risos).  
Tu também não és cego, não!
- 102 - Irmã: Questo quà lè che? (risos).  
O que é isto aqui?
- 103 - Mãe: Mandolin l'è.  
É amendoim.
- CM - 060 [...].

- 104 - Irmã: Nò, riso.  
Não, arroz.
- R-CM-061 Riso.  
Arroz.
- 105 - Irmã: Questo quà?  
Isto aqui?
- 106 - Pai: Fasoí.  
Feijão.
- It-CM - 062 *Quero ver aqui ó.*
- Ip-107 - Pai: *Olha talianon, no te voi dir en talian?*  
Olha italianão, não queres falar em italiano?
- 108 - Irmã: Questo quà l'è che<sup>9</sup>?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 063 Scoa.  
Vassoura.
- Ip-109 - Mãe: Varda le cenore *Onde* le cenore?  
Olha as cenouras. Onde estão as cenouras?
- C-CM - 064 A criança aponta corretamente.
- 110-Pai: [. . .] elo che quel là?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 065 Cenore.  
Cenoras.
- 111 - Irmã: E questo quà?  
E isto aqui?
- 112-Mãe: Moranghe.  
Morangas.
- C-Ip-CM - 066 Moranghe *não*, suque.  
Morangas não, abóbora.
- 113 - Irmã: E queste quà? Suque, suque.  
E estas aqui? Abóbora, abóbora.
- C-CM - 067 Moranghe, moranghe.  
Morangas, morangas.

- 114 - Irmã: L'è suque, suque. (Superposto)  
É abóbora, abóbora.
- C-Ip-CM - 068 *Isso aqui é moranghe.*  
Isso aqui é moranga.
- Ip-115 - Irmã: E le suque? E le suque l'è *onde*? (Superposto)  
E as abóboras? Onde estão as abóboras?
- R-CM - 069 Suque.  
Abóbora.
- 116 - Mãe: Là via ó.  
Lá ó.
- C-Ip-CM - 070 *Aqui ó.*
- 117 - Irmã: E le suquet?  
E as abobrinhas?
- Ip-CM - 071 *Não é.* (Contrariou a indicação da irmã).
- 118 - Mãe: Ste quà si l'è suquet.  
Estas aqui sim são as abobrinhas.
- 119 -Pai: Parla en talian.  
Fala em italiano.
- Ip-120 - Irmã: I pimentoy l'è *onde*? Vozes: [.. .]  
Onde estão os pimentões?
- C-CM - 072 A criança indica corretamente.
- 121 - Irmã: Che che l'è che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 122-Pai: Passa, C. passa. (O pai está querendo afastar o cachorro).  
Sai, C. sai.
- Ip-CM - 073 *Lenha, corto, cortou.*
- 123 - Mãe: Legna taiada, legna taiada.  
Lenha cortada, lenha cortada.
- 124 - Irmã: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?
- 125 - Mãe: Legna taiada.  
Lenha cortada.

Ip-126 - Pai: Vã tor el *l'album* de la N.  
Vai buscar o álbun da N.

Dn-*Ip-CM* - 074 *É o calip.*  
*É o eucalipto.*

—127-Irmã: Calipi.  
Eucaliptos.

—*CM* - 075 Calipi.  
Eucaliptos.

—128 - Irmã: E questo quà l'è che<sup>9</sup> Mudete de che?  
O que é isto aqui? Mudinhas de que?

Dn-*CM* - 076 Mudete de calipi.  
Mudinhas de eucaliptos.

—129-Pesq.: Tosatel!  
Garotinho!

—130-Irmã: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

—*CM*- 077 [...].

—131 - Irmã: Varda tosatel!  
Olha garotinho!

—*CM*- 078 [...].

—132 - Irmã: Varda tosatel!  
Olha garotinho!

—133 - Irmã: Varda tosatel!  
Olha garotinho.

—134 - Mãe: Dis, varda toseta, dis.  
Dize, olha garota, dize.

—13 5 - Irmã: Varda tosatel!  
Olha menino!

—136 - Mãe: Varda toseta, dis!  
Olha garota, dize!

—137-Pesq.: Tosatel!  
Garotinho!

O enunciado (CM-078) é uma expressão usada pelos pais e pela irmã para ameaçar ou provocar a criança quando esta realiza algo que não está de acordo, ou quando desobedece. A criança aprendeu desde cedo a retrucar.

—CM - 078 Varda toseta!

Olha garota.

—138 - Pai: Dilo alt, dilo alt. Varda toseta!

Dize-o alto, dize-o alto. Olha garota!

—139 - Irmã: Varda tosatel.

Olha garotinho!.

Os enunciados (139-Irmã a 157-Irmã) caracterizam outro episódio. Há mudança de espaço e o *take* apresenta a irmã brincando com a criança em um jogo de futebol. A criança demonstra durante a atividade competência em nível de compreensão cf. (CM-082 e CM-084) ao cumprir as solicitações que a irmã determina durante o jogo.

Ip-140-Irmã: Daghe un *chui*

Dá um chute.

Ip-141 - Pesq.: *Chuta* la bola.

Chuta a bola.

Ip-CM - 079 *Dá na mão.*

Ip-142-Irmã: Daghe un *chui*, cyapa, cyapa, vá lá via, vá lâ su, và-su, và-su.

Dá um chute, pega, pega, vai lá, sobe, sobe, [...].

—143-Pesq.: Cyapa la bola. (risos).

Pega a bola.

Ip-CM- 080 [. . .] *na trave.*

Ip-144-Pai: *Chuta, chuta* per la C cyapa, cyapa, cyapa

Chuta, chuta para a C pega, pega, pega.

—145 - Irmã: Cyapa.

Pega.

Ip-146-Pai: *Chuta* quà, lâ, lá, lá.

Chuta aqui, lá, lá, lá.

—147-Irmã: Mete la bola ndel bus.

Coloca a bola no buraco.

C-CM - 081 A criança obedece a ordem da irmã.

---148 - Pai: Lá, demo, demo.

Lá, vamos, vamos.

- Ip-149 - Irmã:** Demo, *chuta*, cyapa, cyapa, mete ndel buseto *de novo*, demo, demo, demo!
- Vamos, *chuta*, pega, pega, coloca no buraquinho de novo, vamos, vamos, vamos.
- C-**Ip-CM - 082** *Já vai.*
- 150 - Pai: Demo tosatel!  
Vamos garotinho!
- 151 - Pai: Dighe cosita, Tafarel dighe, Tafarel dighe.  
Diga assim, Tafarel diga, Tafarel diga.
- R-CM - 083 Tafael.
- Ip-152 - Pai: Dighe per la C dighe *nenê, ô nenê* .  
Diga para a C diga *nenê, ô nenê*.
- 153 - Irmã: Vã tor.  
Vai buscar.
- C-CM - 084 A criança obedece a ordem da irmã.
- Ip-154 - Pai: *Nenê, ô nenê*, vardá quã, dighe, vardá toseta para la C, dighe, demo parla!  
  
Nenê, nenê olha aqui, diga, olha garota para a C, diga, vamos fala!
- Ip-155- Irmã: *Diz assim ó, diz assim ó*, vardá toseta. *Depois o italiano deixa tu vê, deixa tu vê lá dentro.*  
  
Diz assim ó, diz assim ó, olha garota. Depois o italiano deixa tu veres, deixa tu veres lá dentro.
- 156-Pai: Vardá toseta dis, demo.  
Olha garota dize, vamos.
- 157 - Irmã: Demo tosatel! Demo tosatel! Demo tosatel!  
Vamos garotinho! Vamos garotinho! Vamos garotinho!

Mês 03

Sétima sessão: 09 de julho de 1994.

Duração: 7 min 03 seg Giros: 0:59:19 a 1:06:47

Sujeito: CM - 2; 10. 5

Esta sessão foi gravada no período da tarde. De (CM-001 a 035-Mãe) a criança brinca com alguns cãezinhos, ocorrendo uma situação mais dinâmica de comunicação. A criança tenta contar os cães cf. (CM-004, CM-005 e CM-006).

It-CM - 001 *Vamo\*

Ip-001 - Pai: *Puxa quâ, puxa quâ.*

*Puxa aqui, puxa aqui.*

Ip-CM - 002 *Camina, camina aqui, passa. Tem outro can, tem outro can.*

*Anda, anda aqui, sai. Tem outro cachorro, tem outro cachorro.*

Ip-002 - Mãe: *Ô nenê, che cosa bela. (Risos).*

*Ô nenê, que coisa bonita.*

—003 - Pai: *Porteli for tuti quanti, porteli for tuti quanti. [...].*

*Traze-os aqui fora todos quantos, traze-os aqui fora todos quantos [...].*

—004 - Mãe: *Che cosa bela.*

*Que coisa bonita.*

—005 - Pai: *Porteli for tuti quanti. Meti parelie, meti for-là, meneaia quâ.*

*Traze-os para fora todos quantos. Coloque-os juntos, coloca lá, traze-os aqui.*

It-CM - 003 [. . .] *cachorinho que lindo.*

—006 - Pai: *Porta for tuti quanti.*

*Traze para fora todos quantos.*

—007 - Mãe: *Dio che cosa bela!*

*Ó Deus que coisa bonita!*

—009 - Pai: *Meti en tera.*

*Coloca no chão.*

—010 - Mãe: *Ai, che cosa bela dis, [...] psiu, psiu, psiu.*

*Ai, que coisa bonita dize, [...] psiu, psiu, psiu.*

It-CM - 004 *Seis, cinco, quatro.*

—011-Mãe: *Quatro.*



- 012-Pai: Ascelo quà.  
Deixe-o aqui.
- 013 - Mãe: Conta, conta.
- It-CM - 005 *Un, dois, três, cinco, quatro.*
- 014 - Mãe: *De novo, aquele lá.*
- Ip-CM - 006 *Treis, cinco, não, um, dois, três, cinco, quatro.*
- 015 - Mãe: Quatro.
- CM - 007 [. . .] *espingarda.*
- 016-Pai: Queli l'è el scyopo.  
Aquela ali é a espingarda.
- 017-Mãe: Scyopo.  
Espingarda.
- R-CM - 008 Cyopo.  
Espingarda.
- Ip-018 - Pai: Daghe un *tiro* quà, daghe un *tiro* al cagnet, daghe un *tiro* al cagnet, tireghe.  
Dá um tiro aqui, dá um tiro no cachorrinho, dá um tiro no cachorrinho,  
atira.
- On-O19 - Mãe: Pun.
- On-Ip-020 - Pai: Tireghe, fà *pun*, faghe *pun* al cagnet. Faghe *pun* al cagnet, faghe. Dai un  
*tiro* cosita là, è, là, là, là. Daghe un *tiro* al cagnet, *levanta* en pye. Hu, hu,  
hu.  
  
Atira, faze pum, faze pum para o cachorrinho. Faze pum para o  
cachorrinho, faze. Dá um tiro assim là, é, là, là, là. Dá um tiro no  
cachorrinho, fica de pé. Hu, hu, hu.
- On-O21 - Mãe: Pun.
- Ip-022- Pai: *Levanta* en pye mò, en pye. Tireghe al cagnet, tireghe, tireghe. *Dá um tiro*  
al cagnet.  
  
Fica de pé, de pé. Atira no cachorrinho, atira, atira. Dá um tiro no  
cachorrinho.
- 023 - Mãe: Cosi, meti là.  
Assim, coloca lá.

IP-024 - Pai: Tá, daghe un *tiro* al cagnet.  
Tá, dá um tiro no cachorrinho.

0n-It-025 - Mãe: *Pun, mata.*

Ip-026 - Pai: Tireghe, tireghe a la cagna, la cagna. Daghe un *tiro* a la cagna. Tò, cyapa sto can quà, vá caçar, vá caçar. Tò, tò (Risos) Tò vá caçar par la strada, passa! Puxa, puxa, passa.

Atira, atira na cadela, na cadela. Dá um tiro na cadela. Pega, pega este cachorro aqui, vai caçar. Pega, pega aqui ò (Risos) Vai caçar pela estrada, passa! Puxa, puxa, passa.

It-027 - Irmã: *Do outro lado pai.*

It-CM - 009 *Pega aqui.*

—028 - Pai: Cosi, cosi, vá, vá.  
Assim, assim, vai, vai.

—CM-010 Tica. (É o nome da cadela).

—029 - Pai: Vá, vá, gen quà, porta quà, en quà. (Superposto).  
Vai, vai [. . .] vem aqui, traze aqui, para cá.

It-CM - 011 *Não, pega aqui.*

—030 - Pai: Porta en quà, porta en quà, porta. (Superposto).  
Traz para cá, traze para cá, traze.

It-CM - 012 *Pega aqui.*

—031 - Pai: Gen quà, gen quà.  
Vem cá, vem cá.

It-CM-013 *Aqui.*

—032 - Pai: E' porta, porta chi.  
É traze, traze aqui.

It-CM-012 *Aqui.*

—033 - Pai: Cyama, cyama el can.  
Chama, chama o cachorro.

—034 - Irmã: Sguelta, dis.  
Rápida, dize.

—035 -Mãe: Scampà, pronto, eco!<sup>22</sup> (go).  
Escapou, pronto.

De (036-Pai a 061-Mãe) a criança está brincando com as galinhas. Prevaecem as situações comunicativas dos adultos e a insistência dos mesmos para que a criança repita os enunciados.

—036 - Pai: Varda per el E, vardà per el E.  
Olha para o E, olha para o E.

Ip-037. Mãe: Varda per el *titio, que coisa* bela, *diz que coisa* bela. (Risos).  
Olha para o titio, [. . .]

R-Ip-CM - 014 Che cosa bela!  
Que coisa bonita!

Ip-038 - Pai: Varda per el E, ma vardà quà per el E. Quà ò per el *pai*, quà ó. *Que coisa* bela, dighe.

Olha para o E, mas olha aqui para o E. Aqui ó para o pai, aqui ó. Que coisa bonita, diga.

—039 - Mãe: Dio Santo.  
Meu Deus.

R-CM - 015 Che cosa bela.  
Coisa bonita.

—040 - Pai: Mòstra, gen quà.  
Mostra, vem aqui.

—041 - Mãe: Dio Santo.  
Santo Deus.

—042 - Pai: Gen quà, gen quà, gen quà.  
Vem aqui, vem aqui, vem aqui.

Ip-043 - Mãe: *Vai leva pro E. Ah que coisa* bela. (Superposto).  
[...] Ah que coisa bonita.

—044 - Pai: Digue, dighe cosa bela.  
Diga, diga que coisa bonita.

—045 - Mãe: Cosa bela, dis.  
Coisa bonita, dize.

---

<sup>22</sup> Eco: é uma expressão de ênfase.

- ...CM-016      ***O que?***
- 046 - Pai:      Dighe mò.  
Diga.
- Ip-047 - Mãe:    ***Cosa*** bela, dis.  
Coisa bonita, dize.
- R-CM - 017      Cosa bela.  
Coisa bonita.
- 048 - Pai:      Varda, vardá per el E, vardá per el E.  
Olha, olha para o E, olha para o E.
- 049 - Mãe:      Varda lá su, vardá lá su, vardá lá su.  
Olha lá em cima, olha lá em cima, olha lá em cima.
- 050 - Pai:      Cosa bela, dis, môstra per el E, che cosa bela, môstra per el E.  
Coisa bonita, dize, mostra para o E, que coisa bonita, mostra para o E.
- R-CM-018      Cosa bela.  
Coisa bonita.
- 051 - Pai:      Vuto ben, dighe?  
Queres bem, diga.
- R-CM-018      Vuto [...].  
Queres [...].
- 052 - Pai:      Daghe un basin, daghe un basin. Lu dis come<sup>9</sup>  
Dá um beijinho, dá um beijinho. Como ele diz<sup>9</sup>
- C-On-CM - 018    Nhau.
- 053 - Mãe:      Não, não!
- 054 - Pai:      Varda per E, vardá per el E. Varda per el E, môstregue, môstreghe,  
môstreghe [...] putin vardá quâ, vardá quâ.  
  
Olha para o E, olha para o E. Olha para o E, mostra, mostra, mostra [...] nenê, olha aqui, olha aqui.
- 055 - Mãe:      Varda lá su.  
Olha lá em cima.
- Ip-056 - Pai:      Varda quâ, vardá el ***pai***.  
Olha aqui, olha o pai.
- 057 - Mãe:      Varda lá su, lá su el vol veder, lu vol veder.  
Olha lá em cima, lá em cima ele quer ver, ele quer ver.

Ip-058 - Pai: Varda cosa bela, dighe. **Levanta, levanta.**  
Olha que coisa bonita, diga. Fica de pé, fica de pé.

—059 - Mãe: Ascelo molar. (Superposto).  
Deixe-o solto.

Ip-060 - Pai: **Levanta, levanta** alt, alt. (Superposto).

—061 - Mãe: Moio, moio, moio, moio porin, moio pianetin, pianetin, moio. Mola, mola pianetin, mola en tera, mola. Vâ poreto, vâ dis, vâ, vâ poreto dis, poreto.

Solta, solta, solta, solta coitadinho, solta devagarinho, devagarinho, solta. Solta, solta devagarinho, solta no chão, solta. Vai coitado, vai dize, vai, vai coitado dize, coitado.

De (CM-019 a CM-037) a criança acompanha o pai para tratar os porcos. Novamente, há a insistência dos pais para que a criança repita os enunciados.

—CM-019 Un porco negro.  
Um porco preto.

—062 - Pai: Dighe, un porco negro, dighe.  
Diga, um porco preto, diga.

Ip-CM -020 **Porco grande.**

—063 - Pai: Dighe, l'è un porco negro.  
Diga, é um porco preto.

It-CM-021 Um porco grande.

It-064 - Mãe: Um porco grande, diz.

Ip-065 - Pai: Un porco negro, môstra par lu. Vozes: [...] (Superposto).  
Um porco preto, mostra pra ele.

—066 - Mãe: Questo quà piscel, dis.  
Este aqui é pequeno, dize.

It-CM - 022 Um porco grande.

—067 - Mãe: Questo quà piscel, dis.  
Este aqui é pequeno, dize.

R-CM - 023 Questo quà, questo quà piscel.  
Questo quà, este aqui é pequeno.

—068 - Mãe: Quel là via l'è pi grando.  
Aquele lá é maior.

A criança contestou (CM-024) a afirmação da mãe, dizendo que o outro porco era grande e não o apontado por esta.

It-C-CM - 024 *Não, esse aqui, aqui é grande.*

—069 - Mãe: Quel là via pi grando, questo quà piscel.  
Aquele lá é maior, este aqui é pequeno.

—070 - Pai: Dis per el E., questo quà l'è negro, dighe.  
Dize para o E., este aqui é preto, diga.

It-CM - 025 *Esse aqui, esse aqui é grande.*

—071-Pai: Tá, dighe per lu, l'è negro.  
Tá, diga para ele, é preto.

—072 - Mãe: Questo quà l'è negro, dis.  
Este aqui é preto, dize.

It-CM - 026 *Cá, cá é grande.*

—073 - Pai: Tá, ma dighe, dighe. Nò dighe per lu, l'è negro. (Superposto).  
Tá, mas diga, diga. Não diga para ele, é preto.

Ip-074 - Mãe: [...] Veder quel'altro là. *Deixa lá, deixa lá.* (Superposto).  
[...] Quero ver aquele outro lá. [...].

—CM - 027 *Grando.*  
Grande.

—075 - Pai: [...] Questo quà, dighe per el E., varda quà mò.  
[...] Questo quà, diga para o E., olha aqui.

Ip-076 - Mãe: *Olha là, olha, varda là via.* (Superposto: psiu, psiu).  
Olha lá, olha, olha lá.

—077 - Pai: Varda per el E.  
Olha para o E.

It-CM - 028 *Esse aqui é grande.*

—078 - Pai: Varda per el E, varda per el E. Questo quà l'è grando, dighe.  
Olha para o E, olha para o E. Este aqui é grande, diga.

R-CM - 029 *Quà l'è grando.*  
Este aqui é grande.

- 079 - **Pai:** Negro, dighe.  
Preto, diga.
- R-CM - 030 Negro, nego.  
Preto, preto.
- 080 - **Mãe:** Cativo.  
Brabo.
- Ip-CM - 031 Cativo.  
Brabo.
- 081 - **Pai:** El morde, dighe.  
Ele morde, diga.
- R-CM - 032 Morde.
- 082 - **Pai:** Col dent.  
Com o dente.
- 083 - **Pai:** Dighe per el E, sto quà l'è grando. Varda-su per E.  
Diga para o E, este aqui é grande. Olha lá para o E.
- R-CM - 033 L'è grando.  
É grande.
- 084 - **Pai:** Varda per el E, vardá, vardá per el E, vardá-su per el L. Questo quà l'è grando, dighe.  
  
Olha para o E, olha, olha para o E, olha lá em cima para o L. Este aqui é grande diga.
- R-CM - 034 Quà l'è gran, quà l'è gran, grando.  
Aqui é gran, aqui é gran, grande.
- Ip-085 - **Pai:** Bate en la schena, bate en la schena, bate, bate en la schena quà, putin vardá el **pai**, la basta, [...] basta, bate, bate, bate en la schena, la schena, vâ cyapar, cyapa, cyapa, cyapa.  
  
Bate nas costas, bate nas costas, bate, bate nas costas aqui, nenê olha o pai, aí chega, [...] chega, bate, bate, bate nas costas, nas costas, vai pegar, pega, pega, pega.
- C-It-CM - 035 *Não*
- It-086 - **pai:** *Por quê?*
- It-CM - 036 *Grande.*

—087 - Mãe: L'è cativo.  
É brabo.

—CM-037 Morde!

—088 - Mãe: Cativo, cativo.  
Brabo, brabo.

A criança lembrou de um evento passado, (CM-038) quando o avô esteve em sua casa e castrou o porco.

Ip-CM-038 *Não, o nono cortou o saco dele. (risos)*

De (089-Mãe a 104-Pai) a mãe dá a reponsabilidade para a criança tratar as galinhas. Os pais orientam a criança enquanto ela vai vai tratando as galinas.

Ip-089 - Mãe: Basta *mãe*.  
Chega mãe.

Ip-090 - Pai: [...] Cyapa la *bacia* en man.  
[. . .]JPega a bacia na mão.

Ip-091 - Mãe: Cyapa la *bacia*, [...] la é massa granda ah.  
Pega a bacia, [...] ela é muito grande ah.

Ip-092 - Pai: Asca en tera, meti via, vá tola, vá tola, buta la *bacia* en tera, *vira fora*,  
*vira fora, vira fora, vira fora, agora vira fora, vira fora, la fora*.

Deixa no chão, coloca lá, vai buscar, vai buscar, coloca a bacia no chão,  
[...].

It-093 - Mãe: [ . ] *Chama, chama, pi, pi, px* <sup>23</sup>.

Ip-094 - Pai: Porta fora, porta fora, porta fora el *milho*, porta *tudo* fora.  
Traze para fora, traze para fora, traze para fora o milho, traze tudo para  
fora.

It-095 - Mãe: *Não, não assim!* (Superposto: Pai).

Ip-096 - Pai: Meti en tera, meti la *bacia* en tera, meti la *bacia* en tera. (gritos).  
Coloca no chão, coloca a bacia no chão, coloca a bacia no chão.

—097 - Mãe: Le magna tut.  
Elas comeram tudo.

---

<sup>23</sup> Pi, pi, pi: é o jeito que as pessoas que o dialeto utilizam para atrair ou chamar as galinhas e tratá-las.



It-CM •038 *Tudo meu, tudo.*

Ip-098 - Mãe: Tut mei, dis, *tudo meu, diz.*  
Tudo meu, dize, tudo meu, dize.

It-CM ■039 *Agora [...].*

—099 ■ Mãe: Malandre, dis.  
Malandras, dize.

It-CM ■ 040 *Agora eu vou dar o milho.* (Superposto: Mãe)

—100 ■ Mãe: Malandre, dis. Malandre, dis. Malandre, dis.  
Malandras, dize. Malandras, dize. Malandras, dize.

—101 •Pai: Buta, buta con le man ben ait.  
Coloca, coloca com as mãos bem alto.

It-CM •041 *Agora eu vou dar [...].*

Ip-102 - Pai: Buta, buta, buta, *penera, penera, penera.* Porta fora, porta fora quâ ó.  
Per la strada, *aqui ó,* buta, buta via, buta, buta. Ben tant, ben tantin, ben  
tant cosita ò, cosita Ò.

Coloca, coloca, coloca, peneira, peneira, peneira. Traze para fora, traze  
para fora aqui ó. Aqui na estrada, aqui ó, coloca, coloca lá, coloca, coloca,  
coloca, coloca. Bem bastante, bem bastantinho, bem bastante assim ó,  
assim ò.

—103 - Mãe: Magnê morte de fam, magnê, malandre, dis.  
Comam mortas de fome, comam, malandras, dize.

—104 - Pai: Cyapa, cyapa na galina en man, cyapa na galina en man, cyapa, cyapa,  
cyapa doi gambe, doi gambe, cyapa tuti doi gambe, tute doi, tute doi,  
tute doi gambe, tute doi.

Pega, pega uma galinha na mão, pega uma galinha na mão, pega, pega [...]  
pega nas duas pernas, duas pernas, pega todas as duas pernas, todas duas,  
todas duas, todas as duas pernas, todas duas.

Mês: 03

Oitava sessão: 23 de julho de 1994.

Duração: 5 min 44 seg Giros: 1:06:47 a 1:12:38

Sujeito: CM 2; 10. 9

O contexto conversacional envolve a avó, o pai e a mãe. A avó acaba de retomar da cidade e está relatando a visita que fez ao hospital, onde a tia está internada. A avó relata aos pais da criança o fato em todos os seus detalhes. Enquanto a avó e os pais conversam, a criança está brincando com o isqueiro. Notar que a avó fala um dialeto praticamente, sem nenhuma interferência do português.

—001 - Pai: Si el coso, el tio N ghà melhorà o ancora...  
Sim o cujo, o tio N melhorou ou ainda...

Ip-002 - Avó: El tio N. l'è stà el geri l'altro, el geri [...] l'è ndà ancor a verder elo. Che êla la vol lu, la vol lu. El gerisera l'è ndà de volta, [...] menarlo-for na'ltravolta. [...] *Falta* de ar è, de tut, de tut mi no só como [...].

O tio N esteve anteontem, ontem [...] ele foi ainda ver. Que ela quer ele, quer ele. Ontem à noite ele foi de volta, [...] levaram para fora de novo.  
[...] Falta de ar é, de tudo, de tudo eu não sei como [...].

—003 - Pai: Per chè?  
Por quê?

—004 - Avó: Gripe, mal da par tut: fever, mal de testa.  
Gripe, dor em todo lugar: febre, dor de cabeça.

—005 - Pai: Si ma lu l'è a casa o intemà?  
Sim, mas ele está em casa ou internado?

—006 - Avó: Nò, rivà casa geri l'altro. Geri l'è ndà-for veder ela ancora. Adesso quando feni-via ghà telefonà a la dona dei V. Gerisera la N la dit che la stea là fin stamatina. Che êla no corea nesuni. Quando l'è stà gerisera

Não, chegou em casa anteontem. Ontem ele saiu para vê-la ainda. Agora quando terminou telefonaram para a mulher do V. Ontem à noite a N disse que ficava até de manhã. Que ela não precisava de ninguém. Quando foi ontem à noite.

De (007-Pai a CM-043) toda a sessão se caracteriza pela aplicação dos testes de compreensão e insistência dos pais com repetições. A criança ainda está abatida por ter estado doente. Os testes de compreensão são executados com ótimo desempenho pela criança. As produções quando ocorrem são em português.

Ip-007 - Pai: El talian el vol saver, l'è *onde* i cavei dei putin, i cavei.

O italiano quer saber, onde estão os cabelos do nenê, os cabelos.

C-Ip-CM-001 Taiei *tudo*.

Cortei tudo.

O enunciado (CM-001) demonstra que a criança entendeu o que o pai estava perguntando, pois a mesma responde através de gestos. Indica que a criança embora não tenha uma performance comunicativa produtiva num contexto de fala, apresenta, contudo, uma competência em nível de compreensão da mensagem.

Ip-008 - Pai: Taiai tuti quanti! El putin sà mancà *onde* geri? Sà mancà *onde*? *Onde dodói* dei putin? *Dodói* dei C elo *ondel* Ah l'altro ocyo al de là, banda là, el ocyo al de là, là, dis per el talian: mi hò mancà, dis, hò *caiste*.

Cortou tudo! Onde o nenê se machucou ontem? Onde se machucou? Onde está o machucado do nenê? Onde está o machucado do C? Ah o outro olho do lado, daquele lado lá, o olho, o olho do lado de lá, dize para o italiano, eu me machuquei dize: eu caí.

C-It-CM - 002 *Eu caí*. (A criança coloca a mão sobre o dedo machucado).

It-Ct-009 - Pai: *Caiste*.

Caí.

Ct-010-Mãe: Mi hò *caiste*.

Eu caí.

—011 - Pai: En tera, dighe, tira el deo dei nas, en tera, dighe.

No chão, diga, tira o dedo do nariz, no chão, diga.

Tr-It-CM - 003 *Eu caí no chão*.

Ip-012 - Pai: Cyapà un *estrepo* dis, dighe cyapà un *estrepo*, dighe.

Peguei um estrepo dize, diga peguei um estrepo, diga.

—013 - Mãe: Môstra el ocyo.

Mostra o olho.

C-CM-004 [...].

—014 - Pai: Varda per el talian, vardà la per el talian. Dopo mi te dai el cigaro, vardà per lu lavia. El talian el vol saver *onde* l'è el dent dei putin, el dent? Ah là!

Olha para o italiano, olha para o italiano. Depois eu te dou o cigarro, olha para ele lá. O italiano ele quer saber onde está o dente do nenê? O dente? Ah lá.

- C-CM - 005 A criança aponta corretamente.
- 015 - Pai: El nas?  
O nariz?
- C-CM - 006 A criança indica corretamente.
- 016 - Avó: L'è che quel là? L'è che quel lâ?  
O que é aquilo ali? O que é aquilo ali?
- Dn-It-CM - 007 *Nariz.*
- 017 -Mãe: Nas.  
Nariz.
- Ip-018 - Avó: El nas, *nenê. Olha lá o E ó.* (Irmã: superposto)  
O nariz, *nenê. Olha lá o E. ó.*
- Ip-019 - Mãe: Rece, l'è *onde* le rece?  
Orelhas, onde estão as orelhas?
- Ip-020 - Pai: El E. el vol saver *onde* le rece, putin? L'è *onde* le rece putin?  
O E. ele quer saber onde estão as orelhas, *nenê?* Onde estão as orelhas *nenê?*
- C-CM - 008 A criança aponta corretamente.
- 021 - Mãe: L'è che quel là? L'è che?  
O que é aquilo ali? É o que?
- It-It-CM - 009 *Relha.*  
Orelha.
- 022 - Avó: Recya.  
Orelha.
- 023 - Pai: Dis ben alt, recya.  
Dize bem alto, orelha.
- R-Ip-CM - 010 *A recya.*  
*A orelha.*
- 024 - Pai: Gr anda.  
Grande.
- R-CM - 011 Ganda.  
Grande.
- 025 - Pai: Mi ghó doe rece dighe, môstra  
Eu tenho duas orelhas diga, mostra.

- C-R-CM - 012** Doe rece. (A criança mostra os dois dedos para dizer sua idade).  
Duas orelhas.
- 026 - Pai: Cyapa una par man, cyapa una par man. Cyapa una en cada man.  
Pega uma em cada mão, pega uma em cada mão. Pega uma em cada mão.
- 027- Mãe: Una quà e una quà.  
Uma aqui e uma aqui.
- 028 - Pai: Cyapa, cyapa quel'altra là. Cyapa quel'altra recya.  
Pega, pega aquela outra lá. Pega aquela outra orelha.
- C-It-CM - 013** *Não dá.*
- Ip-029 - Pai: Quel'altra man, quel'altra man. C. *não*. QueFaltra man.  
Aquele outra mão, aquela outra mão C. *não*. Aquela outra mão.
- Ip-030 - Mãe: I ocy? *Onde* i ocy?  
Os olhos? Onde estão os olhos?
- 031 - Pai: El talian el vol saver, ah doe le rece!  
O italiano ele quer saber, ah são duas as orelhas.
- Ip-032 - Pai: El talian el vol saver *onde* i ocy dei putin?  
O italiano ele quer saber onde estão os olhos do nenê?
- Ip-CM - 014 *Que?*
- 033 - Pai: I ocy?  
Os olhos.
- C-CM - 015** A criança aponta corretamente.
- 034 - Pai: Ah!
- 035 - Irmã: El dent. (A criança afasta a irmã de perto de si com um gesto brusco).  
O dente.
- 036 - Mãe: L'è che quel là? L'è che quel là?  
O que é aquilo lá? O que é aquilo lá?
- It-CM - 016** *Não sei.*
- 037 - Irmã: La lengua.  
A língua.

—038 - Pai: Dighe, vuto un stiafon? Vuto digue, dighe per lu, dighe par la C, vuto un stiafon?

Diga, queres um tapão? Queres diga, diga para ela, diga para a C, queres um tapão?

—039 - Mãe: Te dò un pugno, dis.  
Te dou um soco, dize.

—040 - Pai: Daghe un pugno, daghe un pugno a la C, daghe un pugno, vuto un stiafon, dighe.

Dá um soco, dá um soco na C, dá um soco, queres um tapão, diga.

C-CM- 017 [. ..] A criança se vira e dá um tapa na irmã.

—041 - Irmã: Varda tosatel!  
Olha garotinho!

Ip-042 - Pai: Dighe, varda toseta. Dighepra ela.  
Diga, olha garota. Diga para ela.

—043 - Mãe: Malandro, dis.  
Malandro, dize.

—044 - Irmã: Tosatel!  
Garotinho!

Ip-045 - Pai: El vol saver l'è *onde* la ongya<sup>9</sup> La ongya dei pye? Meti via el *isqueiro*.  
(Superposto).  
Ele que saber onde está a unha<sup>9</sup>. A unha do pé<sup>9</sup>. Guarda o isqueiro.

Dn-CM -018 Recya. (A criança pega em sua orelha).  
Orelha.

—046 - Pai: Recya, dis forte.  
Orelha, dize forte.

—047 - Irmã: Ô tosatel brut!  
Ô garotinho feio!

—048 - Irmã: Questo quà?  
Este aqui?

Ip-049 - Pai: Varda quà, dighe per el E, faghe per el E, *jóia*, dighe.  
Olha aqui, diga para o E, faze para o E, *jóia*, diga.

It-CM - 019 *Não sei*. (A criança fica braba com a interferência da irmã).

- Ip-050- Pai:** Dighe *jóia* per el talian. Dighe, dighe *jóia* per el E. Dighe per el E, un piron. Mostreghe par lu.
- Diga *jóia* para o italiano. Diga, diga *jóia* para o E. Diga para o E, um garfo. Mostra para ele.
- O pai inicia os exercícios de denominação.
- Dn-CM - 020 Un piron.  
Um garfo.
- It-051 - Pai: Bem forte, bem forte, bem forte.
- Dn-CM-021 Un piron.  
Um garfo.
- 052 - Pai: Ma dis forte, ben forte, un piron.  
Mas dize forte, bem forte, um garfo.
- R-CM - 022 Un piron.  
Um garfo.
- 053 - Pai: Tà cosi.  
Tá assim.
- 054 - Mãe: Questo quà.  
Este aqui.
- 055 - Pai: Dighe.  
Diga.
- R-CM - 023 Questo quà.  
Este aqui.
- 056 - Pai: L'è.  
É.
- Dn-CM - 024 L'è un cucyaro.  
É uma colher.
- It-057 - Pai: Bem forte, bem forte.
- 058 - Irmã: Un cucyaro, ben forte.  
Uma colher, bem forte.
- Dn-CM - 025 L'è un cucyaro.  
É uma colher.
- 059 - Pai: Questo quà l'è, dighe par lu.  
Este aqui é, diga para ele.

—060 - Mãe: Questo quà l'è [...].  
Este aqui é [...].

It-CM - 026 *O italiano faz assim.* (Risos).

It-061 - Irmã: *O italiano faz assim.*

—062 - Pai: Tá dighe l'è menestro, digue.  
Tá diga é colher, diga.

R-CM - 027 É menestro.  
Concha.

—063 - Pai: L'è menestro, dighe.  
É a concha, diga.

R-CM - 028 Menestro.  
Concha.

—064 - Pai: El talian fà come filmar? Fà come<sup>9</sup> Prova.  
Como faz o italiano para filmar<sup>9</sup>. Como ele faz<sup>9</sup> Experimenta.

C-CM - 029 A criança imita o filmador. (Risos).

It-CM - 030 [...] *isso aí.*

—065 - Pai: Con l'altro ocyo [...] varda là via. [...] un ocyo, [...] un ocyo.  
(Superposto).  
Com o outro olho [...] olha lá. [...] um olho, [...] um olho.

—066 - Avó: Quel'altro qui che l'è?  
Aquele outro aqui o que é?

—067 - Pai: Quel là via C quel là via C.  
Aquele lá C aquele lá C.

Ip-068 - Avó: Mete un ocyo, mete un ocyo.  
Coloca um olho, coloca um olho.

—069 - Pai: [...] (Risos).

Ip-070 - Pai: Tira via C [. . .] cosita ó, faghe *jóia* para lu, faghe *jóia*, dighe, tira via C.  
Tira C [. . .] assim ó, faze jóia para ele, faze jóia, diga, tira C.

—071 - Mãe: Parla talian, dis. (Superposto).  
Fala italiano, dize.

Ip-072 - Pai: Parla talian, dighe. Faghe *jóia* para lu, faghe *jóia*. Sol un pochetin. (risos).  
Fala italiano, diga. Faze jóia para ele, faze jóia. Só um pouquinho.



- R-*Ip-CM* - 031 Sol un pochetin.  
Só um pouquinho.
- Ip*-073 - Pai: Mi **brigo** con la C.  
Eu brigo com a C.
- R-*Ip-CM* - 032 Mi **brigo** con la C.  
Eu brigo com a C.
- Ip*-074 - Pai: Cyapo la **sandália** .  
Pego a sandália.
- R-*CM* - 033 Cyapo la **sandália**.  
Pego a sandália.
- 075 - Pai: E dai, [...] dai bote cosi. [...].  
E dá, [...] dá pancadas assim [...].
- Ip*-076 - Mãe: Dai una **sandaliada**, dighe.  
Dá uma sandaliada, diga.
- 077 - Pai: Mi dai una **sandaliada** a la C, dighe.  
Eu dou uma sandaliada para a C, diga.
- C-*CM* - 033 Sol un pochetin. (Nesse contexto de fala, caracteriza compreensão).  
Só um pouquinho.
- 078 - Avó: Sol un pochetin è, o pocheton<sup>9</sup> .  
Só um pouquinho é, ou bastante?
- 079 - Pai: Pochetin, dighe.  
Pouquinho, diga.
- R-*CM* - 034 Pochetin.  
Pouquinho.
- 080 - Pai: Faghe per la nona, ocyo, dighe [...]. Fà cosita per la nona. (Superposto).  
Faze para a avó, olha diga [...]. Faze assim para a avó.
- Ip*-081 - Mãe: Dis per la nona, nona mi **ganhá**<sup>24</sup> presente el geri, dis. (Superposto).  
Dize para a avó, avó eu ganhei um presente ontem, dize.
- 082 - Pai: Varda quà dighe, vardà quà putin. (Superposto).  
Olha aqui diga, olha aqui nenê.

<sup>24</sup> Em dialeto vêneto existe a forma "guadegnar" para o verbo ganhar.

Ip-083 - Avó: *Lâganhá che?*

O que ele ganhou?

Ip-084 - Mãe: *Mi ganhá um presente.*

Eu ganhei um presente.

Ip-CM - 03 5 [...] *um presente.*

—084 - ■ Pai: [...].

Ip-085 - Avó: *L'è cativo cosita<sup>9</sup> [...] E' bon porco can. La recya dei CM (Voz). La recya dei CM onde che l'è? L'è onde la recya?*

É brabo assim? [...] É bom porco can.<sup>25</sup> A orelha do CM [...] Onde está a orelha do CM? Onde está a orelha?

C-CM- 036 A criança aponta corretamente.

—086 - Avó: *Dis l'è quà, dis, dis, dis. Ghato che en boca? (Voz). Gnente, môstra i ocy. L'è onde i ocy?*

Dize é aqui, dize, dize, dize. Tens o que na boca? [...] Nada, mostra os olhos. Onde estão os olhos?

—087 - Mãe: *La lengua ghè en boca. A língua está na boca.*

C-CM- 037 A criança mostra a língua

—088 - Irmã: *I ocy. Os olhos.*

Ip-089 ■ Avó: *I ocy l'è onde? Parla mó. Onde estão os olhos? Fala!*

C-CM- 038 A criança aponta corretamente.

It-CM - 039 *Aqui queimou.*

—090 - Ávó: *O poreto! I ocy dis, l'è quà, en talian, talian. Ó coitado! Os olhos dize, estão aqui, em italiano, italiano.*

It-CM - 040 *Aqui, aqui queimou, aqui queimou.*

---

<sup>25</sup> Porco can: é uma exclamação ou expressão de irritação. É similar a uma blasfêmia, porém, sem a intensidade desta.

**It-091 - Irmã:** *Diz assim ó.*

—092 - Avó: I ocy l'è quà, dis.  
Os olhos estão aqui, dize.

R-CM - 041 IocyTèquà.  
Os olhos estão aqui.

Ip-093 - Avó: La recya *onde?*  
Onde está a orelha?

C-CM - 042 A criança aponta corretamente.

—094 - Irmã: Quà dis, l'è quà. Dis mó dis con la boca. (Avó: superposição)  
Aqui dize, está aqui. Dize, dize com a boca.

Dn-Ip-CM - 043 *A* recya.  
A orelha.

Mês 04

Nona sessão: 06 de agosto de 1994.

Duração: 0 min 46 seg Giros: 1:12:38 a 1:13:38

Sujeito: CM - 2; 11. 2

Nesta sessão, registramos apenas um fragmento para ilustrar como os adultos costumam executar os exercícios de repetição. Esta sessão processa-se entre a irmã e a criança. São usados pequenos grupos de itens lexicais para favorecer a memorização e possibilitar que a criança consiga repeti-los. O mais significativo nesta sessão é a consciência de gênero que a criança já desenvolveu cf. (CM-006 a CM-008). Quando os adultos querem repreender a criança usam esta expressão. A criança aprendeu desde cedo a retrucar cf. (CM-006).

—001 - Irmã: La do de la stufa.

Lá embaixo na estufa.

R-CM-001 La do de la stufa.

Lá embaixo na estufa.

—002 - Irmã: La do de la stufa.

Lá embaixo na estufa.

R-CM - 002 La do de la stufa.

Lá embaixo na estufa.

—003 - Irmã: Ghenè.

Tem.

R-CM - 003 Ghenè.

Tem.

—004 - Irmã: Quanti cagneti?

Quantos cachorrinhos?

C-CM - 004 Te cagneti.

Três cachorrinhos.

—005 - Irmã: Quanti? Quanti? Trê, trê.

Quantos? Quantos? Trê, trê.

C-CM - 005 A criança mostra os dedos, indicando a quantidade de cachorros.

—006 - Irmã: Varda tosate!

Olha garotinho!

---CM - 005

Varda toseta!

Olha garota!

**Ip-010** - Irmã: Varda per mi, dis: varda toseta. Olha, olha, varda tosatel. *Mais alto, mais alto*, varda tosatel.

Olha para mim, dize: olha garota. Olha, olha, olha garoto. [...], olha garoto.

—CM -•006 Varda toseta! (Risos).  
Olha garota!

—011 - Irmã: [...] tosatel!  
[...] garoto!

—CM -■ 007 Varda toseta!  
Olha garota!

—012 - Irmã: Mais alto, mais alto, varda tosatel!  
[...], olha garotinho!

—CM - 008 Varda toseta!  
Olha garoto!

Mês 04

Décima sessão: 20 de agosto de 1994.

Duração: 1 min 5 seg Giros: 1:13:38 a 1:14:52

Sujeito: CM -2; 11. 16

Esta sessão (001-Pai a 021-Pai) constitui-se de testes de compreensão e denominação, envolvendo os pais e a criança. O pai utiliza as próprias roupas da criança. Os testes estão mesclados de repetições por descuido dos pais, não dando o devido tempo para a criança pensar e dar sua própria resposta.

—001 - Pai: Scarpete, dilo.  
Sapatinho, diga.

R-CM-001 S carpe.  
Sapato.

—004 - Pai: Tà, questo quà l'è che?  
Tá, o que é isto aqui?

—005 - Pai: Braghe. (Superposto: Mãe).  
Calças.

—CM - 002 Braghe.  
Calças.

—006 - Pai: Ben forte per el E, braghe.  
Bem forte para o E, calças.

R-CM - 003 Braghe.  
Calças.

—007 - Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

It-008 - Mãe: *Jaqueton*.

R-CM - 004 *Jaqueton*.

—009 - Pai: Ben forte par lu, dis.  
Bem forte para ele, dize.

R-CM - 005 *Jaqueton*.

—010-Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

**Dn-It-CM - 006 *Boné*.**

- 011 - Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?
- Dn-It-CM - 007 *Jaqueton.*
- 012-Pai: Botoi.  
Botões.
- R-CM - 008 Botoi.  
Botões.
- Ip-013 - Pai: Questo quà dei *pai* l'è che<sup>9</sup>  
Isto aqui do pai o que é?
- Dn-It-CM - 009 *Sandália.*
- 014 - Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?
- Dn-It-CM-010 *Sandália.*
- Ip-015 - Pai: *Sandália?* Questo quà l'è che<sup>9</sup> Braghe.  
*Sandália?* O que é isto aqui? Calças.
- R-CM-011 Braghe.  
Calças.
- 016 -Pai: Questo quà l'è che? Quà ó?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.Aqui ó?
- It-017 - Mãe: *Camisa.*
- Dn-It-CM-012 *Camisa.*
- 018 - Pai: Tà.
- Ip-019 - Mãe: Dighe par E *que vai arrumá.*  
Diga para o E [...].
- Ip-020 - Pai: Varda quà *nenê. Faz assim pro E. Nenê*, varda quà mi.  
Olha aqui *nenê. Faz assim para o E. Nenê*, olha aqui para mim.
- It-CM - 013 *Dá gasolina.*
- Ip-021 - Pai: Và pu pian, và pu pian, và, vá, và, varda per el E, varda per el E. Faghe  
op per el E, faghe op. Faghe *jóia*, faghe *jóia*, faghe op.
- Vai mais devagar, vai mais devagar, vai, vai, vai, olha para o E, olha para  
o E. Faze op para o E, faze op. Faze *jóia*, faze *jóia*, faze op.

Mês 05

Décima primeira sessão: 03 de setembro de 1994.

Duração: 5 min 16 seg Giros: 1:14:52 a 1:20:15

Sujeito: CM -2; 11.30

Neste episódio, o pai coloca alguns objetos dentro de um saco e a criança é desafiada a retirá-los e nomeá-los um a um. As vezes, a criança é desafiada em nova tarefa, sendo recompensada se cumprir x número de acertos. De (CM-001 a 048-Pai) toda a tarefa é para testar a compreensão e a denominação. Os objetos são utensílios domésticos e ferramentas usados na cozinha e na agricultura. O pai realiza a atividade com a criança no interior da casa.

Dn-CM-001 Un capei, un picon, una garafa, Dio.

Um chapéu, uma picareta, uma garrafa, Deus.

—002 - Pai: [...] Peta, dopo, dopo!

Espera, depois, depois!

—003 - Mãe: L'è che quela?

O que é aquela?

—004 - Pai: [...] môstra per el E.

[...] mostra para ele.

It-CM - 002 **O quê?**

—005 - Mãe: L'è che quela?

O que é aquela?

—006 - Pai: Môstra per el E.

Mostra para ele.

Dn-It-CM - 003 **Um machado.**

—007 - Mãe: Manera.

Machado.

Dn-CM - 004 Manera ben grade, una sapa, una sapa.

Machado bem grade, uma enxada, uma enxada.

—008 - Pai: Môstra per el L.

Mostra para o L.

O enunciado (CM-005) caracteriza interferência. Ao pegar o objeto em suas mãos, a criança realizou "chapéu", mas deu-se conta de que era para realizar "capei" e se auto-corrigiu. O enunciado caracteriza a capacidade metalinguística da criança em distinguir o significado, conforme ilustram os enunciados (CM-005 e CM-006).



**It-CM - 005 Un chap.**

—009 - Mãe: Lé che quela?  
O que é aquela?

Dn-CM - 006 Capei.  
Chapéu.

.010. Pai: Môstra par lu, pu pianetin.  
Mostra para ele, mais davagarinho.

Dn-CM - 007 Un capei.  
Um chapéu.

—011 - Pai: Tá, cosi, tá bon cosi.  
Tá, assim, tá bom assim.

Dn-CM - 008 Una ronca.  
Uma foice.

—012 . Mãe: Un picon.  
Uma picareta.

R-CM- 009 Un picon.  
Uma picareta.

—014 - Pai: Môstra per E.  
Mostra para o E.

Dn-CM -010 Un stivai<sup>26</sup>  
Uma botas.

—015 - Pai: Môstra per el E, lá su ò.  
Mostra para o E, lá em cima ó.

—016 - Mãe: Ascelo lá via.  
Deixe-o ali.

Dn-CM -011 Un stivai.  
Uma botas.

—017- Pai: Cosita è, cosita, meti en tera.  
Assim é, assim, coloca no chão.

Dn-CM -012 Unagarafa.  
Uma garrafa.

---

<sup>26</sup> O singular de stivai é stivai.

- 018-Pai: Môstra per el E.  
Mostra para o E.
- Dn-CM - 013 Una garafa.  
Uma garrafa.
- 019 - Pai: Cosita, cosita. (Vozes).  
Assim, assim.
- Ip-CM - 014 Una, una *chave*.  
Uma, uma chave.
- 020 - Pai: Meti en tera.  
Coloca no chão.
- Dn-CM-015 Una chinela  
Um chinelo.
- 021 - Pai: Môstra per el E.  
Mostra para ele.
- Dn-CM-016 Una chinela  
Um chinelo.
- 022 - Pai: Quà, môstra quà.  
Aqui, mostra aqui.
- Dn-CM-017 Una chinela.  
Um chinelo.
- Ip-023- Pai: *Nenê*, môstra per E.  
Nenê, mostra para o E.
- C-It-CM - 018 *Não tem mais.*
- Ip-024 - Pai: *Tira fora, tira fora*, môstra per lu.  
Tira fôra, tira fora, mostra para ele.
- Dn-CM-019 Una ronca.  
Uma foice.
- Ip-025 - Pai: Môstra  
Mostra.
- Dn-CM - 020 Una ronca.  
Uma foice.
- Ip-026 - Pai: Ta, meti en tera, lá, lá. *Tira fora ancora, tira fora la sandália.*  
Tá, coloca no chão, lá, lá. Tira fora ainda, tira fora a sandália.

- Dn-It-CM - 021 *Sandália.*
- Ip-027 - Pai: Na *sandália*, dighe .  
Uma sandália, diga.
- Dn-Ip-CM - 022 Una *sandália* .  
Uma sandália.
- 028 - Pai: Cosita.  
Assim.
- It-029 - Pesq.: *Jóia, jóia.*
- Dn-Ip-CM - 023 Una garafa.  
Uma garrafa.
- 030 - Pai: Dis, tira fôra ancora, tira fôra, scarpe.  
Dize, tira fora ainda, tira fora, sapato.
- R-CM - 024 Scarpe.  
Sapato.
- 031 - Pai: Dis ancora, dis ancora ben alt, dis ben alt, dis ben alt, scarpa dis, quela  
scarpa.  
  
Dize ainda, dize ainda bem alto, dize bem alto, dize bem alto, sapato dize,  
aquele sapato.
- Dn-Ip-CM - 025 Una *lata de azeite*.  
Uma lata de azeite.
- 032 - Pai: Royal.
- Dn-Ip-CM - 026 Una *lata de royal*, una *xícara*, una man[...], una manera, cigari, una,  
una *tampa*.  
  
Uma lata de royal, uma xícara, um ma[...], um machado, cigarros, uma,  
uma tampa.
- 033 - Pai: Quercyo.  
Tampa.
- C-Ip-CM - 027 Un quercyo de *panela*, [...] tudo, un martel.  
Uma tampa de panela [...] tudo, um martelo.
- ...034 - Pai: Sensa manego.  
Sem cabo.

- C-Ip-CM - 028**    *Sensa maneghe pra pre, pra prega prego.*  
Sem cabo, para pre, para pregá prego.
- Ip-035 - Pai:        *Cyodo, manca el cyodo. Onde el cyodo? Cata el cyodo.*  
*Prego, falta o prego. Onde está o prego? Procura o prego.*
- Ip-C-CM - 029      *Un cyodo pra pregá prego. (A criança confundiu o martelo com o prego*  
*Um prego para pregá prego. no momento do exercício).*
- Ip-036 - Pai:        *Cyodo onde?*  
*Onde está o prego?*
- It-CM - 030         *Deu.*
- 037 - Pai:         *Daghe par lu, sapa, sapa cosita.*  
*Dá para ele, sapina, capina assim.*
- Dn-CM - 031         *Picon.*  
*Picareta.*
- Ip-038 - Pai:        *Levanta-su, levanta-su, levanta en pye.*  
*Fica de pé, fica de pé, fica de pé.*
- Dn-CM - 032         *Un picon.*  
*Uma picareta.*
- 033 - Pai:         *Sapa en tera, sapa ben cosita, nden sapar cosi, meti en tera, môstra par lu,*  
*môstra, ndon sapar. Un cyodo, cyapa el cyodo.*
- Capina no chão, capina bem assim, vamos capinar assim, coloca no chão,*  
*mostra para ele, mostra, vamos capinar. Um prego, pega o prego.*
- Dn-CM - 033         *Una velha. (A criança confundiu a pronúncia de vela com velha).*  
*Uma velha.*
- 039 - Pai:         *Nò, una candeia.*  
*Não, uma vela.*
- R-CM - 034         *Una candeia.*  
*Uma vela.*
- 040 - Pai:         *Levanta en pye, levanta em pye. Levanta bei alt la candeia, cyapa la*  
*candeia en man, levanta ben alt. [...].*
- Fica de pé, fica de pé. Levanta bem alto a vela, pega a vela na mão, levanta*  
*bem alto.*
- It-C-CM - 034      *Não tem mais.*

- It-041 - Pai: *Tem sim.*
- It-043 - Mãe: *Aqui ó.*
- 042 - Pai: Cata-for un cyodo, môstra par lu.  
Procura um prego, mostra para ele.
- C-It-CM - 035 *Onde? Não tem mais.*
- 043 - Pai: Un cyodo, ben alt.  
Um prego, bem alto.
- R-CM - 036 Un cyodo.  
Um prego.
- It-044 - Mãe: *Que é isso?*
- .,,045 - Pai: Vei quâ cosita [...].  
Vem cá assim [...].
- It-CM - 37 *Aqui, acabô.*
- 046 - Pai: Leva-su, leva en pye. Meti en la boca, isto meti, meti en boca.  
Fica de pé, fica de pé. Coloca na boca, isto coloca, coloca na boca.
- It-CM-038 *Aqui?*
- 047 - Pai: É, meti en boca per veder.  
É, coloca na boca para ver.
- It-CM - 039 *Fechar?*
- 048 - Pai: Sera cosita, lá. Cyapa el martel, cyapa!  
Fecha assim, lá. Pega o martelo, pega.

Mês 05

Décima segunda sessão: 18 de setembro de 1994.

Duração: 5 min 32 seg Giros: 1:20:15 a 1:23:48

Sujeito: CM - 3; 14

Neste *take*, a criança canta a canção La Gigiota, do folclore italiano. Os pais costumam cantarolar músicas do folclore italiano em casa. As canções são ensinadas pela mãe e representam um instrumento de preservação do dialeto na sua forma mais pura, sem contaminação ou interferências do português. Conforme se percebe nos enunciados (002-Pesq. e CM-004), a criança é capaz de conceituar os itens solicitados.

—CM-001 *Casei com uma italiana*  
*Que veio lá do Turim.*  
*A coisa melhorou muito*  
*Tudo bom pra mim.*  
*Quando o nosso filho*  
*A festa não tinha fim*  
*A [...] a italianada*  
*Cantaram uma moda assim.*

It-CM- 002 *Acabô.* ( risos)

La Gigiota la ghà un bambin  
 Che belin, che belin,  
 Che boquin e che nasin.  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin.

It-001 - Pai: *Quietinho.*

It-CM - 003 *Acabô.*

Ip-002 - Pesq.: *Como é que é? A Gigiota o que que é?*

A criança é solicitada a dar a conceituação do enunciado (CM-004), demonstrando assim, capacidade metalingüística.

C-Ip-CM - 004 *A Gigiota é uma mulher e o bambin é o nenezinho.*

It-003 - Pai: *Pequeninho.*

A criança canta mais uma vez a canção La Gigiota.

Che bochin, che nasin.  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin.  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin.

**It-CM - 005**      **Acabô.**

*coisa melhorou muito*  
*Tudo bom pra mim*  
*Quando nosso filho*  
*A festa não tinha fim*  
*Lá junto com a italianada*  
*Cantaram uma moda assim.*  
 La Gigiota la ghà un bambin  
 Che belin, che belin  
 Che bochin, che nasin  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin  
 Oi la Gigiota la ghà un bambin.

**It-CM - 006**      *Acabô.*

De (004-Avó a 022-Avó) a avó realiza uma série de exercícios de repetição sobre um evento presenciado e vivenciado pela criança.

—004 - Avó:      Copà el porchin  
 Matou, matou o porquinho.

**R-CM - 003**      Copá, copa el porchin.  
 Matou, matou o porquinho.

—005 - Avó:      de la nona / de la  
 da avó / da

**R-CM - 004**      de la nona / de la  
 da avó / da

**Ip-006 - Avó:**    *em cima / dei car*  
 em cima / da carroça

**R-Ip-CM - 005**    *em cima / dei car*  
 em cima / da carroça.

**Ip-007 - Avó:**    dei *boi*.  
 do boi

**R-CM - 006**      dei *boi*.  
 do boi

—008 - Pai:      Dighe  
 Diga.

—009 - Avó:      Salame.  
 Lingüiça.

- It-CM - 007      ***Dois boi.***
- 010 - Avó:      Far toresmi. (Superposto: Pai: Dighe per el L).  
Fazer torresmos.                      Diga para o L.
- R-CM - 008      Far toresmi.  
Fazer torresmos.
- 011 - Pai:      Far mocigli.  
Fazer mocília.
- 012 - Avó:      Far mociglie.  
Fazer mocília.
- R-CM - 009      Far mociglie.  
Fazer mocília.
- 014-Pai:      Toresmi.  
Torresmos.
- R-CM-010      Far.  
Fazer.
- 015 - Avó:      Sorasco.  
Churrasco.
- R-CM-011      Sorasco.  
Churrasco.
- Ip-016 - Pai:      Dighe, la ***mãe*** copà vinti galine.  
Diga, a mãe matou vinte galinhas.
- 017 - Avó:      Vinti galine.  
Vinte galinhas.
- R-CM-012      Vinti galine.  
Vinte galinhas.
- Ip-018 - Avó:      Galine ***de granja***, dighe.  
Galinhas de granja, diga.
- R-Ip-CM - 013      Galine ***granje***.  
Galinhas de granja.
- 019 - Pai:      Parla polito!  
Fala direito!
- 020 - Mãe:      L'è su dei frizer, dis.  
Estão lá em cima do frizer, dize.



—021 - Avó: L'è su del frizer, tute le galine.  
Estão lá em cima do frizer, todas as galinhas.

R-CM-014 Su del frizer [...].  
Dentro do frizer [...].

—022 - Avó: Anca i salami, dis.  
Também as lingüiças, dize.

C-Ip-CM - 015 Tuti salami *na geladera*.  
Todos as lingüiças na geladeira.

—023 - Avó: A é.

A mãe solicita à criança que cante mais uma vez a canção do folclore italiano "La Gigiota".

It-024 - Mãe: *Eu*

*Casei com uma italiana*

—025- Pai: Ben ait, bem alto.

—CM - *Que veio lá do Turim.  
A coisa melhorou muito  
Tudo bom pra mim.  
Quando nosso filho  
A festa não tinha fim  
Lá junto com a italianada  
Cantaram uma moda assim  
La Gigiota la ghà un bambin  
Che belin, che belin  
Che bochim, che nasin  
Oi la Gigiota la ghà un bambin  
Oi la Gigiota la ghà un bambin.*

—026 - Mãe: La Gigiota la ghà un bambin,  
Che belin, che belin,  
Che bochin, che nasin.  
Oi la Gigiota la ghà un bambin.  
Oi la Gigiota la ghà un bambin.

**It-CM - 016      *Acabó.***

Mês 06

Décima terceira sessão: 01 de outubro de 1994.

Duração: 2 min 54 seg Giros: 1:23:46 a 1:26:47

Sujeito: CM - 3; 27

No início do *take* a criança canta uma canção do folclore italiano com o título "Scarpete de la Milanese", com muita desenvoltura.

—CM-001 Che bele scarpete che ghà la milanese. (Superposto).

Che bele se si tute nò nò.

Che bele, che belle la milanese e so do.

Che bele scarpete che ghà la milanese.

Che bele se si tute nò nò. (Superposto).

Che bele che belle milanese e so dò.

De (001-Mãe a CM-016) o pai ordena à criança para que pegue alguns objetos e os entregue à mãe. A mãe ao receber os objetos, pergunta à criança o significado dos mesmos em dialeto. Neste episódio, os pais dão tarefas para exercitar a recepção. São dados os comandos e a criança os executa com acerto, indicando demonstrar compreensão do que está sendo solicitado pelos adultos. A criança já denomina os objetos com maior fluência não se limitando apenas a dar respostas motoras.

Ip-001 - Mãe: *Agora, a* Giogiota.

Ip-002 - Pai: Cyapa la scarpeta, cyapa la scarpeta e porta per la *mãe*.

Pega o sapatinho, pega o sapatinho e leva para mãe.

C-CM - 002 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

—003 - Mãe: Elo che questo?

O que é isto?

Dn-CM - 003 Scarpete.

Sapatinho.

Ip-004 - Pai: Cyapa, cyapa el menestro, cyapa el menestro porta per la *mãe*, daghe per la *mãe*, sguelto.

Pega, pega a concha, pega a concha leva para mãe, dá para a mãe, rápido.

C-CM - 004 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

—005 - Mãe: L'è che questo quà? L'è che? L'è che questo?

O que é isto aqui? O que é? O que é isto?

Dn-CM - 005 Menestro.

Conha.

- Ip-006 - Pai:** Cucyar [...]. Và, daghe per la *mãe* .  
Colher. [...] Vai, dá para mãe.
- C-CM - 006 A criança obedece a ordem dada pelo pai.
- 007 - Mãe: Elo che questo quà? Ò Dio! Elo che questo?  
O que é isto aqui? Ó Deus! O que é isto?
- 008 - Pai: Cucyar.  
Colher.
- 009 - Mãe: Lè che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 007 Cucyar.  
Colher.
- Ip-010 - Pai: Cyapa el capei, el capei, porta per la *mãe* el capei, cyapa el capei.  
Pega o chapéu, o chapéu, traze para mãe o chapéu, pega o chapéu.
- C-CM - 008 A criança obedece a ordem dada pelo pai.
- 011 - Mãe: Tira en quà mò!  
Puxa para cá!
- Ip-012 - Pai: Porta el capei per la mãe, sguelto.  
Trazo o chapéu para mãe, rápido.
- C-CM - 009 A criança obedece a ordem dada pelo pai.
- 013 - Mãe: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM-010 Capei.  
Chapéu.
- Ip-014 - Pai: Tà, cyapa el menestro, porta per la *mãe* [...]. Menestro sbusa, quà.  
Tá, pega a concha, leva para mãe [...]. Concha furãda, aqui.
- C-CM-011 A criança obedece a ordem dada pelo pai.
- 015 - Mãe: Menestro dei buso.  
Concha de fũro.
- Ip-016 - Pai:** Menestro quà daghe per la *mãe*.  
Concha aqui dá para mãe.

O enunciado (CM-012) caracteriza denominação. A criança contesta a mãe. Para ela, o menestro é diferente da concha. Quando lhe apresentaram um objeto apenas parecido com a concha, instrumento para servir a comida, a criança reagiu e não aceitou essa denominação.

C-*Ip*-CM - 012 *Não é* menestro.  
Não é concha.

*Ip*-017 - Pai: È menestro, daghe per la *mãe*  
É concha, dá para mãe.

O enunciado (It-CM-013) representa a reação negativa da criança à denominação anterior (C-*Ip*-CM-012).

It-C-CM - 013 *Isso aqui, isso aqui é pra tirar comida.*

—018-Mãe: É l'è menestro dei buso questo quà.  
É a concha fũrada esta aqui.

*Ip*-019-Pai: Piron, porta per la *mãe*  
Garfo, leva para mãe.

C-CM - 014 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

—020 - Mãe: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?

*Ip*-Dn-CM-015 *É* piron.  
É garfo.

—021-Pai: Cyapa la facheta.  
Pega a faquinha.

C-CM - 016 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

—022 - Mãe: Elo che questo?  
O que é isto?

—023 - Pai: Facheta.  
Faquinha.

Dn-CM-017 Faca.

*Ip*-024 - Pai: *Acabou-se*, dighe.  
Acabou-se, diga.

A mãe solicita à criança para que cante mais uma canção do folclore italiano.

- CM-018 *Eu casei com uma italiana  
Que veio la do Turim  
A coisa melhorou muito  
Tudo bom pra mim*
- It-025 - Pai: *Toca, toca.* (Mãe: Superposto).  
  
*Quando nosso filho  
A festa não tinha fim  
Ajuntou-se a italianada*
- It-026 - Pai: *Olha pro E.* (Superposto).  
  
*E cantaram uma moda assim,*
- Ip-027 - Pai: *Toca el violão.* (Superposto).  
  
*La Gigiota la ghà un bambin.*
- Ip-028 - Pai: *Toca el violão.* (Mãe: superposto)  
  
*Che belin, che belin  
Che boquin e che nasin  
Oi la Gigiota la ghà un bambin.*
- Ip-029 - Pai: *Toca el violão.* (Superposto).  
  
*Oi la Gigiota la ghà un bambin.*

Mês 06

Décima quarta sessão: 15 de outubro de 1994.

Duração: 5 min 05 seg Giros: 1:26:47 a 1:32:04

Sujeito: CM - 3; 1. 11

Na primeira parte deste *take*, a criança canta três canções do folclore italiano. Na segunda parte, são realizados testes de compreensão e denominação, utilizando objetos de uso doméstico e os próprios membros do corpo humano.

—CM-001 La ghà vita curta  
Ancora la è surda  
La vecya Trivelina.  
La ghà vita curta  
Ancora la è surda la vecya Trivelina.

Nó, nó, nó  
Cosita nol dà  
La vecya Trivelina  
La ghà vita curta  
Ancora la è surda la vecya Trivelina.

Nó, nò, nó.  
Cosita nol dà  
La vecya Trivelina  
Aromai el ma cyapà.

A criança inicia a segunda canção "Che belle Scarpete".

—CM-002 Che belle scarpete  
Che ghà la Milanesa.  
Che bele scarpete (Superposto).

Ip-001 - Pai: Varda per el E. *Olha pro E.* (Superposto)

Che ghà la Milanesa.  
Che bele, che bele  
Se sí, tute nò, nò.  
Che bele, che bele  
La Milanesa  
I so dò.

A criança canta a terceira canção. "La Gigiota".

—CM-003 *Eu casei com uma italiana  
que veio la do Turim.  
A coisa melhorou muito,*

*Tudo bom pra mim.  
Quando o nosso filho  
A festa não tinha fim  
Ajuntou-se a italianada  
E cantaram uma moda assim.*

La Gigiota la ghà un bambin  
Che belin, che belin  
E che bochin, che nasin  
Oi la Gigiota la ghà un bambin  
Oi la Gigiota la ghà un bambin. (Acabô).

Neste segundo episódio de (002-Pai a CM-026), o pai ordena à criança para buscar alguns objetos usados para o trabalho doméstico e no trabalho da roça. Os objetos foram colocados na parte externa da casa, a uma certa distância. O pai está sentado no parachoque do carro e ordena à criança que busque os objetos.

—002 - Pai: Vâ tor el capei, porta el capei.  
Vai buscar o chapéu, traze o chapéu.

C-CM - 004 A criança cumpre a ordem corretamente.

—003 - Pai: Vâ tor la scoa, tor la scoa.  
Vai buscar a vassoura, busca a vassoura.

C-CM - 005 A criança cumpre a ordem corretamente.

—CM - 006 Che questo quà?  
O que é isto aqui?

—004 - Pai: Tor la scoa, vâ via tor la scoa. L'è che questo quà?  
Busca a vassoura, vai lá buscar a vassoura. O que é isto aqui?

C-CM - 007 A criança cumpre a ordem corretamente.

Dn-CM - 008 Scoa.  
Vassoura.

—005 - Pai: Ah!

Dn-CM - 009 Scoa.  
Vassoura.

—006 - Pai: Scoa! Vâ tor la ronca.  
Ah vassoura! Vai buscar a foice.

C-CM-010 A criança cumpre a ordem corretamente.

- Dn-CM - 011** Ronca.  
A foice.
- 007 - Pai: Tà.
- „,CM-012 [...].
- 008 - Pai: Và tor, tà, và tor i stivai. L'è che questo quà?  
Vai buscar as botas. O que é isto aqui?
- C-CM-013 A criança cumpre a ordem corretamente.
- Dn-CM-014 Stivai.  
Botas.
- 009 - Pai: Và tor la picareta, fà un buso là, fà un buso, fã un bus, fà un bus en  
tera, forsa, dame quà. Elo che questo quà?  
  
Vai buscar a picareta, faz um buraco lá, faz um buraco, faz um buraco, faz  
um buraco na terra, força, dá aqui. O que é isto aqui?
- C-CM - 015 A criança cumpre a ordem corretamente.
- Dn-CM-016 Picon.  
Picareta.
- 010-Pai: Và tor el cop, el cop? Elo par far che questo quà?  
Vai buscar a telha, a telha<sup>9</sup> E para fazer o que isto aqui?
- C-CM-017 A criança cumpre a ordem corretamente.
- C-It-CM - 018 ***Em cima.***
- Ip-011 - Pai: ***Em cima*** che?  
Em cima de que?
- It-C-CM - 019 ***Em cima da casa.***
- 012 - Pai: Pronto, dighe per L pronto, feni dighe.  
Pronto, diga para o L pronto, terminou diga.
- 013 - Pai: Stivai.  
Botas.
- R-CM - 020 Stivai.  
Botas.
- 014 - Pai: Ben forte, stivai.  
Bem forte, botas.



R-CM - 021 Stivai.

Botas.

It-015-Pai: *Picareta*.

R-Ip-CM - 022 *Picareta*.

—016-Pai: La ronca.

A foice.

R-CM - 023 La ronca.

A foice.

—017-Pai: Scoa.

Vassoura.

R-CM - 024 Scoa.

Vassoura.

—018-Pai: Cop.

Telha.

R-CM - 025 El cop.

A telha, (meia calha).

—019 - Pai: El capei.

O chapéu.

R-CM - 026 El capei.

O chapéu.

De (020-Mãe a CM-040) os pais realizam testes de compreensão, utilizando novamente os membros do corpo humano da criança.

—020 - Mãe: La recya.

A orelha.

C-CM - 027 A criança aponta corretamente.

Ip-021-Mãe: El nas, el nas l'è *onde?*

O nariz, onde está o nariz?

C-CM - 028 A criança aponta corretamente.

—022 - Pai: El nas l'è, dighe, l'è quà. Dighe, el nas l'è quà dighe per el l'om. (Risos).

O nariz está, diga, está aqui. Diga, o nariz está aqui, diga para o homem.

Dn-CM - 029 El nas l'è quà.

O nariz está aqui.

- 023 - Pai: Anca i ó, i ocy dighe.  
Também os ó, os olhos, diga.
- R-CM - 030 Ocy.  
Olhos.
- 024 - Pai: [...] Varda per el E, la boca, verdi la boca.  
[...] Olha para o E, a boca, abre a boca.
- C-CM-031 La boca.  
A boca.
- 025 - Pai: Môtreghe i dent.  
Mostra os dentes.
- C-CM - 032 A criança aponta corretamente.
- 026- Pai: El dent. Dighe per el E, el dent dighe.  
O dente. Diga para o E, o dente diga.
- Dn-CM - 033 Dent.  
Dente.
- 027 - Pai: Dighe cosi, la ongya.  
Diga assim, a unha.
- C-CM - 034 A criança aponta corretamente.
- R-C-CM - 034 La ongya. ( A criança aponta corretamente).  
A unha.
- 028 - Mãe: La recya.  
A orelha.
- 029 - Pai: La recya.  
A orelha.
- R-C-CM-035 La recya. (A criança aponta corretamente).  
A orelha
- Ip-030 - Pai: **Onde** la recya?  
Onde está a orelha?
- 031 - Mãe: Cavei.  
Cabelos.
- Ip-032 - Pai: 1 cavei, **puxa** i cavei?  
Os cabelos, puxa os cabelos.
- C-CM - 036 A criança cumpre a ordem corretamente.

—033 - Mãe: El bras.

O braço.

C-CM - 037 A criança aponta corretamente.

—034 - Pai: Faghe en gnoc per el E, faghe gnoc per el E.

Faze um muque para o E, faze um muque para o E.

C-CM - 038 A criança cumpre a ordem corretamente.

—035 - Mãe: Dis gnoc.

Dize muque.

—036 - Pai: Faghe un gnoc, faghe un gnoc.

Faze um muque, faze um muque.

C-CM - 039 A criança cumpre a ordem corretamente.

—037 - Mãe: Dis gnoc.

Dize muque.

—038 - Pai: Dis gnoc.

Dize muque.

Ip-039 - Pai: El denocyo elo **onde?** El vol saver el denocyo, el denocyo elo **onde?**

Onde está o joelho<sup>9</sup>. Ele quer saber o joelho, onde está o joelho?

C-CM - 040 A criança cumpre a ordem corretamente.

Mês 06

Décima quinta sessão: 29 de outubro de 1994.

Duração: 3 min 8 seg Giros: 1:32:04 a 1:35:51

Sujeito: CM - 3; 2. 25

Este *take* registra uma visita que o pai e a criança estão fazendo em um bosque próximo, a fim de mostrar as grandes árvores existentes no vale ao pesquisador. As árvores têm uma altura aproximada de 50 metros e um diâmetro de dois a três metros. No trajeto, o pai vai nomeando em dialeto os vários objetos encontrados, tais como árvores, flores, pedras, pontes, lenha, capim etc. O contexto comunicativo é pouco e o exercício consiste de repetições.

—001 - Pai: Demo, dighe.  
Vamos, diga.

R-CM-001 Demo.  
Vamos.

—002 - Pai: Demo veder i calipi, demo.

—CM - 002 Ó!

—003 - Pai: Demo, dighe, cyama o E.  
Vamos, diga, chama o E.

—CM - 003 Ó!

—004 - Pai: Cyama el L.  
Chama o L.

R-CM - 004 Veder i calipi.  
Olhar os eucaliptos.

—005- Pai: Varda per el E.  
Olha para o E.

—006- Pai: Una pyera.  
Uma pedra.

—CM - 005 Una pyera, [...] pyera, [...] pyera.  
Uma pedra, [...] pedras, [...] pedras.

—007 - Pai: Tre, dighe.  
Três, diga.

R-CM - 006 Tre.  
Três.

- 008 - Pai: Granda.  
Grande.
- R-CM - 007 Granda.  
Grande.
- CM - 008 L' aqua portà tuta la tera, tuta.  
A água levou toda a terra, toda.
- 009 - Pai: Portà via tera.  
Levou a terra embora.
- R-CM - 009 Via tera.  
A terra foi embora.
- 010 - Pesq.: Tut quant.  
Tudo quanto.
- R-CM-010 Tut quant.  
Tudo quanto.
- Ip-011 - Pai: Na *enchente*, dighe.  
Uma enchente, diga.
- R-It-CM -011 *Na enchente.*  
Uma enchente.
- 012 - Pai: Portà via tut.  
Levou tudo embora.
- R-CM-011 Portà via tut.  
Levou tudo embora.
- 013 - Pai: Demo, demo, demo.  
Vamos, vamos, vamos.
- It-CM - 012 *Adeus* [...].
- Ip-014 - Pai: Dighe *nenê*, quà ghinera, dighe per el E, quà ghinera un pont, dighe.  
Diga nenê, aqui tinha, diga para o E, aqui tinha uma ponte, diga.
- R-CM-013 Quà ghinè.  
Aqui tinha.
- 015 - Pai: Un pont.  
Uma ponte.
- R-CM-014** Un pont.  
Uma ponte.

- 016 -Pai: Un pont, dighe.  
Uma ponte, diga.
- R-CM - 014 Un pont.  
Uma ponte.
- 017 - Pai: El l'aqua portà via tut.  
A água levou tudo embora.
- R-CM-015 El l'aqua portà [...] tut.  
A água levou [...] tudo.
- Ip-018 - Pai: Na *enchente*, dighe.  
Uma enchente, diga.
- R-Ip-CM - 016 Na *enchente*.  
Uma enchente.
- 019 - Pai: Portà via, portà via tut quant.  
Levou embora, levou embora tudo quanto.
- R-CM-017 Portada via tut quant.  
Levou embora tudo quanto.
- 020 - Pai: Portada via, portà via tut, dighe.  
Levou embora, levou embora tudo, diga.
- R-CM-018 Portada via tut.  
Levou embora tudo.
- 021 - Pai: Ghè restà un bus grande.  
Ficou um buraco grande.
- CM-019 Un bus grande.  
Um buraco grande.
- 022 - Pai: Varda-su per el E, ghè restà un bus grande, dighe  
Olha lá em cima para o E, ficou um buraco grande, diga.
- R-CM - 020 [...]un bus grande.  
[...] um buraco grande.
- 023 - Pai: Un fior.  
Uma flor.
- R-CM - 021 Un fior.  
Uma flor.
- 024 - Pai: Bei.  
Bonito.

- R-CM - 022      Bei.  
Bonito.
- 025 - Pai:      Un fior grando, dighe.  
Uma flor grande, diga.
- R-Ip-CM - 023    Un *flor* grande.  
Uma flor grande.
- 026 - Pai:      Quatro flori.  
Quatro flores.
- R- ip-CM - 024    Quatro *flor*.  
Quatro flor.
- 027 - Pai:      Vara per el E.  
Olha para o E.
- It-CM - 025      *Acabô*.
- 028 - Pai:      Dighe per el E, demo, dighe, dighe per L, dighe per L quà l'è na  
strada.  
  
Diga para o E, vamos, diga, diga para o L, diga para o E aqui é uma  
estrada.
- R-CM - 026      Quà l'è na strada.  
Aqui é uma estrada.
- Ip-029 - Pai:      Piena de *capim*.  
Cheia de capim.
- R-Ip-CM - 027    Piena de *capim*.  
Cheia de capim.
- 030 - Pai:      Quà passa el bò.  
Aqui passa o boi.
- R-CM - 028      Quà passa el bò.  
Aqui passa o boi.
- 031 - Pai:      Col car.  
Com a carroça.
- R-CM - 029      Col car.  
Com a carroça.
- 032 - Pai:      De legna.  
De lenha.

R-CM - 030	De legna. De lenha.
—033 - Pai:	Legna. Lenha.
R-CM-031	Legna. Lenha
—034 - Pai:	Par far. Para fazer.
R-CM - 032	Par far. Para fazer.
It-035 - Pai:	<b><i>Torar fumo.</i></b> Secar fimo.
R-Ip-CM - 033	<b><i>Torar fumo.</i></b> Secar fumo.
—036 - Pai:	Legna per la stufa. Lenha para a estufa.
R-CM - 034	Legna per la stufa. Lenha para a estufa.
—037 - Pai:	Demo-do en la pianta grossa, cyama el E. Vamos lá embaixo na planta grossa, chama o E.
—CM-035	Ó!
—038 - Pai:	Demo, demo dighe. Vamos, vamos diga.
Ip-CM - 036	<b><i>Vem,</i></b> demo <sup>r</sup> . Vem, vamos.
—039 - Pai:	Demo veder na pianta grossa, dighe. Vamos ver uma planta grossa, diga.
R-CM - 037	[. . .] pianta grossa. [...] planta grossa.

---

<sup>27</sup> "Ó vem, demo". A criança demonstra capacidade metalingüística ao passar de um verbo do dialeto para um verbo do português de significado equivalente.



—040 ■ Pai: Demo dighe, veder calipo grande.  
Vamos diga, olha o eucalipto grande.

R-CM - 038 Calipo grandio.  
Eucalipto grande.

—041 •-Pai: Un grande calipo.  
Um grande eucalipto.

R-CM -039 Un grand calipe.  
Um grande eucalipto.

—042 ■ Pai: Demo, demo [...].  
Vamos, vamos [...].

Ip-CM - 040 *Anda*

—043 ■ Pai: Demo, demo.  
Vamos, vamos.

Ip-CM -041 Demo, ali ó.  
Vamos, ali ó.

—044 -•Pai: Camina, dighe.  
Caminha, diga.

It-CM -•042 *Ali*.

—045 - Pai: Camina avanti.  
Caminha adiante, para frênte.

R-CM- 043 Camina avanti.  
Caminha adiante, para frênte.

—046 - Pai: Demo, demo, dighe.  
Vamos, vamos, diga.

—047 - Pesq.: Vò subito, vò subito, de quà en peso vò-zo.  
Vou já, vou já, daqui a pouco vou lá.

—048 - Pai: Tà, varda par lu, varda. L'è quà zo el calipe, dighe.  
Ta, olha para ele, olha. É aqui embaixo o eucalipto, diga.

Ip-CM •- 044 L'è quà zo i calipe, *venha*.  
É aqui embaixo os eucaliptos, venha.

—049 - Pai: Op!

—CM - 045 Op!

OibJiáNea Ü^WlÍfdrto f  
 \_\_\_\_\_-y\*§a~ J  
 «jw- mn.i.u..... ^ .»<sub>H</sub>

Ip-050 -Pesq.: Piero elo flori de *caeté* quei là via?  
 Pedro são flores de caeté aqules lá?

—051 - Pai: É.

Ip-CM - 046 Fiori de *caeté*.  
 Flores de caeté.

Mês 07

Décima sexta sessão: 12 de novembro de 1994.

Duração: 0 min 32 seg Giros: 1:35:13 a 1:35:44

Sujeito: CM - 3; 2. 8

No enunciado (CM-001) a criança diz os números de um a dez em dialeto. A criança não tem ainda, a noção de quantidades. Na sequência dos números sabe denominar ou contar nos dedos.

—CM - 001 Uno, doe, te, quato, cinque, sie, sete, oto, nove, diese. (risos)

O jogo lingüístico é prática comum entre os descendentes de italianos. Os enunciados (CM-002 a CM-005) caracterizam um jogo lingüístico característico dessas famílias. Cada dedo da mão tem uma função própria e deve ser dito, obedecendo a ordem decrescente, iniciando pelo dedo polegar até o dedo mindinho. Essa brincadeira é bastante comum entre os avós com as crianças.

- |               |                          |                                   |
|---------------|--------------------------|-----------------------------------|
| ---CM - 002   | Kesto ghà tirà-su.       | - Este puxou para cima.           |
| ---CM - 003   | Kesto ghà sugà.          | - Este enxugou.                   |
| ---CM - 004   | Kesto ghe fà la papa.    | - Este faz a papa.                |
| ---CM - 005   | Kesto, kesto che?        | - Este, este o que <sup>9</sup> . |
| ---001-Pai:   | Ghà magnà.               | - Comeu.                          |
| ---CM - 006   | Ghà magnà.               | - Comeu.                          |
| ---002 - Pai: | Ben, ben forte. (Vozes). |                                   |
|               | Bem, bem forte.          |                                   |

Mês 07

Décima sétima sessão: 29 de novembro de 1994.

Duração: 2 min 26 seg Giros: 1:35:44 a 1:38:26

Sujeito: CM 3; 2. 25

De (001-Pai a CM-009) a criança executa os números, os jogos lingüísticos e os dias da semana.

—001 - Pai: Conta.

—CM - 001 Un, doe, te, quato, cinque, sie, sete, oto, nove, diese. (Superposto).  
Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

—CM - 002 Un, doi, te quatro, cinque, sie, sete, oto, nove.

—002 - Pai: Pu pian, và pu pian. (Superposto).  
Mais devagar, vai mais devagar.

O pai solicita (CM-003) que a criança repita os números mais calmamente. A criança entende o pedido do pai e assim procede.

—CM - 003 Un, doi, te, quato, cinque, sie, sete, oto, nove, diese.  
Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez.

Os enunciados (CM-004, CM-005, CM-006, CM-007, CM-008) representam um jogo lingüístico muito explorado pelos pais para brincar com as palavras. As canções e os jogos lingüísticos representam o dialeto em seu sentido mais puro, isto é, sem interferências.

Ip-CM - 004 Un, não, qesto ghà *caiste* dei pos.  
Um, não, este caiu no poço.

—CM - 005 Kesto ghà tirà-su.  
Este puxou para cima.

—CM - 006 Kesto ghà sugà.  
Este enxugou.

—CM - 007 Kesto fã la papa.  
Este faz a comida.

—CM - 008 Kesto ghà magnà  
Este comeu.

A mãe (003-Mãe) inicia o jogo e a criança termina (CM-009). É outro tipo de jogo utilizado pelos pais para ajudar a criança a memorizar os dias da semana.

—003 - Pai: E adeso.

E agora.

—004 - Mãe: Adeso, luni.

Agora, segunda feira.

—CM - 009 Luni, marti, mercuri, doba, vendro, sabo, sabo e domenica.

Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado, sábado e domingo.

O enunciado (005-Irmã) é uma expressão usada pelos pais e pela irmã mais velha quando querem chamar a atenção da criança ou provocá-la. É uma ameaça ou repreensão. A criança entende e retribui o mesmo tratamento à sua irmã (CM-010).

—005 - Irmã: Varda tosatel!

Olha garoto!

—CM-010 Varda toseta! (Risos)

Olha garota!

De (006-Pai a CM-029) a criança já é capaz de perguntar aos pais para que nomeiem os objetos que ela apresenta. Além de denominar os objetos apresentados e de perguntar, já manifesta capacidade de revelar as funções de alguns objetos como em (033-Irmã e CM-028).

Ip-006-Pai: Tor un cucyaro e môstreghe a la *mãe*.

Busca uma colher e mostra para a mãe.

C-CM - 011 A criança obedece a ordem dada pelo pai.

Ip-007 - Pai: Domandeghe a la *mãe* cosa che l'è.

Pede para a mãe o que é.

—008 - Irmã: Elo che questo quá?

O que é isto aqui?

—CM-012 Elo che questo quá?

O que é isto aqui?

—009 - Mãe: Un cucyaro.

Uma colher.

It-010 - Irmã: *Pede*.

—011 - Pai: Domandeghe cosa che l'è.

Pergunta o que é?

**C-CM-013**

Che questo quá?

O que é isto aqui?

—012 - Mãe: Menestro.

Concha.

—CM ■014 Questo quà<sup>9</sup>

Isto aqui?

—013 ■ Mãe: El piron.

O garfo.

Ip-CM -015 *Opa, caiu no chão!* E questo quà<sup>9</sup>

E isto aqui?

—014 ■ Mãe: El cucyarin.

A colherzinha.

—CM ■016 E questo quà?

E isto aqui?

—015 - Mãe: La fâcheta<sup>28</sup> per taiar carne.

A faquinha para cortar carne.

Ip-016 - Mãe: Adeso porta per el *pai*, un la volta, la fâcheta prima.

Agora traze para o pai, um de cada vez, a faquinha primeiro.

It-017 - Irmã: *Pergunta o que que é.*

A criança obedece a ordem da irmã e traduz o enunciado solicitado.

C-CM- 017 Elo che questo quà<sup>9</sup>

O que é isto aqui?

—018 . Pai: La fâcheta.

A faquinha.

—019 - Mãe: Questo l'è che? L'è che esso<sup>9</sup>

O que é isto? O que é isso?

Dn-CM -018 Un cucyaro.

Uma colher.

—020 . Mãe: Nò.

Não.

Dn-CM -019 Cucyaro!

Colher.

<sup>28</sup> Em dialeto vêneto denomina-se de *cultelo* ou *curtelo*.

- 021 - Mãe: Piron.  
Garfo.
- R-CM - 020 Piron. L'è che questo quà?  
Garfo. O que é isto aqui?
- 022 - Pai: Piron.  
Garfo.
- 023 - Mãe: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- Dn-CM - 021 Cucyarin.  
Colherzinha.
- 024 - Mãe: Picinin, cucyarin.  
Pequeninha, colherzinha.
- CM - 022 Picinin cucyarin. L'è che questo quà?  
Pequeninha, colherzinha. O que é isto aqui?
- 025 - Pai: Cucyarin.  
Colherzinha.
- 026 - Mãe: Questo l'è che?  
O que é isto?
- Dn-CM - 023 Menestro.  
Concha.
- 027 - Mãe: Per far che el menestro<sup>29</sup>?  
Para fazer o que com a concha<sup>9</sup>.
- It-C-CM-024 *Botá farinha,*
- 028 - Irmã: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- CM - 025 Che questo quà?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- 029 - Pai: Menestro.  
Concha.

---

<sup>29</sup> Em dialeto vêneto é denominado de casa. Ex. "Porta quà na casa ['kasaj de aqua" no dialeto de Rio dos Cedros.

—CM - 026 Menestro per far che<sup>9</sup>  
Concha para fazer o que?

—030 ■ Pai: Per magnar menestra.  
Para comer sopa.

—031 ■ Mãe: Questo l'è che<sup>9</sup>  
O que é isto<sup>9</sup>.

—CM - 027 Questo l'è che<sup>9</sup>  
O que é isto?

—032 ■ Pai: El cucyar.  
A colher.

—033 •Mãe: Per far che el cucyaro, dis.  
Para fazer o que com a colher, dize.

—034 ■ Irmã: Per far che el cucyaro?  
Para fazer o que com a colher?

C-CM •028 Par, par, per magnar.  
Para, para, para comer.

—035 - Pai: Polenta.

R-CM ■ 029 Polenta.



Mês 08

Décima oitava sessão: 02 de dezembro de 1994.

Duração: 3 min 56 seg Giros: 1:38:26 a 1:42:29

Sujeito: CM - 3; 2. 28

De (CM-001 a CM-015) é uma sessão bastante comunicativa. A criança insiste para que o pesquisador vá ver o bezerro. Ao chegar próximo ao bezerro, o pai aproveita a situação para realizar os testes de compreensão. Neste *take*, o pai comenta com a criança que iremos ver o terneiro. A criança está brincando dentro do carro e, quando o pai se aproxima da porta do carro, ela já entendeu que é hora de ir ver o terneiro.

—CM-001 Demo veder el vedei.

Vamos ver o terneiro.

—001-Pai: Demo.

Vamos.

R-CM - 001 Demo. (é uma ordem para acompanhar a criança).

Vamos.

—002 - Pai: Demo.

Vamos.

—CM - 003 Demo veder el vedei<sup>9</sup> Demo, demo, demo, demo.

Vamos ver o terneiro? Vamos, vamos, vamos, vamos.

—CM - 004 Demo veder el vedei, demo, demo, demo, demo, demo!

Vamos ver o terneiro, vamos, vamos, vamos, vamos, vamos.

—003 - Pai: Camina, camina

Anda, anda.

It-CM - 005 **Demo.**

Vamos.

—004 - Pai: Sguelto, dighe, sguelto dighe.

Rápido, diga, rápido diga.

It-CM - 006 **Vamo, vamo.**

—005 - Pai: Speta, speta!

Espera, espera!

Ip-CM - 007 **Vamo aqui, vamo,** demo.

Vamos aqui, vamos, vamos.

—006 - Pai: El ghà quindese giorni.

Ele tem quinze dias.

R-CM - 008 El [.....] giorni.  
Ele [...] dias.

—007 - Pai: [...] Quà l'è le rece dighe, môstreghe.  
[...] Aqui são as orelhas diga, mostra.

C-CM - 009 Quà l'è le rece. ( A criança aponta corretamente).  
Aqui são as orelhas.

—008 - Pai: Môstregue i ocy.  
Mostra os olhos.

C-It-CM - 010 *Aqui ó.*

—009 - Pai: I ocy.  
Os olhos.

C-It-CM -011 *Aqui.*

—010-Pai: Dighe i ocy, quà.  
Diga os olhos, aqui.

C-CM-012 *Aqui.*

—011-Pai. Legambe.  
As pernas.

C-It-CM - 013 *Aqui, aqui, aqui, aqui.* (A criança refere-se as quatro pernas do terneiro).

C-It-CM-014 Lacoa *aqui.*  
O rabo aqui.

—CM - 015 Comi, comi. (a criança está olhando para os bois).  
Chifre, chifre.

Em (012-Pai a CM-055) a criança acompanha o pai até a roça do fumo. A criança ajuda o pai. Cumpre as ordens dadas com coerência, demonstrando seu progresso em termos de competência comunicativa. Novamente, deve-se destacar a importância da atividade interativa na qual a criança participa ativamente junto com o adulto.

—012 - Pai: Vey, buta de questo, buta é.  
Vem, põe desse, põe.

C-CM - 016 A criança cumpre a ordem corretamente.

—013-Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?

**Dn-It-CM-017 *Éfumo.***

- 014-Pai: E questo l'è che<sup>9</sup> :  
O que é isto?
- Dn-It-CM - 018 **Fumo.**
- Ip-015 - Pai: Questo quà l'è un **adubo** Cata-su na foia.  
Isto aqui é adubo. Pega essa folha.
- CM-019 **Adubo, adubo.**
- 016 - Pai: Tira-su quela foia, tira-su.  
Pega aquela folha, pega.
- It-CM - 020 **Adubo.**
- 017 - Pai: Tola-su, cata-su. (com sentido de juntar do chão).  
Pega, pega.
- It-CM - 021 **Adubo, adubo.**
- 018-Pai: Demo avanti.  
Vamos para frente.
- Ip-019 - Pai: Quà l'è tut **fumo** dei **pai**.  
Aqui é tudo fumo do pai.
- Ip-R-CM - 022 Quà l'è tut **fumo** dei **pai**.  
Aqui é tudo fumo do pai.
- Ip-020 - Pai: Dighe per E., na **roça** granda.  
Diga para o E., uma roça grande.
- R-Ip-CM - 023 **Roça** granda.  
Roça grande.
- R-021 - Pai: Diese.  
Dez.
- R-CM - 024 Diese.  
Dez
- 022 - Pai: Vinti.
- R-CM - 025 Vinti.
- 023 - Pai: Trenta.  
Trinta.

R-CM - 026	Trenta. Trinta.
—024 - Pai:	Quaranta. Quarenta.
R-CM - 027	Quaranta. Quarenta.
—025 - Pai:	Carere. Filas.
R-CM - 028	Carere. Filas.
—026 - Pai:	De um metro.
R-CM - 029	De um metro.
—027 - Pai:	E vinti de larguesa. E vinte de largura.
R-CM - 030	[...] de larguesa. [. . .] de largura.
—028 - Pai:	Demo avanti. Vamos para frente.
—CM - 031	Demo avanti, demo, demo! Vamos para frente, vamos, vamos.
—029 - Pai:	Camina. Anda.
C-CM - 032	Camina, demo <sup>30</sup> . Anda, vamos.
—030 - Pai:	Varda quà. Olha aqui.
It-CM - 033	<i>Um pé defumo.</i>
Ip-03 1 - Pai:	Varda quà el <i>pai</i> . Olha aqui o pai.

---

<sup>30</sup> "Camina, demo". A criança repete o enunciado que ouviu do pai, mas em seguida acrescenta "demo" que tem carga semântica similar neste contexto de ação.

- 032 - Pai: Questo quà, questo, questo quà l'è [...].  
Isto aqui, isto, isto aqui é [...].
- R-CM - 034 Questo quà l'è.  
Isto aqui é.
- 033 - Pai: Un.
- R-CM-035 Un.
- ...034 - Pai: Pye.  
Pé.
- CM - 036 Un pye.  
Um pé.
- It-035 - Pai: *de fumo.*
- It-CM - 037 *de fumo.*
- 036 - Pai: Questo quà l'è un fior.  
Isto aqui é uma flor.
- R-CM - 038 Quà un fior.  
Aqui uma flor.
- 037 - Pai: Questo quà che spacà-via.<sup>31</sup> (a criança colhe uma flor de fumo).  
Isto aqui se corta fora.
- CM - 039 Spacà-via.  
Cortou fora.
- 038 - Pai: Quà, tà, questo varda!  
Aqui, tá, isto olha.
- R-CM - 040 Questo quà, varda.  
Isto aqui, olha.
- 039 - Pai: Elo che, elo che quela?  
O que é, o que é aquilo?
- It-Dn-CM - 041 *Um pé de fumo.*
- Ip-040 - Pai: Un pye *de fumo.*  
Um pé de fumo.

---

<sup>31</sup> Spacar: o significado é partir ao meio. Na frase o falante aplicou com o sentido de cortar, tirar.

—041 - Pai: Questo l'è un pyant.  
Isto é uma planta.

R-CM - 042 Questo quà.  
Isto aqui.

—042 - Pai: L'è un pyant.  
É uma planta.

R-CM - 043 L'è un pyant.  
É uma planta.

It-043 - Pai: *de fumo*.

R-It-CM - 044 *de fumo*.

—044 - Pai: Adeso ti.  
Agora você.

R-CM - 045 Ti.

—045 - Pai: Buteghe là remedio, buta day.  
Coloca remédio aí, coloca vamos.

Ip-CM - 046 Questo *é, não* questo *é o que?*  
Isto é, não o que é isto?

Ip-046 - Pai: Un fior *de fumo*.  
Uma flor de fumo.

R-Ip-CM - 047 Un fior *de fumo*.  
Uma flor de fumo .

—CM - 048 Demo.  
Vamos.

—047 - Pai: Aromai l'è not, dighe.  
Já é noite, diga.

—CM - 049 L'è not, demo!<sup>32</sup>  
É noite, vamos.

—048 - Pai: Aromai l'è not, dighe.  
Já é noite, diga.

---

<sup>32</sup> "L'è not, demo". A primeira parte é repetição, mas a segunda parte "demo" é um acréscimo da criança. A criança entendeu o que o pai está falando. Ela sabe que o pai está dizendo que já é noite e que está na hora de ir para casa. A criança quer que o pesquisador também vá para a casa, por isso acrescenta "demo".

- R-CM - 050      Aromai l'è not.  
Já é noite.
- 049 - Pai:      Môstra quâ, cosita, varda quâ.  
Mostra aqui, assim, olha aqui.
- 050 - Pai:      Le sete.  
São 19:00 horas.
- CM - 051      Le sete.  
São 19:00 horas.
- 051 - Pai:      L'è ora, dighe.  
Está na hora, diga.
- Ip-CM - 052      L'è ora, *embora* .<sup>33</sup>  
Está na hora, embora.
- 052 - Pai:      L'è ora aromai.  
Esta na hora já.
- R-CM - 053      L'è ora aromai.  
Está na hora já.
- 053 - Pai:      De magnar la polenta.  
De comer a polenta.
- CM - 054      De magnar la polenta.  
De comer a polenta.
- 054 - Pai:      Demo, demo.  
Vamos, vamos.
- R-CM - 055      Demo.  
Vamos.

---

<sup>33</sup> "L'è ora, embora". Novamente, a criança compreende que se trata de finalizar a atividade. Se "está na hora" significa que é para ir "embora".

Mês 08

Décima nona seção: 15 de dezembro de 1994.

Duração: 1 min 07 seg Giros: 1:42:29 a 1:43:49

Sujeito: CM - 3; 3. 11

O episódio (001-Pai a 008-Pai) se passa próximo a casa da criança. Ali, bem próximo a casa está a plantação da cana, a roça de fumo, a estufa, a plantação de feijão. A criança está acompanhada pelo pai. O pai dá os comandos em dialeto e a criança ora dá respostas motoras, apontando para os objetos adequados ora dá respostas de denominação, produzindo o enunciado para caracterizar aquele determinado objeto que a pergunta do pai exige.

Ip-001-Pai: Vá tor quel fior *defumo* la do bianco, tá.

Vai buscar aquela flor de fumo branca lá embaixo tá.

C-It-CM - 001 *Aqui*. (A criança cumpre a ordem dada pelo pai adequadamente).

—002 - Pai: Pi avanti, lá via, vá, vá... Quel, quel, quel lá, quel li, quel lá.

Mais para frente, lá, vai, vai [. . .] aquele, aquele, aquele lá, aquele ali, aquele lá.

It-CM - 002 *Aqui?*

—003 - Pai: Quel bianco, lá drio de ti, lá drio, quel, quel lá ó CM quel lá drio lá esta ó.

Aquele branco, lá atrás de ti, lá atrás, aquele, aquele lá ó CM aquele lá atrás da cabeça.

It-CM - 003 *Aqui?*

—004 - Pai: Quel, nó, el fior, el fior. Nó CM el fior quel bianco lá ò.

Aquele, não, a flor, a flor. Não CM a flor aquela branca lá ó.

It-CM - 004 *Esse?*

—005 - Pai: Quel, porta quà, spacà via. Elo che<sup>9</sup>

Aquele, traze aqui, tira. O que é?

Dn-CM - 005 Un fior.

Uma flor.

—006 - Pai: Elo che quel lá?

O que é aquele lá?

Dn-CM-006 Un fior.

Uma flor.



—007 - Pai: Fior de che?  
Flor de que?

Dn-It-CM - 007 *Fumo, de fumo.*

—008 - Pai: E questi quà?  
E estes aqui?

Mês 08

Vigésima sessão: 24 de dezembro de 1994.

Duração: 14 min 19 seg Giros: 1:43:49 a 1:58:45

Sujeito: CM - 3; 3. 20

Todas as ações transcorrem no galpão onde estão guardadas as ferramentas para o trabalho na agricultura. O pai e a irmã realizam testes de compreensão e de denominação, utilizando uma série de objetos que são manipulados todos os dias. No decorrer do *take*, percebemos que a criança já consegue construir estruturas interrogativas ao dirigir-se aos adultos.

Ip-001 - Irmã: Te cyapà chi dei *papai Noel?*

O que tu ganhaste do papai Noel?

Dn-Ip-CM-001 Na *caixa de bombom*.

Uma caixa de bombom.

Ip-002 - Irmã: Na *caixa de bombom* Sol<sup>9</sup>. Ma, ma che!

Uma caixa de bombom. Só<sup>9</sup> Ma, mais o que<sup>9</sup>

Dn-Ip-CM - 002 Na *motoca*.

Uma motoca.

Ip-003 - Irmã: Na *motochina?* Nò.

Uma motoquinha<sup>9</sup>. Não.

Dn-Ip-CM - 003 Nò, na *motoca*.

Não, uma motoca.

—004 - Irmã: Bicicleta, sol?

Bicicleta, só?

Dn-CM - 004 Un trator e un caminonet.

Um trator e um caminhãozinho.

—005 - Irmã: Un trator e un camionet<sup>9</sup> Sol?

Um trator e um caminhãozinho? Só?

Dn-Ip-CM- 005 Unapá i una badila.<sup>34</sup>

Uma pá e uma colher.

—006 - Irmã: Una badila<sup>9</sup>

Uma colher.

<sup>34</sup> O termo "badila" pode ser denominado de várias formas: baile, badile e badil no dialeto vêneto. Significa uma pazinha similar a uma colher.

- Dn-CM - 006** Una badila.  
Uma colher.
- 007 - Irmã: Dá uno per mi?  
Dá um para mim?
- C-CM - 007 A criança nega o pedido da irmã.
- 008 - Irmã: Nò, per chè?  
Não, por quê?
- Ip-CM - 008 **Porque que não.**  
Porque não.
- 009 - Irmã: Perchè che nò.  
Porque não.
- It-CM - 009 **Tem tudo lá ó** (risos)
- 010-Pai: Pu pianetin. Domandeghe per la C che che l'è questo quà.  
Mais devagarzinho. Pede para a C o que é isto aqui.
- CM-010^ Questo quà?  
Isto aqui?
- 011 - Irmã: Questo quà<sup>9</sup>. L'è un martel.  
Isto aqui<sup>9</sup>. É um martelo.
- 012-Pai: Và tor CM, [, . .]vã tor un cyodo. Pianetin un cyodo, là drio de ti.  
Vai buscar CM, [...] vai buscar um prego. Devagarzinho um prego, lá  
atrás de ti.
- C-IP-CM -011 **E' o que** sto quà<sup>9</sup>  
O que é isto aqui?
- 013 - Irmã: Elo che questo quà? Un cyodo.  
O que é isto aqui? Um prego.
- 014 - Pai: Gen quà, vã tor el la machina.  
Vem aqui, vai buscar a máquina.
- C-CM-012 L'è che questo quà?  
O que é isto aqui<sup>9</sup> .
- 014 - Irmã: Questo quà<sup>9</sup> Questo quà l'è na machina. Na machina de plantar fasoi.  
Isto aqui? Isto aqui é uma máquina. Uma máquina de plantar feijão.
- Ip-015 - Pai: Vã tor per la C el **regador**  
Vai buscar para a C o regador.

- C-CM - 013      Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Ip-016 - Irmã:    Questo quà un *regador*.  
Isto aqui é um regador.
- 017 -Pai:        Gen quà, và tor, vàtor la sapa. [...].  
Vem aqui, vai buscar, vai buscar a enxada. [. . .].
- C-CM-014        Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 018 - Irmã:    Na sapa.  
Uma enxada.
- CM-015        Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 019 - Irmã:    Elo che questo quà? Elo che questo quà?  
O que é isto aqui? O que é isto aqui?
- It-Dn-CM - 016   *Serote*.<sup>35</sup>  
Serrote.
- 020 - Irmã:    Ah?
- It-Dn-CM-017    *Serote*.  
Serrote.
- 021 - Irmã:    Nò.  
Não.
- It-CM - 018      *O que?*
- It-022 - Irmã:    *Serot*.  
Serrote.
- Ip-CM - 018      *Serot pra botar lá*.  
Serrote para colocar lá.
- 023 - Irmã:    Questo quà?  
Isto aqui?
- 024 - Pai:      Và tor, và tor na, facon per la C.  
Vai buscar, vai buscar, uma [...] um facão para a      C.

---

<sup>35</sup> Em dialeto vêneto denomina-se siega.

- C—CM-019** L'è che questo quà?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- 025 - Irmã: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 020** Un facon.  
Um facão.
- 026 - Irmã: Facon. L'è che questo quà<sup>9</sup>.  
Facão. O que é isto aqui<sup>9</sup>.
- CM-021 Facon.  
Facão.
- 027 - Pai: Tevè tor la picareta. Faghe op, faghe op, [. . .] la man.  
Tu vais buscar a picareta. Faze op, faze op, [. . .] a mão.
- C-CM - 022** Elo che questo quà<sup>9</sup> .  
O que é isto aqui?
- 028 - Irmã: Questo quà? No sò.  
Isto aqui<sup>9</sup> Não sei.
- Dn-CM - 023** Un roncon.  
Uma foice.
- It-029 - Irmã:** *O que*<sup>9</sup> (risos)
- CM - 024 L'è che questo quà<sup>9</sup> .  
O que é isto aqui?
- 030 - Pai: Picareta.
- R-CM - 025** Picareta.
- 031 - Irmã: Ah na picareta!  
Ah uma picareta.
- R-CM - 026** Na picareta.  
Uma picareta.
- 032 - Irmã: Ah na picareta.
- Ip-033 - Pai:** Gen quà, gen quà, và tor na *corda* Faghe op per L.  
Vem aqui, vem aqui, vai buscar uma corda. Faze op para o L.
- Dn-Ip-CM - 027** Elo che questo quà<sup>9</sup>. Na *corda*.  
O que é isto aqui<sup>9</sup> Uma corda.

- Ip-034 - Irmã:** Na *corda*.  
Uma *corda*.
- 035 - Pai: Vã tor el balaio. Questo elo che? Dighe per el E, dighe per el E. Cyapa, *levanta* en pye.  
  
Vai buscar o balaio. O que é isto? Diga para o E, diga para o E. Pega, fica de pé.
- C-CM - 028 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- It-036 - Irmã: Um balaio.
- Ip-037 - Pai: Adeso gen quà, dalo quà. Cyapa C. ( Colocaram a criança dentro do balaio para balançá-la). No, stà en pye, en pye, stà en pye, tá. Faghe op per el L, *levanta* en pye, *levanta* en pye, *jóia* dighe. ( risos).  
  
Agora vem aqui, dá aqui. Pega C. Não, fica de pé, de pé, tá. Faze op para o L fica de pé, fica de pé, *jóia* diga.
- It-CM - 029 *Jóia*,
- CM - 030 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 038 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 031 Facon.  
Facão.
- Ip-039 - Irmã: Un facon! Portelo al *pai*.  
Um facão. Traze-o para o pai .
- 040 - Pai: Facon par far che.  
Facão para fazer o que?
- C-It-CM - 032 *Pa cortar cana*.
- 041 - Pai: Hum?
- C-Ip-CM - 033 *Cortar cana*.
- 042 - Pai: Taiar cana? Far che con la cana?  
Cortar cana. O que fazer com a cana?
- C-Ip-CM - 034** Per el *boi*.  
Para o *boi*.

- 043 - Pai: El bò magnar. Tà bon.  
O boi comer. Tá bom.
- CM - 035 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 044 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-CM - 036 Na balaieta.<sup>36</sup>  
Um balaiozinho.
- 045 - Irmã: Na balaieta? Per che?  
Um balaiozinho? Por quê?
- C-It-CM - 037 *Pra botar no boi, na boca do boi.*
- Ip-046 - Irmã: Na boca dei *boi*.  
Na boca do boi.
- 047 - Pai: Questo quà l'è che?  
O que é isto aqui?
- Ip-Dn-CM - 038 Na balaieta *pra botar na boca do boi* .  
Um balaiozinho para botar na boca do boi.
- Ip-048 - Pai: Resta come el *boi*? Come? Ah! (risos).  
Como o boi fica? Como?
- C-CM - 039 A criança imita o boi com a balaieta. Iá, iá
- Ip-049 - Pai: Cosita nò. Tá bon, ah è cosita, *tá jóia*.  
Assim não. Tá bom, ah é assim, *tá jóia*.
- CM - 040 Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- 050 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?
- Dn-Ip-CM - 041 Na *corda*.  
Uma corda.
- 051 - Irmã: Far che?  
O que fazer?

---

<sup>36</sup> Balaieta: é uma pequena proteção com o formato de um balaio para ser colocada na boca do boi para evitar que o animal coma a plantação durante as atividades na lavoura.

- CM - 042      [...]
- 052 - Irmã:    Ligar.  
                  Amarrar.
- C-Ip-CM - 043    Ligar el *boi*.  
                  Amarrar o boi.
- Ip-053 - Irmã:    Ligar el *boi, onde, onde?*  
                  Onde amarrar o boi, onde?
- ...054 - Pai:      Nò, nò. (Superposto:Irmã).  
                  Não, não.
- 055 - Irmã:    Ligarlo per che?  
                  Por que amarrá-lo?
- C-CM - 044      Nde la roça.  
                  Na roça.
- Ip-056 - Irmã:    Per ndar nde la *roçai* Ah tá!  
                  Para andar pela roça? Ah tá.
- Dn-Ip-CM - 045    L'è [ . . . ] che questo quà? Na *corda*.  
                  É [...] o que é isto aqui? Uma corda.
- 057 - Pai:      Umm!
- Dn-Ip-CM - 046    Na *corda*.  
                  Uma corda.
- Ip-058 - Pai:      Na *corda!* Per far che la *corda*?  
                  Uma corda. Para fazer o que com a corda?
- C-Ip-CM - 047    Per ligar el *boi*.  
                  Para amarrar o boi.
- 059 - Pai:      Ligar el bò<sup>9</sup>. El bò l'è *onde?* *Capim, capim?*  
                  Amarrar o boi? Onde está o boi? *Capim, capim*<sup>9</sup>.
- C-CM - 048      A criança concorda com a afirmativa do pai.
- It-060 - Pai:      *Obrigado*.
- 061 - Irmã:    Elo che?  
                  O que é?
- Dn-CM - 049 *E'* martelo.



—062 - Irmã: Per far che?  
Para fazer o que?

Dn-CM - 050 Per far el cyodo.  
Para fazer o prego.

—063 - Pai: Cyodo.  
Prego.

—064 - Irmã: Cyodo, cyodo. Elo che?  
Prego, prego. O que é?

Dn-CM - 051 Cyodo.  
Prego.

—065 - Pai: Dame, dame quà un cyodo.  
Dá, dá aqui um prego.

Ip-066 - Irmã: Portelo per el *pai*.  
Traga-o para o pai.

—067 - Pai: Elo che?  
O que é?

Dn-CM - 052 Cyodo.  
Prego.

—068 - Pai: Ronca.  
Foice.

—069 - Irmã: L'è che questo quà?  
O que é isto aqui?

Dn-CM - 053 Un cyodo.  
Um prego.

Ip-070 - Irmã: Cyodo<sup>9</sup> Cyodo! L'è un *lápiz*?  
Prego<sup>9</sup> Prego. É um lápis.

—071-Pai: L'è che questo quà, putin<sup>9</sup> Per el bò.  
O que é isto aqui, nenê<sup>9</sup> Para o boi.

Ip-072 - Irmã: No l'è un *lápiz*, cyodo.  
Não, é um lápis, prego.

C-CM - 054 A criança nega a afirmativa da irmã.

O pai está com o martelo na mão, mas procura enganar a criança, dizendo que o que tem em suas mãos é uma foice.

- 073 - Pai: Elo che questo quà? Na ronca.  
O que é isto aqui? Uma foice.
- C-CM - 055 Martel.  
Martelo
- 074 - Pai: Na ronca.  
Uma foice.
- C-CM - 056 Cyodo.  
Prego.
- 075 - Pai: Questo quà?  
Isto aqui?
- 076 - Pai: Questo quà? Meti el cyodo quà. Tò, bati, vey, en pye, sta en pye, và pi enlà, pi en là, stà en pye, là. [. . .].
- Isto aqui? Coloca o prego aqui. Pega, bate, vem, em pé, fica em pé, vai mais para lá, mais para lá, fica de pé, lá.
- C-CM - 057 A criança cumpre a ordem corretamente.
- Ip-077 - Pai: Và tor el **seroi**, và tor el **serote**, và via tor el **serot** Daghe el **serote**.  
Vai buscar o serrote, vai buscar o serrote, vai lá buscar o serrote. Dá o serrote.
- C-Ip-CM - 058 El **serote**.  
O serrote.
- 078 - Irmã: Oferece para a criança uma enxada. A criança não aceita. A criança pede novamente o serrote.
- C-CM - 059 A criança se nega a pegar a enxada e aponta o objeto que deseja levar.
- Ip-079 - Irmã: Questo quà l'è el serot. Nò, **claro** che l'è. Nò, questo quà l'è el **serot**.  
Isto aqui é o serrote. Não, claro que não. Não, isto aqui é o serrote.
- Ip-080 - Pai: Daghe el **serot**, C.  
Dá o serrote, C.
- 081 - Irmã: Questo?  
Isto?
- It-C-CM - 060 **Esse lá ó.** (A criança nega e aponta o objeto corretamente).
- 082 - Irmã: Ah l'è questo?  
Ah é isto?

**It-C-CM - 061 *Esse lá.***

—083 - Irmã: Per chê?  
Por quê?

**Ip-C-CM - 062 *Quero cortá.***

—084 - Pai: Segá, segá.[. . .].  
Serra, serra. [. . .].

C-CM - 063 A criança cumpre a ordem corretamente.

—085 - Irmã: Segá lá.  
Serra lá.

C-CM - 064 A criança cumpre a ordem da irmã corretamente.

Ip-086 - Pai: Quà, cyapa el *regador* e fà la motosera, cyapa el to *regador* Fà la  
*motosera Pega o regador.*

Aqui, pega o regador e imita a motoserra, pega o teu regador. Imita a motoserra. Pega o regador.

**It-Dn-CM - 065 *Regador.***

—087 - Irmã: Tò.  
Pega.

C-CM - 066 *Não é, regador lá ó.*

—088 - Irmã: L'è che esso ò.  
O que é isso?

**It-Dn-CM - 067 *Regador.***

—089 - Irmã: Questo?  
Isto?

A criança quer outro objeto e não aquele que a irmã quer lhe oferecer propositalmente para ver se há entendimento da tarefa.

**It-C-CM - 068 *Não.***

Ip-090 - Irmã: Questo<sup>9</sup> *Não* [...]. A irmã aponta o objeto que a criança está a solicitar.  
Este<sup>9</sup> *Não* [...].

**It-C-CM - 069 *É.***

Ip-091 - Irmã: Esso l'è *regador*, questo? L'è un laton.  
Este é o regador<sup>9</sup> E um latão

C-CM - 070 A criança nega que o objeto seja assim classificado.

Ip-092 - Pai: Fà *como la motosera*?  
Como faz a motoserra?

On-CM-O71 Rum, rum!

—093 -Pai: [...].

—CM - 072 Motosera.

—094 - Pai: Motosera?

On-CM - 073 Rum, rum.

—095 - Pai: Liga, liga con la corda, liga.  
Liga, liga com a corda, liga.

It-C-CM - 074 *Onde?*

—096 - Pai: Liga là de la banda.  
Liga ali do lado.

It-C-CM - 075 *Aqui?*

It-097 - Pai: *É.*

It-CM - 076 *Aqui.*

—098 - Pai: *È.*

On-CM - 077 Rum, rum, rum.

—099 - Irmã: Metelo là.  
Coloque-o ali.

C-CM - 078 *Aqui.*  
Coloca ali.

—100-Irmã: Mete là.  
Coloca lá.

—101-Pai: Daghe la sapa.  
Dá a enxada

—102-Irmã: Vuto che? Elo che questo quà?  
O que você quer<sup>9</sup>. O que é isto aqui<sup>9</sup>

Dn-CM - 079 Na sapa.

Uma enxada.

—103 - Irmã: Nò.

It-CM - 080 *É o que?*

-104- Irmã: Questo quà l'è che<sup>9</sup>  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.

— 105 - Pai: Picareta.

R-CM- 081 Picareta.

— 106 - Pai: Fà un bus quà; gen quà, fà un bus quà, fà un bus, fà un bus, pronto.

Faze um buraco, aqui; vem aqui faze um buraco aqui, faze um buraco, faze um buraco, pronto.

C-CM- 082 A criança cumpre a ordem corretamente.

—107 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

Dn-CM - 083 Picon.

Picareta.

— 108 - Irmã: Elo che questo quà?  
O que é isto aqui?

Dn-CM - 084 Una sapa.

Uma enxada.

— 109 - Irmã: Na sapa, pi, pi, pi, pi, pi, pi.  
Uma enxada, pi, pi, pi, pi, pi, pi.

— 110 - Pai: L'è per far che esso<sup>9</sup>  
É para fazer o que isso<sup>9</sup>.

—CM - 085 A criança usa a enxada para fazer um buraco. Máquina.

-111- Irmã: L'è che questo quà<sup>9</sup>  
O que é isto aqui?

Dn-CM - 086 Na machina.

Uma máquina.

—112 - Irmã: Far che?  
Fazer o que<sup>9</sup>.

- CM - 087 Par [...] [par...]  
Para [...]
- 113 - Irmã: Far che<sup>9</sup>.  
Fazer o que<sup>9</sup>.
- Ip-C-CM - 088 **Plantar** - fasoi.  
Plantar - feijão.
- 114 - Pai: L'è per far che questo quà?  
É para fazer o que isto aqui?
- CM - 089 [...].
- 115 - Pai: Ah?
- Dn-CM - 090 Fasoi.  
Feijão.
- 116-Pai: Nò, questo quà l'è che?  
Não, isto aqui o que é?
- 117 - Irmã: Piantar.  
Plantar.
- C-CM - 091 Piantar fasoi.  
Plantar feijão.
- 118- Pai: Piantar fasoi? Per far che i fasoi?  
Plantar feijão<sup>9</sup>. Para fazer o que o feijão?
- C-CM - 092 Per piantar.  
Para plantar.
- 119-Pai: Tà. [...]. Vá tor un [...].  
Tá [...]. Vai buscar um [...].
- 120 - Irmã: Feni.  
Terminou.
- It-CM - 093 *Aqui ó.*
- 120 - Irmã: Feni.  
Terminou.
- It-CM - 094 *Aqui ó.*
- 121 - Irmã: Feni.  
Terminou.

—122-Irmã: Nò, nò, nò.  
 Não, não, não .

It-CM - 095 *Sim.*

—123 - Irmã: Varda tosatel.  
 Olha garotinho.

O enunciado (CM-96) caracteriza capacidade metalingüística. A criança consegue distinguir a mudança de gênero masculino e feminino.

—CM - 096 Varda toseta. (Risos).  
 Olha garota.

—124 - Irmã: Hu! Varda quàò!  
 Hu! Olha aqui ó!

C-CM - 097 Ó.

—125 - Irmã: O! (A criança também ameaça). Mi ghenò doi, ai! Tosatel. Varda tosatel, varda tosatel, varda, varda tosatel, varda tosatel.

Eu tenho dois, ai! Garoto. Olha garoto, olha garoto, olha, olha garoto, olha garoto.

O enunciado (CM-98) caracteriza capacidade metalingüística. A criança já consegue perceber a diferença entre masculino e feminino.

—CM - 098 Varda toseta!  
 Olha garota!

—126 - Irmã: Varda, varda tosatel!  
 Olha, olha garotinho!

## ANEXO II

Mês 01

Primeira sessão: 01 de maio de 1994.

Duração: 6 min e 06 seg Giros: 0:01:45 a 0:07:50

Sujeitos: AB - 10/09/90 - 3; 7. 21

FB-01/09/92 - 1; 8. 0

De (001-Tio a AB-003) ocorre o encontro do tio e o avô no portão de entrada da casa. O avô está com a criança no colo. Enquanto isso, conversam sobre o tempo e a plantação das batatas. A menina está próxima do avô. O avô faz brincadeiras com o menino em relação à filmadora. O diálogo entre o tio e os avós prossegue, ambos discorrendo sobre alguns dados a respeito das duas crianças como a idade, se falam o dialeto etc.

—001-Tio: Tá, tuti bonagente, lora?

Tá, todos são gente de bem, então?

—002 - Avô: Tuti bona gente, sani. (risos)

Todos gente de bem, com saúde.

—003 - Tio: Te[...] stè cometi?

E tu como estás<sup>9</sup> .

—004 - Avô: O maĩzomeno.

Ó mais ou menos.

—005 - Tio: Maĩzomeno?

Mais ou menos?

—006 - Avô: Ó mal de schena e [...].

Ó tenho dor nas costas e [...].

—007 - Avô: Ma sempre i taliani l'è bona gente, vera?

Mas sempre os italianos são gente de bem, verdade<sup>9</sup> .

—008 - Tio: Bona gente, (risos)

Gente de bem.

—009 - Avô: Ma co la coa longa, (risos)

Mas com o rabo comprido.



- 010 - Tio: Bona gente ma tuti ladri.<sup>37</sup>  
Gente de bem mas todos ladrões.
- 011 - Avô: Tuti ladri. (risos)  
Todos ladrões.
- 012 - Tio: Che età ghà el tosatel?  
Que idade tem o garoto?
- 013 - Avô: È gnancor do ani.  
Não tem ainda dois anos.
- 014 - Tio: A è, zoveno allora.  
A é, é novo então.
- 015 - Avô: Doi anet.  
Dois aninhos.
- 016 - Tio: El parla?  
Ele fala?
- 017 - Avô: Scomensia ades.  
Começa agora.
- 018 - Avô: Ghè na toseta che l'è pi, pi grandeta. La ghà do ani passai.  
Tem uma menina que é mais, mais grandinha. Ela tem dois anos passados.
- It-019 - Tio: *A é certo.*
- It-020 - Avô: É.
- It-021 - Tio: *Certo.*
- It-022 - Tio: *Mas decerto [ ...] mãe [ ...].*
- Ip-023 - Avô: Ah è [...].
- It-024 - Tio: *Sim* [...].
- Ip-025 - Avô: La *melhorá* ades?  
Ela melhorou agora<sup>9</sup>.
- Ip-026 - Tio: La *melhorá* un poc.  
Ela melhorou um pouco.

---

<sup>37</sup> É uma expressão característica muito ouvida entre os italianos, dita em tom jocoso.

—027 - Avô: I pupini quà i è sempre maladi, anca ades.  
Os nenês aqui estão sempre doentes, também agora.

—028 - Tio: Ah è!

It-AB - 001 *Vô nós vamos lá na C.*

Ip-029 - Avô: Ah ah ma ela la AB l'è quà anca ela. *Vem* quà, el *titio* varda, varda el *titio*. Daghe bongiorno al *titio*, là, bongiorno, varda mò el E.

Ah ah mas ela a AB está aqui também ela. *Vem* aqui, o *titio* olha, olha o *titio*. Dá bom dia para o *titio* lá, bom dia, olha o E.

—030 - Tio: Bongiorno.  
Bom dia.

Ip-031 - Avô: Di bongiorno al *titio*, *bom dia*.  
Dize bom dia para o *titio*, bom dia.

—032 - Tio: Bongiorno, [...] no te voy mia, note voy mia.  
Bom dia, [...] tu não queres, tu não queres.

—033 - Avô: Cativa.  
Braba.

—034 - Tio: Cativa.  
Braba.

Ip-035 - Avô: Cativa [.].ô quà l'è el *titio*, *titio* questo Gen qu**k**, *vem AB*, *vem*.  
Braba [. . .] ô aqui é o *titio*, *titio* este. *Vem* aqui, *vem AB*, *vem*.

It-AB - 002 *Depois eu vou na C., depois.*

Ip-036 - Avô: *É é depois, despois* Dopo te vè en de la C, lora. *Não depois*.  
[...] Depois tu vais la na C, então. [...].

It-AB - 003 *Quando, quando a tia T. abre a porta do carro e tem a luzinha e a C.*  
[...] *sempre tira abre a porta e a [...].*

Nos enunciados (03 7-Avô a 062-Avô) os avós testam as crianças com exercícios de compreensão, utilizando os membros do corpo humano.

—037 - Avô: La boca.  
A boca.

C-AB - 004 A criança aponta corretamente.

Ip-03 8 - Avô: El nas elo *onde?* (Risos)  
Onde está o nariz<sup>9</sup>.

- C-AB - 005      A criança aponta corretamente.
- 039 ■ Avô: I cavei<sup>9</sup> I cavei eli *onde*<sup>9</sup>  
Os cabelos? Onde estão os cabelos?
- 040 ■ Avô: E la recya?  
E a orelha<sup>9</sup>.
- C-AB - 006      A criança aponta corretamente.
- 041 ■      Avô: Anca la recya te sè *onde* che l'è, vera?  
Também a orelha tu sabes onde que ela está, verdade<sup>9</sup>
- C-AB - 007      A criança aponta corretamente.
- Ip-042 - Avô: E le man? *Qual* l'è le man<sup>9</sup>  
E as mãos? Quais são as mãos?
- C-AB - 008      A criança aponta corretamente.
- 043 ■      Avô: Ah quele l'è le man. (Risos)  
Ah aquelas são as mãos.
- Ip-044 - Avô: *Vem cá, vem* quà arente col nono. Vey quà col nono. El nono el ghà el  
FB en bras a *Tá bom O Fel gosta*, ghe piase dei nono, vera<sup>9</sup>  
  
Vem cá, vem cá perto com o nono. Vem aqui com o nono. O nono tem o  
FB nos braços ah. Tá bom. O FB gosta, gosta do nono, verdade<sup>9</sup>
- 045 -      Tio: El parla talian?  
Ele fala italiano?
- 046 - Avô: Ah<sup>9</sup> El nono ghe piase.  
Ah<sup>9</sup> O nono gosta.
- 047 -      Tio: El parla el talian?  
Ele fala italiano?
- 048 - Avô: Son drio nsegnarghe ma l'è custoso.  
Estou ensinando mas é custoso.
- 049 - Tio: El capisce?  
Ele compreende<sup>9</sup>
- 050 - Avô: El capisce, capisce tut, tut, tut. Anca questa aromai capisce tut.  
Ele compreende, compreende tudo, tudo, tudo. Também esta já  
compreende tudo.
- 051 - Tio: A é<sup>9</sup>

- Ip-052 - Avô: **Onde** el nas? Ocyet? **Onde** el ocy? FB **onde** i ocy?  
Onde está o nariz<sup>9</sup> Os olhinhos? Onde estão os olhos? FB onde estão os olhos?
- Ip-053 - Avô: El nas elo **onde?** El nasin ? Ah ? Ô FB la boca<sup>9</sup> **Onde** la boca?  
Onde está o nariz<sup>9</sup>. O narizinho? Ah? Ô FB a boca<sup>9</sup> Onde está a boca?
- Ip-054 - Avô: Si la recya? Elo **onde** la recya? Ah? **Onde** la recya<sup>9</sup>  
Sim a orelha? Onde está a orelha? Ah? Onde está a orelha?
- 055 - Tio: Gnanca pi.  
Nem tem mais.
- 056 - Avô: Gnanca pi la recya el ghà. El gat ghà magnà la recya.  
Nem tem mais a orelha. O gato comeu a orelha.
- 057 - Tio: Ghato<sup>38</sup> persci?  
Perdeu?
- Ip-058 - Avô: Ela **onde** la recya<sup>9</sup> (Risos) **Onde** la recya<sup>9</sup> Quà, quà l'è la recya. Quà, quà l'è la recya.  
  
Onde está a orelha? Onde está a orelha<sup>9</sup> Aqui, aqui está a orelha. Aqui, aqui é a orelha.
- 059 - Avô: La recya dei FB, vera<sup>9</sup> L'è la recya dei FB **Onde** la boca?  
A orelha do FB, verdade<sup>9</sup> É a orelha do FB Onde está a boca?
- C-FB - 001 A criança aponta corretamente.
- 060 - Avô: Ah l'è lá.  
Ah é ali.
- Ip-061 - Avô: El naset? Elo **onde** el naset<sup>9</sup> **Onde** el naset<sup>9</sup> <sup>39</sup>  
O narizinho<sup>9</sup>. Onde está o narizinho? Onde está o narizinho<sup>9</sup> ?

---

<sup>38</sup> Ghato [ˈgato]; significa ter. As vezes é realizado como "gheto" [ˈgeto] com o mesmo sentido de "ghato".

<sup>39</sup> Naso: significa nariz. O diminutivo pode ser realizado de duas formas: naset ou nasim.

Ip-062 - Avô: El ocyet. I e **onde** i ocy<sup>9</sup> E la recya **onde**<sup>9</sup> El gato ghà magnà la recya.

L'è **onde** la recya? Ê cuyon che te sey. (risos) Che cuyon<sup>40</sup> che te sey. No te voy parlar pi col nono. Te sey el putin dei nono ti. Quando ghe digo che l'è el putin dei nono, lora core, me abraza, el me dà basin<sup>41</sup> Ê (risos) Ê [...] **esconde** [...] el ocyet.

O olhinho. Onde estão os olhos? Onde está a orelha? O gato comeu a orelha. Onde está a orelha<sup>9</sup>. Tu és um culhão. (risos) Que culhão que tu és. Tu não queres falar mais com o nono. Tu és o nené do nono. Quando digo que ele é o nené do nono, então ele corre, me abraça, ele me dá beijinhos. Ê (risos) Ê [...] **esconde** [...] o olhinho.

De (063-Avó a 093-Avó) as interações se processam entre os adultos. Podemos notar que o dialeto quando é falado apenas entre os adultos, as interferências praticamente não existem. A fidelidade lingüística é mais consistente.

—063 - Avó: La è pi vecya de mi<sup>42</sup> [...].

Ê mais velha do que eu [. . .].

—064 - Tio: Ê.

—065 - Avó: Ghea quatro fradey. Prima [...] l'è P, el poro<sup>43</sup> P. L'è morto. Dopo mi [. . .]  
dopo i doi [...].

Eu tinha quatro irmãos. Primeiro [...] era o P, o falecido P. Está morto. Depois eu [. . .] depois os dois [. . .].

—066 - Tio: E forti<sup>4</sup> ancora.

São fortes ainda.

—067 - Avó: E ancora forte.

São ainda fortes.

—068 - Tio: Ô ste tempi ndrio [...].

Ô tempos atrás [. . .].

—069 - Avó: Era pi forta [ . ] ma sofre de cor, ne [...].

Era mais forte [...] mas soffro do coração, né [...]

—070 - Tio: Ê.

<sup>40</sup> Cuyom: significa testículo. É uma expressão usada em tom jocoso.

<sup>41</sup> A palavra beijo pode ter duas realizações no diminutivo: baset e basim.

<sup>42</sup> Mi: no dialeto corresponde ao pronome pessoal (Eu) em português ou (Io) em italiano.

<sup>43</sup> Poro: é uma expressão que indica pesar, condolências ou carinho para com a pessoa falecida.

—071 - Avó: Nol dà de tor gnente par<sup>44</sup> mover el cor [...] malatie ataca el cor  
alora nol dà.

Não dá de pegar nada para mexer o coração [. ..] as doenças atacam o  
coração e então não dá.

—072 - Tio: È, è.

—073 - Avó: No ghè pi [...] ghò<sup>45</sup> mal la recya, ma [...] la recya ghè ntro quà. Morde,  
morde vara lè un caso sério.

Não tem mais [...] tenho dor na orelha, mas [...] a orelha tem dentro aqui.  
Morde, morde, olha é um caso sério.

—074 - Avó: Tuti di su el leto, anca el geri.

Todos os dias está na cama, também ontem.

—075 - Avó: Bevo un poco de anador e alora me passa un poco.

Tomo um pouco de anador e então alivia um pouco.

Ip-076 - Tio: El tempo l'è *escolhambá*, me digo

O tempo está escolhambado, acredito.

Ip-077 - Avó: E è, dopo lora *alivia* un poco quando che taca morder me toca beber  
ancora *anador*. Sta matina pena levà-su tacà morder ma tocà beber  
ancora *anador*.

E é, depois então alivia um pouco quando começa a morder preciso ainda  
anador. Esta manhã, recém levantada começou morder; precisei tomar  
ainda anador.

Ip-078 - Tio: Ne bevu tant alora *anador*?

Então tomaste bastante anador?

Ip-079 - Avó: Dopo me *alivia* un poc, *anador* sol, se nò.

Depois me alivia um pouco, só anador, senão.

—080 - Tio: [. ..] mi vedo la casa che la femina, doi per cada not.

[. . .] eu vi lá em casa a mulher, dois cada noite.

—081 - Avó: Ah.

<sup>44</sup> Per: é uma preposição com o significado de por. Às vezes é realizada como [par] com o mesmo significado.

<sup>45</sup> Gho [go]: significa tenho e. ghe [ge] significa tem.

Ip-082 - Tio: *Anador*, novalgine con *me* 1 e [...] tute le sorte de comprimidi *para juizo*,  
*mas depois!*

Anador, novalgina com mel e [...] toda a espécie de comprimidos para a  
cabeça, mas depois!

—083 - Avô: La toseta?

A garota?

—084 - Tio: La toseta<sup>9</sup> Quanti?

A garota<sup>9</sup> Quantos?

—085 - Avó: Trei e meso.

Três e meio.

—086 - Avô: Treemeso.

Três e meio.

—087 - Avô: Gen quà AB con la nona. El FB l'è vignest col nono.

Vem aqui AB com a nona. O FB veio com o nono.

Ip-088 - Avó: *Ô FB vem aqui ó. Tu não* vien quà con la nona, mó

*Ô FB vem aqui ó. Tu não* vens aqui com a nona.

Ip-089 - Avô: *Senta lá com a nona* mò.

Senta lá com a avó.

—090 - Avó: Un pochetin sol. *Titio* el *tira* [...] *vem cá* mo, ó.

Um pouquinho só. O titio tira [. . .] vem cá, ó.

—091 - Tio: Dopo te passi na television là, dopo ó.

Depois tu passa na televisão lá, depois ó.

Ip-092 - Avô: Dopo el te môstra en la television. Dopo te vegne là. E dopo lora el  
popà ela *mamãe*, lamama[...] varda, varda la AB mò ndè che l'è  
en la television.

Depois ele te mostra na televisão. Depois tu sais lá. E depois então o  
papai e a mamãe, a mãe [. . .] olha, olha a AB na televisão.

Ip-093 - Avó: [...] *bonita agora [ ] senta aqui ó, vem cá* coma nona

It-094 - Avô: *Vem cá vem, vem.*

Nos enunciados (095 a 099-Avó) a avó retoma os testes de compreensão  
utilizando os membros do corpo humano. É uma prática comum que os adultos adotam com  
as crianças fazendo-as apontar ou denominar as partes do corpo humano.

Ip-095 - Avó: El ghà *la gripe Ah* el tempo, vera<sup>9</sup> *Tem* che parlar talian, nè<sup>9</sup>

Ele está com gripe. Ah o tempo, é verdade<sup>9</sup> Tem que falar italiano, né<sup>9</sup>

—096 - Avó: Cavei? (risos)  
Cabelos?

C-AB - 009 A criança aponta corretamente.

—097 - Avó: La testa. (Risos) Le gambe?  
A cabeça. As pernas?

C-AB - 010 A criança aponta corretamente.

—098 - Avó: Só mi parlar en talian.  
Eu sei falar em italiano.

Ip-099 - Tio: El pye? Pye? **Onde** che l'è el pye? I è **onde**? No la ghà gnanca pye, no la ghà.

O pé? Pé? Pé<sup>9</sup>. Onde está o pé? Onde estão<sup>9</sup> Ela não tem nem pé, não tem.

Ip-100 - Avó: Quando parla la nona la savea tut, la nona vera<sup>9</sup> Ndon far-su le robe, tá.  
Parla, parla **bem** anca ti. Far-su le robe, dis, dis.

Quando a avó fala ela sabia tudo, a avó é verdade<sup>9</sup> Vamos arrumar a roupa, tá. Fala, fala bem também você. Arrumar a roupa, dize, dize.

R-FB - 002 Robe.  
Roupa.

—101-Avó: Sulerobe.  
Roupa.

R-FB - 003 Rob.  
Roupa.

—103 - Avó: Anca l'altro<sup>9</sup> L'altro a. Su le robe di.<sup>46</sup> Mi ghe parlo talian, el sà anca lu  
[...] nol sà pi.<sup>47</sup>

Também o outro<sup>9</sup> O outro aí. Roupa dize. Eu falo italiano, ele sabe também [...] não sabe mais.

— 104-Pesq.: Vardê mó el FB, cosè che el ghà en man el FB<sup>9</sup>  
Olha o FB, o que ele tem na mão o FB?

<sup>46</sup> Aparecerão nos *corpora* realizações como / di / - / dis / - / dighe / com o significado de dizer. A realização / dighelo / significa 'dizer a ele'.

<sup>47</sup> No italiano temos *più* [ pju ] que significa mais. No dialeto, há duas realizações: em algumas regiões, sobretudo no sul, fala-se / pi / e na região do Vale do Itajaí fala-se / pu / com a mesma significação. Ocorreu nesse caso uma dissimilação.



- 105 - Avô: Robe, dighe.  
Roupa, diga.
- 106 -Pesq.: Cosè che el ghà en man<sup>9</sup> En flor<sup>9</sup>  
O que ele tem na mão<sup>9</sup> Uma flor?
- Ip-107 - Avô: **Onde** le man? Ghetto che<sup>9</sup>  
Onde estão as mãos<sup>9</sup> O que tens<sup>9</sup>
- FB - 004 [...].
- 108 -Avô: Elo che<sup>9</sup> Elo fiori en man [...].  
O que é<sup>9</sup>.São flores na mão [...].
- 109 -Pesq.: Varda.  
Olha.
- 110 - Avô: Che bei fioret, dighe.  
Que bonita flor, diga.
- 111 ■Pesq.: Che bei flor che ghà en man, varda mò.  
Que flor bonita que ele tem na mão, olha.
- 112 ■ Avô: Che bei flor! Ó fior.  
Que flor bonita! Ó flor.
- ...FB . 005 Ó, ó
- 113 ■ Avô: Fior.  
Flor.

Mês 01

Segunda sessão: 14 de maio de 1994.

Duração da seção: 3 min 38 seg Giros: 0:07:50 a 0:11:42

Sujeitos: AB - 3; 8. 4

FB - 1; 8. 13

De (001-Avô a AB-001) os avós estão conversando a respeito da plantação do feijão e da batatinha inglesa. O menino está no colo do avô e brinca com a criança. A menina circula pela sala tentando colocar o cinto no seu short.

Ip-On-001 - *Pi, pi, pi, pi, pi, pi, pi*, (Apontando para a luzinha da filmadora). (Vozes)

Pi, pi, pi, pi, pi, pi, pi.

Ip-0n-002 - Avô: Fã anca, fã anca ti *pi, pi, pi*, fã anca ti, [. . .] *pi, pi, pi*, varda che bei, varda che bei, varda che bei el *titio* lá. (Vozes)

Faze também, faze também você pi, pi, pi, faze também você, [. . .] pi, pi, pi, olha que bonito, olha que bonito, olha que bonito o titio lá.

—003 - Avô: É porca pipa,<sup>48</sup> porca pipa che putin cativo, porca pipa, ai, ai.  
É porca pipa, porca pipa que nenê brabo, porca pipa, ai, ai.

—004 - Tio: [...] Passà tempo, passà, passà.  
[. . .] O tempo passou, passou, passou.

It-005 - Mãe: *Olha o titio* [...]. (Vozes).

Ip-006 - Avô: *Vá lâ con el titio* [...].  
Vai lá com o titio.

De (007-Avô a AB-010) devemos observar como os dois sujeitos contestam a denominação que os avós dão aos objetos.

Ip-007 - Avô: *Cinta, vera? Varda la cinta* [. . .].  
*Cinta, verdade*<sup>9</sup>. *Olha a cinta* [. . .].

It-AB - 001 *O bolsinho aqui, não é pra tirar isso aqui, não dá de botar* [...].  
(Vozes)

—008 - Avô: Scarscele quele li, scarscele quele li.  
São bolsos aqueles ali, bolsos aqueles ali.

<sup>48</sup> É uma expressão ou imprecação dita em tom jocoso.

No enunciado (AB-002) a criança contraria o avô. Não aceita a denominação dada pelo avô para o bolso.

It-AB - 002 *Isso aqui é short, cala a boca.*

—009 - Avô: L'è le scarscele quele li.  
São os bolsos aqueles ali.

It-AB - 003 *Fica aí.*

—010-Avô: Scarscele de le [. . .].  
Bolsos da [...].

It-011 - Avó: *Diz assim pro titio.*

It-AB - 004 *Não é, isso aqui é cinta, é cinta.* (A criança contrapõem-se aos avós).

—012 - Avô: Centura, l'è Centura, (superposto com a avó)  
Cinta, é cinta.

It-FB-001 *Cinta.*

It-AB - 005 *Não, é cinta.* (A criança se contrapõe aos avós).

It-FB - 002 *Cinta, cinta.* (Vozes)

—013 - Avô: Quele li l'è **Centura**.  
Aqueles ali é cinta.

It-AB - 006 *Isso aqui é short.* (A criança se contrapõe aos avós).

It-014 - Avó: *É short.*

It-AB - 007 [...] *tem forzinha, não dá pa tirá.*

Ip-015-Avô: Tutiifioreti bey chc gha el *short*, `vera!  
Todas as florzinhas bonitas que tem o short, verdade<sup>9</sup>

It-AB - 008 *Não sabe, não sabe.*

It-016 - Avó: *Não, não.*

It-AB - 009 *Un laço.*

De (017-Avô a 045-Avô) os avós aplicam testes de compreensão, explorando sempre os membros do corpo humano.

Ip-017 - Avô: El naso, la boca ela *onde*?  
Onde está o nariz, a boca?

- It-AB - 010** *É un laço esse [...].*
- 018 - Avó: Questo quà elo che? Questo quà, questo quà?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>. Este aqui, este aqui?
- Ip-C-AB -011** *Un nariz.*
- 019 - Avó: Que l'altro l'è che?  
O que é aquele outro?
- AB -012 *[...].*
- 020 - Avô: La boca dighe, la boca dighe.  
A boca diga, a boca diga.
- It-AB -013** *Não.*
- 021 - Tio: É ocyo, lora. (Vozes).  
É olho, então.
- 022 - Avó: Scolta la nona quà, polito quà, scolta la nona dopo, la nona no te dis pi  
gnente, no te ve far-su<sup>49</sup> le robe con la nona. La nona no la vol pi. Quela la  
nona la fâ. Ndon far-su le robe, ndon far-su le robe. (Vozes).
- Escuta a avó aqui, bem aqui, escuta a avó, a avó não te diz mais nada, tu  
não vais arrumar a roupa com a avó. A avó não quer mais. Aquilo a avó  
faz. Vamos arrumar a roupa, vamos arrumar a roupa.
- It-023 - Tia:** *Deixa ali.*
- It-AB -014** *Deixa, deixa cair no chão, aqui [...].*
- Ip-024 - Avô:** *Caisí en tera, dis, dis.*  
*Caiu no chão, dize, dize.*
- It-AB-015** *[...] tudo. Ali, ali na gaveta, falando. (Vozes)*
- It-025 - Tia:** *Épra falar italiano.*
- Ip-026 - Avó:** *Vem quà tor el bico con la nona.*  
*Vem aqui buscar o chupeta com a avó.*
- It-AB -016** *Bota ali na gaveta.*

<sup>49</sup> Alguns verbos são acompanhados sempre de uma partícula, como: do. entro. for. su. via etc.: far-su. vegner-do, trar-via.

- Ip-027 - Mãe:** Se dis come café *em italiano?* *Ah, então a mãe não gosta [...].* (Vozes)  
Como se diz café em italiano? [...].
- Ct-028 - Avô: *Caisto en tera, dighe.*  
*Caiu no chão, diga.*
- It-029 - Mãe: *Diz, diz.*
- It-030 - Tia: *Deixa lá FB tu apanha, hoje.*
- 031 - Avô: *Che belo, varda la mò.*  
*Que bonito, olha lá.*
- It-Dn-AB - 017 *Nariz.*
- 032 - Avó: *E quà?*  
*E aqui?*
- 033 - Avó: *La boca, dighe.*  
*A boca, diga.*
- R-AB -018 *La boca.*  
*A boca.*
- 034 - Avó: *E quà?*  
*E aqui?*
- 035 - Avô: *I ocy.*  
*Os olhos.*
- R-AB - 019 *I ocy. ( Risos)*  
*Os olhos.*
- Ip-036 - Avó: *La testa, le gambe, le gambe l'è onde? Le gambe?*  
*A cabeça, as pernas, onde estão as pernas? As pernas?*
- C-AB - 020 *A criança aponta corretamente.*
- 037 - Avô: *Dighe l'è quà le gambe. Dighe l'è quà le gambe.*  
*Diga, as pernas estão aqui. Diga as pernas estão aqui*
- 038 - Avó: *El pye.*  
*O pé.*
- 039 - Avô: *L'è quà le gambe.*  
*As pernas estão aqui.*
- Ip-AB - 021 *El pé coloca a sandália, (risos)*

- 040 - Avó: Le gambe, el pye, tut nè. Ô la dis tut, ma no la vol nó. El bras, le man, dis mò.  
As pernas, os pés, tudo né. O êla diz tudo, mas ela não quer. O braço, dize.
- R-AB - 022 Man e bras.  
Mão e braço.
- 041 - Avó: Man e bras.  
Mão e braço.
- Ip-042 - Avó: Testa, le rece. L'è *onde* le rece<sup>9</sup> .  
Cabeça, as orelhas. Onde estão as orelhas<sup>9</sup> .
- D-AB - 023 Rece.  
Orelhas
- 043 - Avó: Te ghà la recya?  
Tu tens a orelha<sup>9</sup> .
- It-C-AB - 024 *Tá aqui escondida no cabelo.* (Risos).
- 044 - Avó: La recya l'è quà sconta, dighe soto i cavei.  
A orelha está aqui escondida diga, debaixo dos cabelos.
- R-AB - 025 Cavei.  
Cabelos.
- 045 - Avó: Sconta soto i cavei, le rece l'è vera?  
Escondida debaixo dos cabelos, as orelhas é verdade<sup>9</sup> .
- It-AB - 026 *Opa, passou* [...]. (Risos).

Mês 02

Quinta sessão: 25 de junho de 1994.

Duração: 3 min 47 seg Giros: 0:11:42 a 0:15:37

Sujeitos: AB - 3; 9. 15

FB - 1; 9. 24

Neste *íake*, a partir dos enunciados (001-Mãe a 007-Avô), os adultos realizam testes de compreensão com o sujeito FB, utilizando os membros do corpo humano, através de perguntas, cabendo à criança apontar de acordo com a solicitação dos adultos. AB dá respostas motoras, demonstrando competência em nível de compreensão.

Ip-001 - Mãe: L'è **onde** i cavei?

Onde estão os cabelos?

—002- Avó: Môstra per el **titio onde** l'è i cavei.

Mostra para o titio onde estão os cabelos.

—AB-001 Môstra **FB, tá.**

Ip-003 - Avô: **Onde** le rece<sup>9</sup> **Onde** le rece<sup>9</sup> Le rece? Le rece nol sà. (Superposto).

Onde estão as orelhas? Onde estão as orelhas<sup>9</sup> As orelhas<sup>9</sup> As orelhas ele não sabe.

C-AB - 002 A criança aponta corretamente.

—004- Avó: El nas<sup>9</sup> El nas? El nas<sup>9</sup> (Superposto).

O nariz<sup>9</sup> O nariz<sup>9</sup> O nariz<sup>9</sup> .

C-AB - 003 A criança aponta corretamente.

Ip-005 - Avó: I ocy<sup>9</sup> I è **onde** i ocy?

Os olhos? Onde estão os olhos?

C-AB - 004 A criança aponta corretamente.

It-AB - 005 [...] **bonita** [...].

—006 - Mãe: La boca, i ocy, el dent<sup>9</sup>

A boca, os olhos, o dente<sup>9</sup>

C-AB - 006 A criança aponta corretamente.

Ip-007 - Avó: I cavei<sup>9</sup> **Onde** i cavei<sup>9</sup>

Os cabelos<sup>9</sup> Onde estão os cabelos<sup>9</sup> .

A partir dos enunciados seguintes (008-Avô a AB-025), as ações se passam no pátio da casa e dentro do galpão que serve de garagem, abrigo dos animais e depósito de mercadorias. Neste cenário, as crianças produzem algumas onomatopéias

usadas pelos adultos, quando estes vão alimentar as galinhas. A onomatopéia (cyoca, cyoca) é usada, sobretudo, quando a galinha choca tem pintinhos. Quando os frangos são adultos, a onomatopéia usada para chamá-los é (pi, pi, pi, pi). Estas onomatopéias não são inventadas pelas crianças. A onomatopéia (cocodeco) é usada pelas crianças para imitar o canto das galinhas. É uma forma original e característica da cultura dos descendentes italianos, assim como no português, usa-se (cocoricó) para galo ou galinha.

It-008 - Avô: *Cachorrinho ali ó. FB, ô FB.*

It-009 - Mãe: *Ele tem medo de cachorro.*

Ip-010 - Avô: *Vey, vey, vey pega as galinhas.  
Vem, vem, vem [...].*

It-AB - 007 *Vem nenê.*

It-011 - Mãe: *Agora, fala bastante.*

On-AB - 008 *Cocodeco, cocodeco<sup>50</sup>.*

On-FB - 001 *Cocô, co cocodeco.*

It-012 - Mãe: *Faz como a galinha, FB?*

On-FB - 002 *Cyoca.*

On-AB - 009 *O cocodeco.*

Ot-O13 - Avô: *FB faz como a galinha?*

On-FB - 003 *Cocodeco.*

On-O14-Avô: *Cocodeco.*

It-AB - 010 *Aqui fdma do nosso [. . .].*

On-O15 - Avô: *Cocodec, cocodec, dighe.*

It-016 - Pesq.: *Como é que o nono chama as galinhas? Vozes: [...]. Como é que o nono chama as galinhas?*

Ip-017-Avô: *Cyama, cyama, cyama come la nona le galine ah<sup>9</sup> Ô AB<sup>9</sup> Como a nona faz? (Risos).*

*Chama, chama, como a avó chama as galinhas ah<sup>9</sup> Ô AB<sup>9</sup> ...*

---

<sup>50</sup> Cocodeco: é uma onomatopéia que as crianças usam para imitar o canto das galinhas.



- On-AB - 011** *Cyoc, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc.*<sup>51</sup> (A criança está inventando esses sons apenas para brincar).
- On-O18 - Avô: *Vey quà mò, cyoca, cyoca, cyoc a.*  
Vem aqui, [...].
- On-FB - 004 *Cyoca, cyoca.*
- On-AB-012 *Assim ó, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc, cyc.*
- 019 - Avô: *Cyoca, cyoca, dighe.*
- On-FB - 005 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*
- On-AB -013 *Cocodeco.*
- It-020 - Avô: *Vem cá Fel.*
- On-FB - 006 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*
- It-AB - 014 *Ali ó.*
- On-FB - 007 *Cyoca, cyoca.*
- On-O21 - Avô: *Cyoca, cyoca.*
- On-FB - 008 *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*
- On-022 - Avô: *Cyoca, cyoca, ô Fel, ô Fel.*
- On-FB - 009 *Cyoca, cyoca.*
- 023 - Avô: *Cyoca, cyoca, cyoca, cyoca.*
- On-FB - 010 *Cyoca a gaina.*  
A choca é a galinha.
- 024 - Avô: *La galina?*  
*A galinha?*
- On-FB -011 *Cyoca.*
- Ip-0n-025- Avô: *Cyoca, cyoca. (Vozes) Vem cá. (Voz)*
- It-AB -015 *Tá onde o banheirinho?*

---

<sup>M</sup> *Cyoca. cyoca. cyoca:* é uma onomatopéia característica do jeito de chamar a galinha-choca que ainda está com seus pintinhos para alimentá-los.

- Ip-026 - Avô:** Tira el lat de la vaca de la nona, *onde*<sup>9</sup>  
Onde a avó tira o leite da vaca?
- It-AB - 016 *O banheiro.*
- In—027 - Avô: *AM*
- It-AB-017 *O banheiro aqui, na garagem.*
- It-028 - Avô: *Banheiro?*
- It-On-AB - 018 *Onde o banheiro colocá aqui tuc, tuc. Assim ó.*
- It-029 - Avô: *Não, não deixa ali que corta o dedo.*
- On-FB - 011 *Tuc, tuc, tuc, tuc. (Está imitando a irmã).*
- It-030 - Avô: *Não [...] deixa, corta o dedo.*
- It-AB -019 *Ponto.*
- Ip-031 - Avô: *Pronto fecha [...] capim per el vedei. Darghe de magnar al vedei. Pronto fecha [ . . . ] capim para o bezerro. É para dar de comer para o bezerro.*
- It-AB - 020 *Óia, tudo vai assim.*
- On-FB - 012 *Tuc, tuc, tuc. Cyoca, cyoca.*
- On-032 - Avô: *Cyoca, cyoca, cyoca, dighe.*
- It-AB - 020 *A menina, essa aí pulou [ . . . ].*
- On-FB -013 *Cyoca, cyoca.*
- 033 - Avô: *L'è vedei quel lá.  
São bezerros aqueles lá.*
- It-AB -021 *Aqui, aqui se sobe a escada assim ó.*
- On-FB - 014 *Tuc, tuc.*
- It-AB - 022 *Vai lá dento da, da. [...].*
- Ip-034 - Avô: *Darghe, darghe el milho per le galine la nona, dighe.  
Dar, dar o milho para as galinhas a avó, diga.*

R-AB - 023 *Le galine.*

As galinhas.

Ip-035 - Avô: É darghe *milho* per le galine, la nona.

É para dar milho às galinhas, a avó.

It-AB - 024 *Sobe, desce depois quando acabou, depois [...] em cima.* (Superposto: Avô)

Ip-035 - Avô: Viu L. dighe mò. Ah spussola. *Môstra assim, diz pro E. bonito aqui, onde é mais bonito?* (Superposto: AB).

Viu AB diga, ah catinguenta. Mostra assim [...].

It-AB - 025 *Aqui é mais bonito.*

Um aspecto importante a destacar nesta sessão são as onomatopéias características do *modus vivendi* dos descendentes italianos. É dessa forma que chamam as galinhas para tratá-las. Portanto, essas onomatopéias são originais de sua tradição cultural.

Mês 03

Sexta sessão: 09 de julho de 1994.

Duração: 5 min 04 seg Giros: 0:15:37 a 0:21:02

Sujeitos: AB - 3; 9. 29

FB - 1; 10. 8

O avô (001-Avô) está na sala conversando com AB. Solicita que a criança nomeie em dialeto os objetos de uso pessoal, como por exemplo, a meia. A insistência se estende até o enunciado (007-Avô).

Ip-001-Avô: No l'è mia la **meia**, l'è el calset, dighito!  
Não é meia, é meia, dize!

It-AB - 001 *A luzina piscando.*

It-002 - Avô: *E gostoso [ ] que ela pisca.*

It-AB - 002 [...] *subi em cima.*

It-003 - Avô: *E vai subi em cima, sobe em cima, depois tu diz.*

It-AB - 003 *Sobe em cima aonde*<sup>9</sup>

—004 - Avô: Dis mò, cosa che l'è questo.  
Dize o que é isso.

It-AB - 004 *Subiu aonde, subi aonde? Não tem lugar. Ah, seu bostical* (Risos)

—005 - Avô: El calset, dighe mò, l'è el calset, questi quà par meter em dei pye, di mò!  
A meia, diga, é a meia, estes aqui para colocar no pé, diga!

—AB-005 [...].

Ip-006 - Avô: Tira via el **bico** de la boca.  
Tira fora o chupeta da boca.

It-AB - 006 *O outro.*

It-007 - Avô: *Senta aqui. Dá aqui, dá aqui [...] junto do FB [..].*

A partir do enunciado (AB-007 a 042-Mãe) o avô realiza os testes de compreensão e denominação. Há também repetições. Com FB, o avô (014-Avô) tenta fazer alguns exercícios, mas a criança não se dispõe a fazê-los. O material usado para os testes é uma boneca.

R-AB - 007 Calset Uch, uch!  
Meia.

- 009 - Avô: Forte, forte, forte, chinela.
- Dn-AB - 008 Chinela.
- 010-Avô: L'è le braghe queste quà. AB: [...]  
Essas são as calças aqui. AB: [...]
- Dn-Ip-AB - 009 Eh os cavei.  
Eh os cabelos.
- 011 - Pesq.: [...] cavei.  
[...] cabelos.
- 012- Avô: Testa, dighe.  
Cabeça, diga.
- R-AB -010 Testa.  
Cabeça.
- R-FB- 001 Testa. (Superposto)  
Cabeça.
- Ip-AB - 011 *A testa está aqui .*  
*A cabeça está aqui.*
- 013. Pesq.: Tà.
- Ip-AB -012 *Mamãe vem aqui amarrar só os caveizinhos. (Risos). Tá alisando aqui na [...]. Aonde tá o xis?*  
*[...] só os cabelinhos. [...].*
- Ip-014- Avô: *Ô FB, vem cá! Vem cá com o nono, vem Onde i ocy? Onde i ocy? El nas l'è onde<sup>0</sup> .Onde el nasim? Onde el naset, ah? Ele sabe tudo. O desgranado não diz! Vozes) i to cavei l'è onde? L'è onde cavei toi? Onde la schena<sup>9</sup>.*
- Ô FB, onde estão os olhos<sup>9</sup> Onde estão os olhos<sup>9</sup> Onde está o nariz<sup>9</sup> Onde o narizinho<sup>9</sup> Onde o narizinho<sup>9</sup> Ele sabe tudo. O desgranado não diz Os teus cabelos estão onde<sup>9</sup> Onde estão os teus cabelos<sup>9</sup> Onde estão as costas<sup>9</sup>.*
- C-Ip-AB - 013 *A schena aqui atrás.*  
*As costas está aqui atrás.*
- It-015 - Mãe: ***Diz que a nona tava doente.***

- 016 - Avô: Quà de drio.  
Aqui atrás.
- R-AB -014 *De dio.*  
Atrás.
- It-017 - Mãe: *Tem que tirá a mão da boquinha [...]. A mãe não dá boneca, senta direitinho que a mamãe ensina é, bem direitinho. Bem arrumada [...]. (Vozes)*
- It-AB - 015 *Ela tava fazendo assim, aqui*
- 018 - Avô: Dighe, l'è quà la boca.  
Diga, a boca está aqui.
- C-It-AB -016 *Aqui.*
- Ip-019 - Avô: *Não aqui, l'è quà la boca.*  
[...] [. ..], a boca está aqui.
- R-AB-017 Quà la boca.  
Aqui a boca.
- Ip-020 - Avô: El dent? L'è *onde* el dent?  
O dente? Onde está o dente?
- C-It-AB -018 *Aqui, dentro da boca.*
- C-Ip-021 - Avô: L'è dentro de la boca? El nas, nas elo *onde*<sup>9</sup> Dilo mò l'è quà el naso.  
( a criança aponta para o nariz). I ocy elo *onde*<sup>9</sup> *Onde* i ocy<sup>9</sup>
- Está dentro da boca? Onde está o nariz, o nariz<sup>9</sup> Diga o nariz está aqui.  
Onde estão os olhos? Onde estão os olhos?
- C-It-AB -019 *Aqui (A criança aponta corretamente).*
- Ip-022 - Avô: La testa ela *onde*<sup>n</sup>.  
Onde está a cabeça<sup>9</sup>.
- It-AB - 020 *Aqui também.* (A criança aponta corretamente).
- C-Ip-023 - Avô: I cavei, i cavei cyapeli i cavei, *onde* i cavei? Bisogna parlar polito,  
polito, ben polito. (A criança pega seu cabelo).
- Os cabelos, os cabelos pegue-os - os cabelos, onde estão os cabelos<sup>9</sup>  
Precisa falar direito, direito, bem direito.
- R-AB-021** Polito.  
Direito. (Ter modos, ser comportado).

- Ip-024 - Avô:** Si e la testa ela *onde*<sup>9</sup>.  
Sim e onde está a cabeça?
- R-AB -022 [...] polito.  
[...] direito.
- Ip-025- Avô: E la man? Môstra *onde* l'è la man? Dilo mò, dilo, le man l'è quà.  
E as mãos? Mostra onde estão as mãos? Diga, diga, as mãos estão aqui.
- C-It-AB - 023 *Aqui.* (A criança aponta corretamente).
- Ip-026 - Avô: I dei, l'è *onde* i dei?  
Os dedos, onde estão os dedos<sup>9</sup> .
- C-AB - 024 I dei, *aqui* (A criança aponta corretamente).  
Os dedos, aqui.
- 027 - Avô: Ma lora, dilo polito, polito.  
Mas então, diga direito, direito.
- R-AB - 025 Polito, polito, polito.  
Direito, direito, direito.
- Ip-028 - Avô: I cavei, i cavei de la bonequina l'è *onde*<sup>9</sup> .  
Os cabelos, onde estão os cabelos da bonequinha<sup>9</sup> .
- It-AB - 026 *Só um caminhão.*
- Ip-029 - Avô: E la boca ela *onde*<sup>9</sup> .  
E a boca onde está?
- C-It-AB - 027 *Tá aqui escondida.* (Vozes).
- It-030 - Avô: *Tem que ficar seniadinha, fatá hem direitinho. Fica em pé mo direitinho, não fazer assim.* (Vozes).
- It-031 - Mãe: *Fecha a porta.*
- It-032 - Avô: *Não fazer assim.*
- It-AB - 028 *E'feia I I..*
- Ip-033 - Avô: Dighe mò, polito. La *boneca* l'è granda, dighe.  
Diga, direito. A boneca é grande, diga .
- R-AB - 029 Gande.**

- Ip-034** -Avô: Lerecedela *boneca* [] . . . .  
As orelhas da boneca [...].
- Ip-AB-- 030 *Os cavei da boneca, cavei.*  
Os cabelos da boneca, cabelos.
- It-035 ■ Mãe: *Diz tudo então agora.*
- Ip-AB - 031 *Cavei, qué vê a bundinha*  
Cabelos, [...].
- It-036 -■ Avô: *Bundinha.* (Risos).
- It-AB - 032 *Bundinha.*
- Ip-037- Avô: *Môstregue la bundinha anca.* (Risos).  
Mostra a [...] também.
- It-038 -■ Mãe: *Esse cabelão aí; em pezinho, em pezinho.*
- It-039 - Avô: *Bota em pé*
- It-040 - Mãe: *Em pé.*
- Ip-041 - Avô: *Em pé Dighe, dighe che la camina la boneca.*  
[. . .] Diga, diga que a boneca caminha.
- It-042 - Mãe: *Ah ela não quer nada; ela qué ligar a outra.*



Mês 03

Sétima sessão: 23 de julho de 1994.

Duração: 1 min 12 seg Giros: 0:21:2 a 0:22:26

Sujeitos: AB - 3; 10. 13

FB- 1; 10. 21

De (001-Avô a 009-Avô) o avô chama o menino. Pede para AB buscar FB, pois o mesmo está no pátio. AB não obedece, resistindo às ordens do avô (AB-002 e AB-003).

Ip-001 - Avô: Un basin per el nono. *Vem cá, vem*, cori quà col nono, cori.  
Um beiginho para o avô. *Vem cá vem*, corre aqui com o avô, corre.

It-AB - 001 *Não*.

It-002 - Mãe: *Vai lá com o seu L*.

Ip-003 - Avô: Varda là che bela luceta ò. *Vem cá FB, vem*  
Olha lá que luzinha bonita ó. [...].

Ip-004 - Mãe: *Vem [...]* bicicleta falar com o nono.

—005 - Avô: Cori quà, cori. AB el FB l'è scampà fora, AB. Vien quà ti col nono, vien.  
Corre aqui, corre. AB o FB escapou para fora, AB *Vem tu aqui com o avô, vem*.

It-AB - 002 *Não, vou passear agora*.

—006 - Avô: Vey quà mò, scolta el nono.  
*Vem aqui, escuta o avô*.

It-007 - Avó: *Vem que o nono vai lá dá uma volta*.

It-008 - Avô: AB.

It-AB - 003 *Não quero* (gritando).

—009 - Avô: Porca pipa, la bestema próprio.  
*Porca pipa, ela blasfema mesmo*.

A partir do enunciado (010-Avô a 017-Avô), o avô realiza testes de compreensão e denominação com AB. Há também repetições.

Ip-010-Avô: Le rece<sup>9</sup>  
As orelhas?

It-AB - 004 *É*.

- 011 - Avô: Di mò, di forte, le rece.  
Diga, diga forte, as orelhas.
- R-AB - 005 Le rece.  
As orelhas.
- 012 - Avô: E quel'altra recya ela quala<sup>9</sup> Questa?  
E aquela outra orelha qual é<sup>9</sup> Esta?
- C-It-AB - 006 *Essa.*
- Ip-013 - Avô: I cavei l'è *onde*<sup>9</sup> Quai cavei<sup>9</sup> *Ô ma não sacudir*, pu pianet, di mò i cavei.  
  
Os cabelos onde estão<sup>9</sup> Quais os cabelos? *Ô* mas não sacudir, mais devagarzinho, dize cavei.
- It-AB - 007 *Só pra fazer assim!*
- 014- Avô: Nò ma, dighe bei cavei, dighe.  
Não mas, diga bonitos cabelos, diga.
- C-AB - 008 Cavei.  
Cabelos.
- 015 - Avô: Cavei, tut la boca, boca, la boca rosa. Varda la boca la è rosa  
Cabelos, tudo a boca, boca, a boca vermelha. Olha a boca é vermelha.
- It-AB - 009 *Roxa, tudo.*
- 016 - Avô: Boca rosa, piena de tinta.  
Boca vermelha, cheia de tinta.
- C-It-AB -010 *Tinta? Não de tinta, de batom.*
- It-017-Avô: *E'è de batom.*

Mês 04

Oitava sessão: 06 de agosto de 1994.

Duração: 1 min e 15 seg Giros: 0:22:26 a 0:23:54

Sujeito: AB - 3; 10. 27

FB- 1; 11. 5

Esta sessão se inicia com as crianças correndo pelo pátio, brincando ao ar livre. AB quer ir até o vizinho (AB-002). O avô sai à procura das crianças e alerta para terem cuidado com as formigas (002-Avô e 003-Avô). Toma FB nos braços (004-Avô) e conversa com as crianças. Um aspecto que podemos destacar são os enunciados produzidos pelo avô cf. (002-Avô, 003-Avô, 004-Avô), inicialmente com interferências parciais.

It-AB - 001 *Roupa limpa né. [...Jpassou a /.../*

Ip-001-Avô: *Formiga ali ó, formighe beca a perna.*  
[. . .], as formigas picam [. . .].

It-AB - 002 *Vamo lá bater foto no Rafael ?*

It-002 - Avô: *Olha a formiga, olha a formiga, aqui.*

It-AB - 003 *Olha a formiga ali.*

Ip-003- Avô: *Sabe que o nono custa caminhar por causa das caderas. Olha laranja, ali ó FB. Ó che bele laranje [ ] que ela diz. (Superposto: AB).*  
[...] Ó que bonitas laranjas [...].

It-FB - 001 *Caiu.*

It-AB - 004 *Eu quero bater foto.*

—004 - Avô: *Levanta ghe dau el gat. El nono el ghe da el biroc"<sup>2</sup> al gat, FB, FB vardá mò el titio lá, che bonito que tá lá d*

Fica de pé que dou para o gato. O nono dá o "pinto" para o gato, FB, FB olha o titio lá, que bonito que tá lá ó.

—FB - 002 AB. (O menino está chamando sua irmã).

<sup>2</sup> Biroc: foi dito pelo avô em tom jocoso e significa o aparelho genital masculino.

Mês 04

Nona sessão: 20 de agosto de 1994.

Duração: 0 min 44 seg Giros: 0:23:54 a 0:24:50

Sujeitos: AB - 3; 11. 10

FB - 1; 11. 19

Esta sessão inicia com os testes de compreensão, explorando os membros do corpo humano solicitando que a criança aponte. AB pergunta a FB (AB-001). A mãe (001-Mãe) tenta fazer os testes com FB, mas este quer ficar perto do pai (FB-002 e FB-003). Fel (FB-004) não quer. A avó insiste (005-Avó).

Ip-AB - 001 I ocy, *onde* i ocynho<sup>9</sup> *Aonde* i ocy?

Onde estão os olhinhos? Onde estão os olhos?

Ip-001 - Mãe: *Onde* le scarpe *de* FB ó, ó, ó.

Onde estão os sapatos do FB ó, ó, ó.

It-FB - 001 *Vai pa lá!*

Ip-002 - Avó: *Onde* i cavei? *Onde* i cavei<sup>7</sup>

Onde estão os cabelos<sup>9</sup> Onde estão os cabelos?

It-FB - 002 *Que o perto do papai.*

It-003 - Avó: *Perto do pai? Não, não tu fala. A nona diz onde a boca?*

It-FB - 003 *Perto papai, assim.*

Ip-004 - Avó: *É ma diz; tá perto do papai, tu tá. Diz pra nona.*

It-FB - 004 *Não.*

Ip-005 - Avó: *Môstra [...] Fala, fala! (Vozes).*

Mês 05

Décima sessão: 03 de setembro de 1994.

Duração: 1 min 18 seg Giros: 0:24:50 a 0:26:21

Sujeitos: AB - 3; 11. 24

FB - 2; 2

Esta sessão registra a mãe e o pai conversando com as crianças. O pai insiste com FB nos exercícios de repetição. A criança demonstra relutância contínua aos apelos do pai como pode ser observado.

R-AB - 001 Demo casa.

Vamos para casa.

Ip-001 - Pai: *A AB também diz, demo casa. Dis, demo casa, demo casa.*

*A AB também diz, vamos para casa. Dize, vamos para casa, vamos para casa.*

It-FB - 001 *A luzina.*

—002 - Pai: Demo casa.

Vamos para casa.

It-FB - 002 *Oia lá.*

Ip-003 - Pai: *E' a luizinha. Diz pro tio assim, demo casa diz, diz assim, cosa bruta, cosa bruta.*

*[...] vamos para casa dize, [...] coisa feia, coisa feia.*

Ip-FB - 003 *Não, cosa bruta!*

*Não, coisa feia.*

Ip-004 - Pai: *É mas, diz, AB bela.*

*É mas dize, AB bonita.*

It-FB - 004 [...] *papai.*

Ip-005 - Pai: *Diz, papai bei.*

*[...] papai bonito.*

Ip-FB - 005 [...] *papai.*

It-006 - Pai: *Diz é.*

Ip-007 - Mãe: *Papai brut, diz.*

*Papai feio, dize.*

- Ip-008 - Pai:** *Papai brut, diz.*  
*Papai feio, dize.*
- It-FB - 006 *Não!*
- Ip-009 - Pai: *Papai bei.*  
*Papai bonito.*
- R-It-FB - 007 *[...] papai.*
- Ip-010- Avô: *El nono beve cachaça.*  
*O avô toma cachaça.*
- Ip-011 - Pai: *Diz FB, [...], cachaça diz, pro nono. (Vozes).*
- It-FB - 008 *Não.*
- It-012 - Pai: *Diz cachaça. Superposto: Avô: [...].*
- It-FB - 009 *Onde foi a [...].*
- It-013 - Pai: *Diz, cachaça, diz cachaça.*
- It-014 - Avô: *Cachaça.*
- It-015 - Pai: *Fecha a boca, então.*
- It-FB -011 *Aonde?*
- 016 - Avô: *L'è la sentà-do.*  
*Ele está lá sentado.*
- It-017 - Pai: *O aparelhinho?*
- It-FB-012 *Não o.*

Mês 05

Décima primeira sessão: 18 de setembro de 1994.

Duração: 1 min 19 seg Giros: 0:26:21 a 0:27:52

Sujeitos: AB - 4; 8

FB - 2; 17

De (FB-001 a 004-Avô) o sujeito demonstra sua curiosidade a respeito do carro estacionado em frente à sua residência..

It-FB - 001 *Quem é isso ali o cao?*

It-001-Mãe: *Viu ?*

It-AB - 001 *Quem é?*

It-002 - Mãe: *Viu?*

It-AB - 002 *Quem é?*

It-FB - 002 *O cao, cao.*

It-AB - 003 *Ah diz quem é essa camisa aqui?*

It-003 - Avó: *É da Ali. (Vozes).*

It-004 - Avô: *Tá vendo o caro? Tá vendo.*

It-AB - 004 *Não quero.*

It-005 - Mãe: *Por que você não troca de roupa depois?*

It-006 - Avô: *FB, FB, FB, brinca, brinca. O que FB? Ah [. . .] (risos).*

Ip-007 - Tia: *Ô nona onde tem a roupa da AB?*

De (008-Avô a FB-007) são realizados testes de compreensão com FB.

—008 - Avô: *Elo ehe<sup>9</sup> Elo ehe<sup>9</sup>  
O que é<sup>9</sup> O que é<sup>9</sup>*

Dn-AB - 005 *Capei. (Superposto: Avó: Capei dighe).  
Chapéu. (Superposto: Chapéu diga.*

—009 - Avó: *Capei, elo ehe?  
Chapéu, o que é?*

- Dn-Ip-AB - 006** Capei, *isso aqui eu sei*, scape neghe.  
Chapéu, [...], sapato preto.
- 010 - Avó: Scarpe negre (Risos), capei.  
Sapato preto, chapéu.
- Ip-011 - Mãe: [. . .] o capei?  
[...] o chapéu.
- It-FB - 003 *Não.*
- Ip-012 - Mãe: *É de quem o capei?* (Superposto)  
[...] o chapéu.
- 013 - Avô: [...] capei de la nona.  
[...] chapéu da avó.
- It-AB - 007 *Vamo arumá.*
- Ip-014 - Mãe: *É de quem o capei?*  
[. . .] o chapéu?
- 015 - Avô: [...] capei de la nona. (Superposto)  
[. . .] chapéu da avó.
- Ip-016 - Mãe: *Tá onde o capei? É de quem? É de quem o capei?* (Superposto: Vozes)
- 017 - Avô: Nò parlarghe tute.  
Não falem todas ao mesmo tempo.
- It-FB - 004 *Quem é isso ali, mamãe?*
- Ip-018 - Mãe: *Do nono.*
- It-FB - 005 *Aonde?*
- Ip-019 - Mãe: *É o capei do nono.*  
*É o chapéu do avô.*
- It-FB - 006 *Onde?*
- Ip-020 - Mãe: *Botá na cabeça do nono.*
- Ip-021 - Avô: Centura dei *papai*.  
Cinta do papai.
- It-022 - Mãe: *Cinta de quem?*
- It-FB - 007 *Não, não\* (Choro).



Mês 06

Décima segunda sessão: 01 de outubro de 1994.

Duração: 0 min 52 seg Giros: 0:27:52 a 0:29:04

Sujeitos: AB - 4; 21

FB - 2; 1

De (FB-001 a FB-014) o pai realiza testes de compreensão com FB, usando os membros do corpo humano e outros objetos de uso pessoal. Este é um dos *takes* em que FB está mais à vontade, produzindo alguns enunciados em nível de compreensão e produção.

C-FB - 001 Ocy.

Olhos.

Ip-001 - Pai: El nas, *tá onde* el nas?

O nariz, onde está o nariz?

C-It-FB - 002 *Aqui*.

It-002 - Pai: El nas?

O nariz?

It-FB - 003 *Gatinho*.

Ip-003 - Pai: *Vem cá, assim ó, onde* le rece<sup>9</sup> *Onde*.le rece?

[. . .]

[. . .] as orelhas<sup>9</sup> Onde estão as orelhas<sup>9</sup> .

C-Ip-FB - 004 Le rece *tá aqui*.

As orelhas [. . .].

Ip-004 - Pai: I cavei *tá onde*<sup>9</sup>

Onde estão os cabelos?

C-Ip-FB - 005 I ca, ca, cavei *tá aqui*.

Os ca, ca, cabelos estão aqui.

Ip-005 - Pai: La testa *tá onde*<sup>9</sup>

A cabeça [. . .]?

C-Ip-FB - 006 *A teta tá li*

A cabeça está ali.

**Ip-006 - Pai: Mostra com o dedo, onde tá a testa.**

C-Ip-FB - 007 *A teta*.

A cabeça.

- Ip-007 - Pai:** Ah[...] e la boca *tá onde*<sup>0</sup> La.boca?  
Ah [ . . . ] e onde está a boca<sup>9</sup>. A boca?
- C-It-FB - 008 *A boca tá aqui.*
- Ip-008 - Pai: El pye, el pye *tá onde*<sup>9</sup>.  
O pé, onde está o pé<sup>9</sup> .
- 009 - Mãe: Le scarpe, le scarpe.  
Os sapatos, os sapatos.
- Ip-010 - Pai: *Onde* le scarpe?  
Onde estão os sapatos
- C-FB - 009 Cape *tá*.  
Sapatos [...].
- Ip-011- Pai: Le scarpe<sup>9</sup>. Le scarpe, *mostra onde* le scarpe? *Onde* le scarpe?  
Os sapatos? Os sapatos, *mostra os sapatos?* Onde estão os sapatos?
- R-FB -010 Cape.  
Sapato.
- Ip-012- Pai: *Móstra* le scarpe *com o dedo*.  
Mostra os sapatos [...].
- R-FB - 011 Cape.  
Sapato.
- Ip-013 - Avó: *Aqui ó* le scarpe.  
*Aqui ó* os sapatos.
- R-FB-012 Cape.  
Sapato.
- Ip-014 - Pai: Le gambe *tá onde*<sup>9</sup>. Le gambe?  
Onde estão as pernas<sup>9</sup>. As pernas<sup>9</sup> .
- It-FB -013 *Tá aqui.*
- Ip-015 - Pai: *Aonde* le gambe<sup>9</sup>.  
Onde estão as pernas<sup>9</sup> .
- It-FB - 014** *O gatinho, o gatinho [...].*

Mês 07

Décima sétima sessão: 29 de novembro de 1994.

Duração: 1 min 13 seg Giros: 0:29:04 a 0:30:30

Sujeitos: AB - 4; 2. 19

FB - 2; 2. 28

De (001-Tia a 008-Avô) a tia executa exercicios de repetição. Não há a presença de contexto significativo. AB se limita a ouvir os itens pronunciados por sua tia.

—001 - Tia: Del tio G.

Do tio G.

R-AB - 001 Del tio G.

Do tio G.

—002 - Tia: Mi vau.

Eu vou.

—003 - Avó: Mi vau.

Eu vou

R-AB - 002 Mi vau.

Eu vou.

—004 - Tia: Col zio.

Com o tio.

R-AB - 003 Col zio.

Com o tio.

—005 - Tia: El vien sempre.

Ele vem sempre.

R-AB - 004 El vien sempre.

Ele vem sempre.

—006 - Tia: Quà.

Aqui.

R-AB - 005 Quà.

Aqui.

—007 - Tia: Quà for.

Aqui fora.

It-AB - 006 *Não sei mais.*

—008 - Tia: Ah!

De (009-Avô a 021-Avô) o avô está com FB no colo. O avô procura ensinar os números de um a cinco, usando os dedos das mãos.

—009 - Avô: L'è el putin dei nono porca pipa, dighe. El putin dei nono l'è cativo, vera?

É o nenê do avô porca pipa, diga. O nenê do avô é brabo, verdade<sup>9</sup>

Ip-010 - Avô: Elo cativo? *Por que não sei o que ele diz!* Scolta, scolta el nono: un, doe, trè, quatro, cinco.

Ele é brabo? [...] Escuta, escuta o nono: um, dois, três, quatro, cinco.

—011 - Avô. Un nas, dighe.  
Um nariz, diga.

It-FB - 001 *Goa lá*  
Lagoa lá.

—012-Avô: *E' lagoa lá?* Demo veder la *lagoa*.  
É lagoa lá<sup>9</sup>. Vamos ver a lagoa.

C-It-FB - 002 *É*.

—013-Avô: Veder se ghè traire, se ghenè pes.<sup>53</sup>  
Ver se tem traíras, se tem peixes.

—014 - Avô: Di mo, demo casa, dis FB.  
Dize, vamos para casa, dize FB

R—FB - 003 Demo casa, lá.  
Vamos para casa.

—015-Avô: È demo casa là, dighe nè.  
É vamos para casa lá, diga né.

—016 - Avô: Doe ocyo, doe, tré ocy, quatro ocy dighe, cinco. Varda el naset quà.  
Dois olhos, dois, três olhos, quatro olhos, diga cinco. Olha o narizinho aqui.

---

<sup>53</sup> Em dialeto vêneto o plural de peixe é pessi.

Mês 08

Décima oitava sessão: 02 de dezembro de 1994.

Duração: 1 min 44 seg Giros: 0:30:33 a 0:32:22

Sujeitos: AB - 4; 2. 23

FB - 2; 3. 2

Nesta sessão de (001-Tia a AB-006) a tia solicita que AB diga os números de um a dez. De (AB - 001 a 006-Tia) exercícios de memorização e repetições.

—001 - Tia: Sie.

—AB - 001 Sie, sete, oito, nove, diese.

Seis, sete, oito, nove, dez.

—002 - Tia: Recya.

Orelha.

R-AB - 002 Rece.

Orelhas.

Ip-003 - Tia: ***O cabelo agora, o cabelo***, cavei.

[...] cabelos.

C-AB - 003 Cavei.

Cabelos.

—004 - Tia: La boca, la boca

A boca, a boca.

R-AB - 004 La boca.

—005 - Tia: El nas, el nas, el nas, el nas, el nas dis.

O nariz, o nariz, [. . .], dize.

R-AB - 005 El nas.

O nariz.

—006 - Tia: Ocy.

Olhos.

C-AB - 006 ***Aqui***.

***C-007*** - Tia: Adeso, vestito dis. L'è che questo quà?

Agora, vestido dize. O que é este aqui?

De (FB-001 a 018-Tia) a tia está ensinando os números de um a cinco cf. (009-Tia a 018-Tia).



De (019-Avô a 032-Avô) o contexto comunicativo com FB é significativo. A criança produz itens lexicais de forma espontânea, motivado por uma visita que fez até o salão paroquial e ter visto grande quantidade de refrigerantes.

Ip-019-Avô: [...] nòM., vai col nono.  
[...]. não M. vai com o avô.

It-FB - 009 *Que tem, que tem a bebida lá.*

Ip-020 - Tia: *Ah sim, l'è festa Ah lembrou do sorasco tché.* (Superposto Avô: *Tem a bebida lá.*) El ghà fato vin é.  
[...]. Jé festa. [...] Ele fez vinho é.

It-021 - Avô: *Tem um lá que tem a bebida, lá. É [...] né lá no.*

Ip-022 - Avô: Di mo, *tem spotacy, tatu dei nas, vera?* Conta el dedin quà dei nono mò, conta questo dedin dei nono, conta, conta el deo dei nono, conta al tò lora, al tò.

Dize, tem sujeira, tatu no nariz, verdade? Conta o dedinho aqui do avô, conta este dedinho do nono, conta, conta o dedo do avô, conta o teu então, o teu.

It-FB-010 *Dói aqui ó!*

Ip-023 - Avô: *É dói, dói, demo casa.*  
[. . .], vamos para casa.

It-FB-011 *Aqui ó.*

It-024 - Tia: *Danadinho.*

R—FB - 012 E demo casa.  
E vamos para casa.

—025 - Avô: Demo casa é, un.  
Vamos para casa é.

It-FB-013 *Lá no M*

—026 - Avô: Dopo nden dei M., vera?  
Depois vamos no M, verdade<sup>9</sup>.

—027 - Avô: Un, conta.

—028 - Tia: Scolta el nono che nden là ndel M. (Superposto: Avô).  
Escuta o avô que vamos lá no M.

**It-FB - 014**      *Dói aqui ó.*

It-029 - Avô:      *Vamo lá no M.*

It-030 -Tia:      *Ligeiro senão, senão.*

It-FB - 015      *Coça.*

—031 - Avô:      Uno.  
Um.

**Ip-FB ■016** *Tá doento aqui, aqui no dedo.*

—032 - Avô: Si, si fã mal, fã mal el deo.  
Sim, sim dói, dói o dedo.

R-FB - 017 Doe.  
Dois.

—033 - Avô:      Conta mò el deo.  
Conta o dedo.



## ANEXO III

### DADOS SUBSIDIÁRIOS

Apresentamos os dados de mais quatro sujeitos que subsidiarão nossa pesquisa. São duas sessões para cada um dos quatro sujeitos no intuito de verificar se as estratégias usadas pelos adultos ao interagirem com os nossos três primeiros sujeitos são comuns, o que nos levaria a apoiar a hipótese de que estas estratégias podem ter motivação cultural.

O sujeito PM reside na comunidade de Morro das Pedras, município de Treze de Maio, região do Alto Vale do Rio Tubarão. Seus antepassados procedem de Verona a exemplo do sujeito CM. O sujeito AM reside em Timbó e VC e LP residem em Rio dos Cedros, região do Vale do Itajaí. A origem das famílias dos sujeitos AM e VC é da Província de Trento. Os antepassados de AM são naturais de Samone, Valsugana. Esta cidade faz divisa com a região do Vêneto Os antepassados do sujeito VC são procedentes do Tirol. Os antepassados de LP são naturais de Belluno, região do Vêneto. Todos os antepassados dessas famílias imigraram para o Vale do Itajaí em 1875.

Sujeito: PM

Primeira sessão: 14 de outubro de 1995.

Duração: 3 min 10 seg Giros: 0:01:55 a 0:05:22

Idade: 2; 10. 25

A família reside em uma pequena comunidade do interior e se dedica à agricultura. O cenário é composto de plantações, animais domésticos, máquinas agrícolas e pessoas dedicadas exclusivamente ao trabalho. Ali todos trabalham juntos - o pai, a mãe, os avós e as crianças desde a tenra infância. Existem duas casas uma próxima da outra. Na primeira, vivem os pais de PM e na segunda, vivem os avós paternos. Dessa forma, a criança está continuamente em contato com os avós. O registro deste episódio se passa no pátio e no pasto próximo às duas residências. De (001-Pai a 040-Pai) o pai executa testes de compreensão com a criança aproveitando a presença de um bezerro que se encontra amarrado nos fundos do pátio da casa. O início de cada enunciado será indicação com as mesmas iniciais dos três primeiros sujeitos.

Ip-001 - Pai: [. . .] vozes. **Onde** la vedela<sup>9</sup> **Onde** el vedelo<sup>9</sup> La vedela<sup>9</sup> La vedela?

[...] Onde está a terneira? Onde está o temeiro? A terneira<sup>9</sup> A terneira<sup>9</sup>

C-PM-001 A criança aponta, mas para um outro bezerro que está amarrado logo acima, no pasto, numa árvore.

—002 - Avô: Nó.

Ip-002 - Pai: Quel là l'è el vedei. La vedela **onde?** La vedela? **Onde**<sup>9</sup>

Aquela lá é o terneiro. Onde está a terneira<sup>9</sup> A terneira<sup>9</sup> Onde<sup>9</sup>

- It-003 -■ Avô: [.. ] *que tem a teta comprida.*
- 004 ■ Avó: [...] ensinar [...] vedela, vara là vedela là.  
[...] ensinar [...] terneira, olha lá a terneira lá.
- It-005 -■ Avô: *Vai com o pai vai, vai, vai com o pai.* Superposto: Pai [. . .] vedela.
- 006 -■ Pai: Cyapa la vedela là. (Superposto).  
Pega a terneira lá.
- Ip-007 - Pai: *Abraça êla, abraça. Abraça ela, abraça, cyapa, cyapa.* (Superposto). Nò darghe.  
Abraça ela, abraça. Abraça ela, abraça, pega, pega. Não surrar.
- Ip-008 - Avô: *Qué vê, qué vê?*
- 009 ■ Pai: Nó, nó darghe.  
Não, não surre.
- It-010 - : Avô Nò, nò *Vai lá abraça ela.* (Superposto).  
Não, não. [...].
- 011 -•Pai: Cyapa, cyapa ela eh.  
Pega, pega ela eh.
- 012- ■ Avó. [...] el vol cyapar mó [...] na volta al di.  
[...] ele quer pegar [...] uma vez por dia.
- 013 -•Pai: Ô cyapa na caneta quà, quà. Cyapa la caneta. (Vozes) Vuto?  
Ô pega uma caneta, aqui, aqui<sup>9</sup> Pega a caneta. (Vozes) Queres<sup>9</sup>
- C-PM- 002 A criança pega a caneta.
- Ip-014 - Pai: Dà el *bico*, dà el *bico* Dá el *bico* per el *pai*, *tá*.  
Dá a chupeta, dá a chupeta. Dá a chupeta para o pai, tá.
- 015 -•Pai: Dà la caneta per el *pai*.  
Dá a caneta para o pai.
- C-PM- 003 A criança devolve a caneta para o pai.
- 016- Pai: Ô P !
- 017 - Pai: Dà, dà la caneta.  
Dá, dá a caneta.

Para demonstrar que a criança compreende as diversas situações de uso do dialeto e provocar uma resposta rápida da criança, o pai elabora algumas artimanhas falsas, como as que seguem para testar a sua competência em nível de compreensão.

**Ip-018** - Pai: Cosè che ghè-su en la recya, la recya storta? Un **bicho** de la recya. Un **bicho**, ah?  
O que tem na orelha, a orelha torta? Um bicho na orelha! Um bicho ah?

C-PM- ■ 004 A criança imediatamente coloca a mão na orelha para verificar.

—019- - Pai: Como é ocyo, ocyo. Vara ocyo moyo, vara i ocy moye ah?  
Como é o olho, olho. Olha o olho molhado, olha os olhos molhados<sup>9</sup>

—020 ■ Avó: Ah vem fora sangiie!  
Ah está saindo sangue!

—021 ■ Pai: Vem fora sangue!  
Está saindo sangue!

Ip-022 - Pai: Sangiie si, sangüe en boca, sangüe en boca, sangiie. **Onde?** Sangüe<sup>9</sup>  
Sangue sim, sangue na boca, sangue na boca, sangue. Onde? Sangue<sup>9</sup>

C-PM- 005 A criança tira imediatamente a chupeta da boca pensando que realmente há sangue na boca. (Vozes).

—023 -•Pai: Se vede quela máquina lá lu. [...] El vede quela máquina lá. (Superposto).  
Se ele vê aquela máquina lá ele [...]. Ele vê aquela máquina lá.

Ip-024 - Pai: **Onde** ocyo? **Onde** ocyo? **Onde** ocyo? Nó. (Superposto). Le rece? Le rece? Le rece? **Onde** le rece? Buta le man nde le rece, **onde?** Vara sangüe en le rece. Sangüe, sangüe en le rece. Buta la man, sangüe? Ah?

Onde olho? Onde olho? Onde olho? Não. As orelhas? As orelhas? As orelhas? Onde as orelhas? Coloca a mão nas orelhas, onde? Olha sangue nas orelhas. Sangue, sangue nas orelhas. Coloca a mão, sangue<sup>9</sup> Ah?

C-PM- 006 A criança coloca as mãos na orelha, rapidamente.

—025 - Avó: No, dihfç.  
Não, diga.

—026 - Pai: Sangüe en le rece, ah<sup>9</sup> Tira el bic en boca.  
Sangue nas orelhas, ah? Tira a chupeta da boca.

It-027 - Avó: **Dápra** nona. **Dá, dá** [...]. **Bota no bolso do** nono.

—028 - Pai: Tira el bicot, tira el bicot, buta via, buta via. (Superposto).  
Tira a chupetinha, tira a chupetinha, joga fora, joga fora.

—029 - Avô: Meti el cyucyo quà.  
Coloca a chupeta aqui.

- Ip-030** - Pai: But, but, but, but en la [. . .] *do nono*.  
Coloca, coloca, coloca na [...] do avô.
- Ip-031 - Avô: [...] *o nono dá um confeto Vai, vai bota aqui no bolso*.  
[...] o avô dá uma bala. [...].
- Ip-032 - Avô: Êla fâ-su la corda ben fata-su. [. . .] Lu menarlo avanti *até lá na casa dele*.  
*Ela dizia, nona, nona vem cá também [...] a terneira*.  
  
Ela arruma a corda bem arrumada. Ele levava-o para frente [. . .].
- 033 ■ Avô: [...] La, l'è vedei. Là-su, la-su.  
Lá, é o terneiro. Lá em cima, lá em cima.  
  
O avô e a criança estão no carro, quando a criança vê a bezerra.
- It-PM - 007 Óia, ó.
- 034 ■ Pai: La vedeieta quâ.  
A terneirinha aqui.
- It-035 ■ Avô: *O, vai, vai, corre*.
- Ip-036 - Pai: *Abraça êla, abraça ela, abraça, fâ carinho fâ, fâ carinho fâ*. Vuto pi<sup>9</sup> [. . .]  
*Abraça ela, abraça ela, abraça faze carinho, faze, faze carinho faze. Queres mais [...]*.
- Ip-037 - Pai: [. . .] *Onde la teta<sup>9</sup> La teta? Onde la teta? Onde la teta? Onde la teta soto lá*.  
*Onde la teta? [. . .] Onde, onde la teta? Onde la teta<sup>9</sup>*.  
  
[. . .] *Onde está a teta? A teta<sup>9</sup> Onde está a teta<sup>9</sup> Onde está a teta<sup>9</sup> Onde está a teta ali embaixo? [. . .] Onde, onde a teta<sup>9</sup> Onde a teta<sup>9</sup>*.
- C-PM- 008 Oh! A criança se abaixa e aponta para as tetas da terneirinha. Em seguida pega a corda e começa a puxá-la.
- It-038 - Pai: *Onde?*
- It-PM - 009 *Aqui?*
- 039 ■ Pai: La teta?  
A teta?
- C-PM- 010 Ó. (Apontado para os mamilos da terneira).
- 040 - Pai: Che<sup>9</sup>  
Que?

Sujeito: PM

Segunda sessão: 11 de novembro de 1995.

Duração: 6 min 40 seg Giros: 0:05:22 a 0:12:13

Idade: 2; 11. 23

Neste segunda sessão (001-Pai a 029-Irmão) o pai realiza novamente, testes de compreensão ora com os membros do corpo humano cf. (003-Pai, 004-Pai, 074-Pai, 075-Pai, PM-061 e 076-Pai) ora se serve da presença do bezerro para testar a competência em nível da compreensão da criança. Os materiais usados pelo pai são sempre concretos e fazem parte da vida cotidiana da criança. As situações de ensino são informais e podem ocorrer a qualquer momento do dia.

Ip-001 - Pai: *Onde* che ghè el vedei? Ah? *Onde* el vedei? *Onde* el vedelin?

Onde está o terneiro? Ah? Onde está o terneiro? Onde está o terneiro<sup>9</sup>.

C—PM - 001 A criança aponta na direção do terneiro amarrado numa árvore próxima, no pasto verdejante distante a poucos metros da casa.

—002 - Pai: La su? El pórcu? El pórcu l'è *onde* ah? El pórcu dei nono *onde*?

Lá em cima? O porco? Onde está o porco ah? Onde está o porco do avô?

Ip-003 - Pai: I ocy? *Onde* i ocy? L'è *onde* i ocy? I ocy? L'è *onde* i ocy ah<sup>9</sup> La recya<sup>9</sup> La recya?

Os olhos? Onde estão os olhos? Os olhos? Onde estão os olhos ah<sup>9</sup> A orelha? A orelha?

—PM - 002 A criança se afasta.

Ip-004 - Pai: Môstra la recya, môstra la recya per el *pai*, môstra. Ah<sup>9</sup> Môstra *Onde* la recya? [...] Ghe dao al porco. Ghe dao al vedelin.

Mostra a orelha, mostra a orelha para o pai, mostra. Ah<sup>9</sup> Mostra. Onde está a orelha? [. . .] Dou para o porco. Dou para o terneirinho.

It-PM - 003 *Dá*. (A criança pede a chupeta de volta. O pai ameaça jogá-la para os porcos ou para o terneiro).

—005 - Pai: Ghel dao el vedelin. Ghe dao el vedelin<sup>9</sup> Dao el vedei?

Dou para o terneirinho. Dou para o terneirinho? Dou para o terneiro<sup>9</sup>.

C-PM - 004 A criança torce a cabeça negativamente. Não aceita que o pai dê a sua chupeta para o terneiro. Agora o pai e a criança se dirigem para o local onde o terneiro está amarrado para realizar o teste de compreensão.

- Ip-006 - Pai:** *Abraça, abraça el vedelin. Vâ-su, [...] vâ la su. Cyapa, cyapa, cyapa, cyapa el vedelin, cyapa, cyapa, cyapa.*
- Abraça, abraça o terneirinho. Vai lá em cima [...] vai lá em cima. Olha o terneirinho. Vai lá em cima. Pega, pega, pega, pega o terneirinho. Pega, pega.*
- It-007 - Irmão: *Abraça ele.*
- Ip-008 - Pai: *Abraça el vedelin, cyapa.  
Abraça o terneirinho, pega.*
- 009 - Pai: *Cyapa el vedelin, cyapa, cyapa, cyapa la coa, cyapa. Cyapa la coa. Gen quâ, gen quâ. Ghe dao el cyucyo par lu è. Dai cyapa, cyapa, cyapa el vedelin, cyapa.*
- Pega o terneirinho, pega, pega, pega o rabo, pega. Pega o rabo. Vem aqui, vem aqui. Dou a chupeta para ele. Vamos pega, pega, pega o terneirinho, pega.*
- PM - 004 *Ó, ó.*
- 010-Pai: *Che?  
Que?*
- It-PM - 005 *Bota.*
- 011 - Pai: *[...] Dao el cyucyo para lu!  
[. .] Dou a chupeta para ele!*
- It-PM - 006 *Não.*
- 012-Pai: *Dai si. Dao el cyucyo par lu è.  
Dou sim. Dou a chupeta para ele, é.*
- It-PM - 007 *Não.*
- 013 - Pai: *Dá.*
- It-PM - 008 *Não.*
- 014 - Pai: *El magna.  
Ele come.*
- It-PM - 008 *Não.*
- 015 - Pai: *Magna? Magna el cyucyo.  
Ele come? Ele come a chupeta.*

—016 -Pai: Magna, el magna el cyucyo.  
Ele come, ele come a chupeta.

It-PM -•009 *Não.*

—017 ■ Pai: Ghe dao si, el cyucyo par lu. Veder. Cyucya, cyucya, cyucya. Tò el cyucya. El cyucya, el cyucya?

Dou sim, a chupeta para ele. Olha. Chupa, chupa, chupa. Pega a chupeta. Ele chupa, ele chupa?

It-PM -•010 *Não.*

—018 ■ Pai: Cyucya si.  
Chupa sim.

It-PM - 011 *Não.*

Ip-019 - Pai: Ó, ó cyucya ó. *Onde? Onde? Veder el teto, veder el teto. Onde? Onde? Onde? Onde o ocyo? Onde ocyo là? Môstra el ocyo. Ah? Onde ocyo? Cyapa, cyapa la recya, cyapa la recya, cyapa la recya, cyapa, cyapa [. . .], cyapa la recya, cyapa [...]. Onde la recya? Onde la recya? Onde la recya? Onde la recya? Onde la recya? Onde la recya? (Risos).*

Ó, ó, chupa ó. *Onde? Onde? Vamos ver o teto, vamos ver o teto. Onde? Onde? Onde o olho? Onde o olho ali? Mostra o olho Ah? Onde o olho? Pega, pega a orelha, pega a orelha, pega a orelha, pega, pega [...], pega a orelha, pega [. . .]. Onde a orelha? Onde a orelha? Onde a orelha? Onde a orelha? Onde a orelha? Onde a orelha?*

It-PM - 012 *Não dá.*

—020. - Pai: El teto<sup>9</sup> Ah?. Cya, cy cyapa en man el teto, cyapa, cyapa, cyapa, cyapa. (Risos).

O teto<sup>9</sup> Ah? Pe, pe, pega na mão o teto, pega, pega, pega, pega.

It-PM - 013 *Não.*

Ip-021 - Pai: *Puxa, puxa el teto, puxa, puxa, puxa el teto*  
*Puxa, puxa o teto, [...], puxa, puxa, puxa o teto.*

It-PM - 014 *Não.*

Ip-022 - Pai: *Por quê? Não surra! Não surrá* [...] El vedelin el piande lu. El piande lu. El piande ó, el piande ó, ó. El piande. Dà un baso, dà un baso.

[...] [...]. O terneirinho chora. Ele chora. Ele chora ó, ele chora ó, ó. Ele chora. Dá um beijo, dá um beijo.

It-PM-015 *Não*. A criança está sendo colocada no dorso do terneiro pelo pai. A mesma reclama da atitude do pai. (Risos).

—023 - Pai: Môstra la recya, môstra la recya. La, la coa, *onde* la coa<sup>9</sup>. Môstra la recya, cyapa la recya, cyapa la recya, cyapa. Pronto, cyapa la recya lá.

Mostra a orelha, mostra a orelha. O, o rabo, onde está o rabo? Mostra a orelha, pega a orelha, pega a orelha, pega. Pronto, pega a orelha lá.

—PM-016 A criança pega na orelha.

Ip-024 - Pai: Pronto, *onde* ocyo<sup>9</sup> Sangüe dei ocyo. Sangüe<sup>9</sup>. Ah<sup>9</sup>. Elo che<sup>9</sup> Ocyo? Elo che? sto chi? L'è che<sup>9</sup> Ocyo?

Pronto, onde estão os olhos<sup>9</sup> O que é<sup>9</sup> Sangue no olho<sup>9</sup> Sangue<sup>9</sup> Ah<sup>9</sup> O que é<sup>9</sup> Olho<sup>9</sup> O que é isto aqui? O que é<sup>9</sup> Olho?

Ip-025 - Pai: L'è che<sup>9</sup> L'è che quel lá? (Risos) L'è che<sup>9</sup> Elo che esso ai<sup>9</sup>. Elo che<sup>9</sup> Elo che *esse ai*<sup>9</sup> Ah? Elo che *esse aP* Onde la teta<sup>9</sup> Onde la teta<sup>9</sup> Onde? Onde? Onde? Onde la teta<sup>9</sup> Onde la testa?

É o que? É o que aquele ali? O que é<sup>9</sup> O que é isso<sup>9</sup> O que é<sup>9</sup> O que é isso? Ah? O que é isso<sup>9</sup> Onde está a teta? Onde está a teta<sup>9</sup> Onde<sup>9</sup> [...] Onde está a teta<sup>9</sup> Onde está a cabeça?

C-PM-017 A criança aponta.

Ip-026 - Pai: Passa la man, passa. Passa, passa, passa la man. Puxa. Passa a mão, passa. Passa, passa, passa a mão. Puxa.

It-PM - 018 *Não*.

—027 - Pai: Che? O terneiro dá um pontapé na criança. (Risos). Que?

Ip-028 - Pai: Nono, cyama el nono, cyama el nono. La nona ela *onde*? Ndelo el *pai*? Avô, chama o avô, chama o avô. Onde está o avô<sup>9</sup> Onde está o pai<sup>9</sup>

De (030-Pai a 078-Pai) o pai faz brincadeiras com a chupeta da criança. O episódio se torna comunicativo porque o pai sabe provocar a criança para que esta reaja as suas ameaças, cf. registram os enunciados indicados.

**It-029 - Irmão: *Tá lá embaixo*.**



- 030 - Pai: Ah? [...] Senta quà, senta quà, senta quà.  
Ah? [...] Senta aqui, senta aqui, senta aqui.
- It-PM - 019 *Não.*
- Ip-031 - Pai: Senta aquà, buta, buta quà, sto là, *esconde*.  
Senta aqui, coloca, coloca aqui, isto aí, *esconde*.
- C-PM - 020 A criança guarda a chupeta no bolso da camisa do pai, mas a retira rapidamente com receio de ficar sem a mesma.
- 032 - Pai: Nò, buta quà, buta quà, buta quà, buta, buta ntro quà.  
Não, coloca aqui, coloca aqui, coloca aqui, coloca, coloca dentro aqui.
- 033 - Pai: Per chè? Te ghè vergogna?  
Por quê? Tu tens vergonha?
- PM - 021 Eh!
- 034 - Pai: Vergogna [...] Te cyuci ades ah? Te cyuci che ades ti? Gnent? Buta via.  
Vergonha [...] Agora, tu chupas o que ah? Tu chupas tu agora? Nada?  
Joga fora.
- It-PM - 022 *Não.*
- 035 - Pai: No ghè pu gnent. (O pai destruiu a chupeta). Ó el uselet, là uselet [...] Uselet bel. Buta via, buta, buta via, buta.
- Não tem mais nada. [...] Ó o passarinho, lá o passarinho [...]. Passarinho bonito. Joga fora, joga, joga fora, joga.
- PM - 023 Uh!
- 036 - Pai: Che? Rôto? Rôta? (A criança está observando o que restou da chupeta).  
O que? Estragado? Estragada?
- C-It-PM - 024 *É.*
- 037 - Pai: Rôta?  
Estragada?
- It-PM - 025 *Não.*
- 038 -Pai: Si.  
Sim.
- It-PM - 026 *Não.*
- 039 - Pai: Dá per la vedela.  
Dá para a terneira.

- It-PM - 027** *Não.*
- 040 - Pai: Dà per la vedela. Vedela cyucya.  
Dá para a terneira. A terneira chupa.
- It-PM - 028 *Não.*
- 041 - Pai: Cyucya si, demo per la vedela?  
Chupa sim, vamos dar para a terneira?
- It-PM - 029 *Não.*
- 042 - Pai: Te la dai si.  
Tu dás sim.
- It-PM - 030 *Não.*
- 043 - Pai: Dà.
- It-PM - 031 *Não.*
- 044 - Pai: Par chê?  
Por quê?
- It-PM - 032 *Não.*
- 045 - Pai: La vedela và là cyucyar.  
A bezerra vai lá chupar.
- It-PM - 033 *Não.*
- 046 - Pai: Si.
- It-PM - 034 *Não.*
- Ip - 047 - Pai: La vedela cyucya?  
A terneira chupa?
- It-PM-035 *Não.*
- Ip-048 - Pai: Cyucya não?  
Chupa não?
- It-PM - 036 *Não.*
- 049 - Pai: [...]
- PM - 037 [...]

Ip-050 - Pai: *Quern?* La vedela? La vedela?  
Quern? A terneira? A terneira?

It-PM - 038 *É.*

—051. ■ Pai: La vedela cyucya<sup>9</sup>  
A terneira chupa?

Ip-PM • 039 *Não, a vedela não cyucya, não.*  
Não, a terneira não chupa, não

Ip-052 -Pai: *A vedela não cyucya, não?*  
A terneira não chupa, não?

It-PM - 040 *Não.*

—053 ■ Pai: Cyucya si, voi veder?  
Chupa sim, tu queres ver<sup>9</sup>

It-PM - 041 *Não cyucya.*  
Não chupa.

—054 ■ Pai: Cyucya?  
Chupa?

Ip-PM - 042 *Não cyucya, não*  
Não chupa, não.

—055 ■Pai: Cyucya si [...] lá. E cyucya ades.  
Chupa sim [. . .] lá. E chupa agora.

It-PM - 043 *Não.*

—056 - ■Pai: A la vedela cyucya.  
i-v terneira chupa.

It-PM - 044 *Dá.*

—057 ■ Pai: Cyucya, cyucya la vedela!  
Chupa, a terneira chupa!

—PM -•044 *Ó.*

—058 •Pai: Che<sup>9</sup> Pecinin<sup>9</sup>  
O que<sup>9</sup>. Pequeninho<sup>9</sup>.

C-PM- 045 *É.*

- 059 - Pai: Pecinin restà? Dighe ó. PM grando. L'è cyucyo pecinin.  
Ficou pequenininho? Diga ó. O PM é grande. A chupeta ficou pequena.
- It-PM - 046 *Não dá.*
- 060 - Pai: Ah? Che? Pecinin?  
Ah? Que? Pequeninho?
- C-It-PM - 047 *É.*
- 061 - Pai: Dà, dà, cyucya, cyucya. La vedela cyucya?  
Dá, dá, chupa, chupa. A terneira chupa?
- It-PM - 048 *Não.*
- Ip-062 - Pai: Cyucya si [. . .] Uh *caca*, é rrrr. Buta via, buta, buta via.  
Chupa sim [...] uh sujeira rrrrr. Joga fora, joga, joga fora.
- It-PM - 049 *Não dá. (Superposto).*
- 063 - Pai: Ah! Buta via, buta via, buta<sup>54</sup> via.  
Ah! Joga fora, joga fora, joga fora.
- It-PM - 050 *Não dá. (O pai reduziu a chupeta).*
- 064 - Pai: [...] dai.  
[. . .] vamos.
- It-PM-051 *Não.*
- 065 - Pai: Dai si, cyucya lu.  
Vamos sim, ele chupa.
- It-PM - 052 *Não.*
- 066 - Pai: Cyucya?  
Chupa?
- Ip-PM - 053 *Não cyucya.*  
*Não chupa.*
- 067 - Pai: Cyucya si.  
Chupa sim.

---

<sup>54</sup> Buta: pode significar nascer, colocar, jogar fora algum objeto. Exemplos: "Os brotos (buti) de uma árvore". Ou como em "El sorgo no là butà". Butà significa nascer. Ou "Buta via" quela roba", com o significado de jogar fora alguma coisa que não serve mais para nada.

**Ip-PM - 054** *Não cyucya, não.*  
 Não chupa, não.

—068 - Pai: Cyucya si.  
 Chupa sim.

**Ip-PM - 055** *Não cyucya, não.*  
 Não chupa, não.

**Ip-069 - Pai:** Cyucya si. La, la vedela cyucya *ela então.*  
 Chupa sim. A, a terneira chupa ela então.

**It-PM - 056** *Não.*

—070 ■ Pai: La vedela cyucya?  
 A terneira chupa?

**It-PM - 057** *Não.*

—071 ■ Pai: Gnanca vedela cyucya?  
 A terneira também não chupa?

**It-PM - 058** *Não.*

—072 ■ Pai: Si.  
 Sim.

**It-PM - 059** *Não.*

—073 ■ Pai: La vedela cyucya?  
 A terneira chupa?

**It-PM - 060** *Não.*

**Ip-074 - Pai:** Grando ou pecinin<sup>9</sup> (Sobre um avião que está voando baixo).

Grando ou pecinin<sup>9</sup>. Ai, ai. *Vem tor PM<sup>9</sup> quel lá. Vem tor el PM.* Ah vem tor el PM. Vara, vara, vara lá, vara là. (A criança olha para o pai e faz uma careta de espanto ao olhar e ver o avião voando baixo e bem próximo dali).

Grande ou pequenin<sup>9</sup>? Grande ou pequenin<sup>9</sup>? Ai, ai. Ele vem buscar o PM aquele lá. Ah ele vem buscar o PM. Olha, olha, olha lá, olha lá.

**Ip-075** - Pai: *Puxa* per le rece e te vai de *moto* col *pai*, tá. Dai, demo, *puxa* la recya, *puxa*. Te vai de *moto* col *pai*. *Puxa, puxa, puxa. Puxa* par le recye te vai de *moto* col *pai*.

Puxa as orelhas e tu vais de moto com o pai, tá. Vamos, vamos, puxa a orelha, puxa. Tu vais de moto com o pai. Puxa, puxa, puxa. Puxa pelas orelhas e tu vais de moto com o pai.

C-PM - ■ 061 A criança puxa as orelhas do pai.

—076 - Pai: *Puxa, puxa, puxa*, ah? [...] Viu? Puxa le rece<sup>9</sup> Viu? *Puxa* le rece!  
Cava i ocyai? Cava i ocyai? Cava, cava i ocyai<sup>9</sup> Demo, demo de moto col *pai*, demo. Demo de moto?

Puxa, puxa, puxa, ah? [...]. Viu? Puxa as orelhas<sup>9</sup> Viu? Puxa as orelhas!  
Arranca os óculos? Arranca os óculos? Arranca, arranca os óculos?  
Vamos, vamos de moto com o pai, vamos. Vamos de moto?

—PM - 062 É.

—077 - ■ Pai: Demo<sup>9</sup> Demo<sup>9</sup>  
Vamos, vamos?

It-PM - 063 É.

—078 - Pai: Demo<sup>9</sup> Demo de moto? Demo, demo.  
Vamos? Vamos de moto? Vamos, vamos.

## ANEXO IV

Sujeito: AM - 31/01/1992

Primeira sessão: 02 de novembro de 1995.

Duração: 9 min 42 seg Giros: 0:12:13 a 0:22:16

Idade: 2; 09. 05

Os pais convivem com a avó materna, de origem alemã, na cidade de Blumenau. Enquanto o avô materno vivia, o alemão era a língua de uso habitual em casa. O pai do sujeito é de origem italiana, natural de Rio dos Cedros. Motivado pela consciência de que é importante preservar a língua dos imigrantes procura criar situações de ensino explícito do dialeto vêneto.

As situações de ensino acontecem nos momentos de brincadeiras, nas refeições, ou em alguma atividade que a criança participe junto com o pai. A mãe não fala o dialeto, contudo, conseguiu cultivar uma razoável competência ao nível de compreensão pelo fato de ouvir e vivenciar praticamente, todos os finais de semana na casa dos avós paternos o uso do dialeto. Curi (1984, p. 9-11) classifica o dialeto falado em Rio dos Cedros como a língua do [ Ji ] e [ ʒÍ ] ou [ ʒe ]. Esta sonoridade é característica do dialeto de Rio dos Cedros.

Neste episódio (001-Pai a AM-008) o pai convida a criança para jogar futebol na área de lazer da casa.

—001 - Pai: Sera, sera. (O pai manda a criança fechar a porta da casa).  
Fecha, fecha.

—AM-001 Sera. (A criança obedece a ordem do pai e vai fechar a porta).  
Fecha.

Ip-002 - Pai: Quela lá anca, tá. Questa, questa quá. Sera è. Vá lá via, quà, quà, quà via.  
Aquele lá também tá. Esta, esta aqui. Fecha é. Vai lá, aqui, aqui, aqui do lado.

C-AM - 002 A criança fecha outra porta.

Ip-003 - Pai: Quà *chuta*. Con le man.  
Aqui chuta. Com as mãos.

—AM - 003 Man.  
Mãos.

—004 - Pai: E così, dai con le man.  
É assim, vai com as mãos.

—AM - 004 [...] co le man.  
[..]com as mãos.

Ip-005 - Pai: Così, dai, vara - co le man. *De novo* co le man è.  
Assim, vamos, olha - com as mãos. De novo com as mãos é.

It-AM - 005 *Não eu* [...] (A criança quer buscar a bola).

—006 - Pai: Sera, sera el buso. Voltete, voltete, così, cosita.  
Fecha, fecha o buraco. Te vira, te vira, assim, assim.

—AM - 006 A criança obedece a ordem dada pelo pai e abre as pernas imitando o buraco e o pai faz passar por entre as suas pernas a bola.

—007 - Pai: Voltete, voltete, voltete en quà. (A criança obedece e se vira). Cosita, tà de pu, verser de pu.  
Te vira, te vira, te vira aqui. [. . .] Assim, tá, mais, abre mais.

—AM- 007 [...]. Tá.

—008 - Pai: De pu.  
Mais.

It-AM - 008 *Abre*.

O segundo episódio (AM-008 a 085-Pai) se passa na cozinha. É uma situação de atividade que o pai aproveita para realizar os testes de denominação. Enquanto a criança ajuda o pai a lavar a louça, este solicita à criança que denomine os utensílios que vão sendo apresentados. A criança gosta de realizar esta atividade. Há situações em que a criança é obrigada a selecionar dentre os vários objetos disponíveis, apenas aquele que o pai solicitar. Quando todos terminam de almoçar a criança convida o pai para lavar a louça, ou "brincar" com os utensílios domésticos utilizados na cozinha. A criança realiza a tarefa, demonstrando competência em nível de compreensão e de denominação.

—008 - Pai: Metelo lá.  
Coloque-o lá.

Ip-AM - 009 *Aqui*. Chi

—009 - Pai: Questa quà cosa che l'è?  
O que é isto aqui<sup>9</sup>.

Dn-AM-010 Chichera.  
Xícara.

—010-Pai: Chichera, e questa<sup>9</sup>  
Xícara, e esta<sup>9</sup>

Ip-Dn-AM - 011 *Outra* chichera.  
Outra xícara.

—011 - Pai: E questo quà<sup>9</sup>  
E este aqui<sup>9</sup>



- Dn-AM - 012 Curtelo.  
Faca.
- 012 - Pai: E questo?  
E este?
- Dn-AM-013 Curtelo.  
Outra faca .
- 013 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>.
- Dn-AM - 014 Cucyaro.  
Colher.
- 014 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>.
- Dn-AM-015 Piron.  
Garfo.
- 015 - Pai: Piron?  
Garfo?
- 016-Pai: E questo quà?  
E este aqui<sup>9</sup>.
- Dn-AM - 016 Cucyaro.  
Colher.
- 017 - Pai: Nò, varda ben.  
Não, olha bem.
- AM-017 Facon. (Risos) Cucyaro .  
Faca grande. [...] Colher.
- 018-Pai: Nò, questo quà<sup>9</sup> .  
Não, este aqui<sup>9</sup> .
- Ip-Dn-AM - 018 **Também** facon .  
Também faca grande.
- 020 - Pai: Curtelo, nè. Questo quà<sup>9</sup> .  
Faca, né. Este aqui<sup>9</sup> .
- Dn-AM - 019 Piron, prato. (Ao ver o pai lavando o prato).  
Garfo, prato.

—022 - Pai: Questo cosa che l'è?  
O que é isto?

Nos enunciados (AM-020 e AM-021) a criança manifesta compreensão das qualidades inerentes aos objetos, isto é, distinguir um prato grande de um prato pequeno.

Dn-AM - 020 Piato grande.  
Prato grande.

—023 - Pai: Stà atento é. Questo?  
Presta atenção. Este<sup>9</sup> .

Dn-AM - 021 **Outo** piato grande.  
Outro prato grande.

—024 - Pai: E questo?  
E este?

Dn-AM - 022 Copo.

—025 - Pai: Cosè che l'è<sup>9</sup> Tò, e. questo<sup>9</sup>  
O que é isto<sup>7</sup>. Pega, e este?

Dn-AM - 023 Piron.  
Garfo.

—026 - Pai: Piron. Ò cascà nè, tò.  
Garfo. Ó caiu né, pega.

Dn-AM - 024 Piron.  
Garfo.

—027 - Pai: E questo<sup>9</sup>  
E este<sup>9</sup>.

Dn-AM - 025 Piron.  
Garfo.

—028 - Pai: E questo? Cosa che l'è?  
E este<sup>9</sup>. O que é?

Dn-AM - 026 Curtelo.  
Faca.

—029 - Pai: Dame quà el curtelo, dai. Dame quà el curtelo.  
Dá aqui a faca, vamos. Dá aqui a faca.

**It-AM - 027**     [ . . . ] *mais*.

- 030 - Pai: Dame quà, dame quà el curtelo.  
Dá aqui, dá aqui a faca.
- Dn-AM - 028 A criança escolhe dentre os vários objetos disponíveis, a faca e a oferece ao pai.
- 031 - Pai: Dame el piron, dai.  
Dá o garfo, vamos.
- Dn-AM - 029 Piron.  
Garfo.
- Dn-032 - Pai: È dame el piron Uno solo, uno è. (A criança oferece).  
É o garfo. Um só, um é.
- 033 - Pai: Dame el cucyaro, cucyaro. Nò, nò cucyaro. È cosi.  
Dá a colher, colher. Não, não a colher. É assim.
- 034 - Pai: Cosa che l'è questo?  
O que é este<sup>67</sup>
- Ip-Dn-AM - 030 Cucyaro *aqui*.  
Colher aqui.
- 035 - Pai: Questo quà<sup>9</sup>. E questo<sup>9</sup> :  
Este aqui<sup>9</sup>. E este<sup>9</sup> .
- Dn-AM - 031 Cucyaro.  
Colher.
- 036 - Pai: Nò, varda ben.  
Não, olha bem.
- Dn-AM - 032 Piron.  
Garfo.
- 037 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>
- AM - 033 Facon.  
Faca grande.
- 038 - Pai: Varda ben.  
Olha bem.
- Dn-AM - 034 Curtelo.  
Faca.
- 039 - Pai: È, e questo<sup>9</sup>.  
É, e este<sup>9</sup>.

- Dn-AM - 035** Piron.  
garfo.
- 040 - Pai: Nò, cosa che l'è?  
Não, o que é?
- Ip-AM - 036** *É sacanagem.* (Risos) *Quem é?* Cucyaro.  
[...] Colher.
- 041 - Pai: È cucyaro. E questo?  
É colher. E este<sup>9</sup>.
- Dn-AM - 037** Curtelo.  
Faca.
- 042 - Pai: Presto feni ah?  
Quase acabou ah?
- It-AM - 038** *Tem mais aqui.*
- 043 - Pai: Questo quà cosa che l'è?  
Este aqui o que é<sup>9</sup>.
- Dn-Ip-AM - 039** Piron. *Tem mais um ali.*  
Garfo. [...].
- 044 - Pai: Questo quà, cosa che l'è?  
Este aqui, o que é<sup>9</sup>.
- It-AM - 040** *Tem mais.*
- 045 - Pai: Cosè che l'è?  
O que é<sup>9</sup>.
- Dn-AM-041** Piron.  
Garfo.
- 046 - Pai: Questo quà<sup>9</sup>.  
Este aqui?
- Dn-Ip-AM - 042** Curtelo, curtelo *esse*.  
Faca, faca esse.
- 047 - Pai: Nden via tor el formai<sup>9</sup>.  
Vamos lá buscar o queijo<sup>9</sup>.
- AM - 043** [.] **hu!**

- 048 - Pai: Nò, no te voi tor el formai\*7.  
Não, tu não queres ir lá buscar o queijo?
- It-AM - 044 *Tem mais ali.*
- 049 - Pai: Feni, feni.  
Acabou, acabou.
- It-AM - 045 *Tem mais ali.*
- 050 - Pai: Nò, no ghenè pu.  
Não, não tem mais.
- It-AM - 046 *Ali tem mais.*
- 051 - Pai: Sì, ghenè ancor, tò.  
Sim, tem ainda, pega.
- Ip-AM - 047 *Tem mais lá dentro. Essa tem mais. Piato.*  
[...]. Prato.
- 052 - Pai: Piaton, nè.  
Pratão, né.
- It-AM - 048 *É grande.*
- 053 - Pai: Stà atento è.  
Presta atenção é.
- Ip-AM - 049 *Tem outro piato<sup>9</sup>.*  
*Tem outro prato<sup>9</sup>.*
- 054 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>.
- Ip-Dn-AM - 050 *Outro piato<sup>9</sup>.*  
*Outro prato?*
- 055 - Pai: Naltro piato.  
Outro prato.
- Ip-AM-051 *Mais um piato que tá ali.*  
[...] prato [...].
- 056 - Pai: Tò un piaton.  
Pega um pratão.
- AM - 052 Piaton.  
Pratão.

- 057 - Pai: E questo ah?  
E este ah?
- Dn-AM - 053 Piron.  
Garfo.
- 058 - Pai: Piron nè. E questo<sup>9</sup>.  
Garfo né. E este?
- Dn-AM - 054 Curtelo.  
Faca.
- 059 - Pai: Curtelo?  
Faca?
- C-AM - 055 É.
- 060 - Pai: Curtelon.  
Faca grande.
- AM - 056 É curtelon.  
É faca grande.
- 061 - Pai: E questo?  
E este?
- Dn-AM - 057 Piron.  
Garfo.
- 062 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>.
- Dn-AM - 058 Copo.
- 063 - Pai: Copo nè, copo. E questo?  
[...]. E este<sup>9</sup>.
- AM - 059 Pi.
- 064 - Pai: Nò, cosè che l'è?  
Não, o que é<sup>9</sup>.
- Dn-AM - 060 Curtelo.  
Faca.
- 065 - Pai: È curtelo nè.  
É faca né.
- Dn-AM - 061** Piato.  
Prato.

—066 - Pai: Piato. Metelo quà nè. Meterlo-do [...] questo, questo. Questo quà a, ben adagioto.  
Prato. Coloque-o aqui né. Coloque-o aí [...] este, este. Este aqui, bem devagar.

No enunciado (AM-062) a criança ao receber o objeto do pai manifesta o surgimento do componente morfológico, pois acrescenta o sufixo (on) à palavra piato transformando-a para piaton o que equivale a prato grande ou pratão.

Dn-AM - 062 Piato, piaton.  
Prato, pratão.

—067 - Pai: Adagioto<sup>55</sup>, quà.  
Devagar, aqui.

It-AM - 063 [...] **Tem mais ali dentro.**

—068 - Pai: Questo quà cosè che l'è?  
Este aqui o que é<sup>9</sup>.

Dn-AM - 064 Copo.

—069 - Pai: Copo né.

It-AM - 065 **Tem mais ali.**

—070 - Pai: Ò feni, Ghè sol i copi. Copo, metelo quà, cosita. Speta. Nò darne curtel.  
Ó acabou. Só tem os copos. Copo, coloque-o aqui, assim. Espera. Não me dê a faca.

It-AM - 066 **Esse.**

—071 - Pai: El curtel prima.  
A faca antes.

It-AM - 067 **Esse pequeninho.**

—072 - Pai: Tà dame el curtelo.  
Tá, me dá a faca.

It-AM - 068 **Esse também.**

—073 - Pai: Pronto dame el curtelo, curtelo.  
Pronto, me dá a faca, faca.

---

<sup>55</sup> Adagioto ou adagio significa devagar. Pian deriva do italiano padrão (piano) e também significa devagar.

- Dn-AM - 069** Piato.  
Prato.
- 074 - Pai: Voi el curtelo.  
Quero a faca.
- Ip-AM - 070** **Os** piato.  
Os pratos.
- 075 - Pai: Bon, dame i piati alora. Piatelo.  
Bom, então me dá os pratos. Pratinho.
- AM - 071 Piatelo.  
Pratinho.
- 076 - Pai: El vol dar-me tuti i piati prima. Dame el curtelo, adeso.  
Ele quer me dar todos os pratos antes. Me dá a faca, agora.
- It-AM - 072** **Tem mais.**
- 077 - Pai: Piato. Pronto, adeso speta [. ..] piatelo mi voi.  
Prato. Bem, agora espera [. ..] eu quero o pratinho.
- Dn-AM - 073** Cucyaro. (A criança pega a colher e a oferece ao pai). (Superposto).  
Colher.
- 078 - Pai: Cucyaro.  
Colher.
- Dn-AM - 074** Copo. (A criança oferece).
- 079 - Pai: Copo. Curtelo, dame el curtelo.  
Copo. Faca, me dá a faca.
- It-AM - 075** **Não, esse.** (A criança oferece a xícara).
- 080 - Pai: Cosè che l'è?  
O que é?
- Dn-It-AM - 076** **Xícara.**
- 081 - Pai: Chichera, nè. Cosè che l'è?  
Xícara, né. O que é?
- Dn-AM - 077** Chichera.  
Xícara.
- 082 - Pai: Adeso, dame el curtelo.  
Agora, me dá a faca.



**It-AM - 078 *Não, o copo.***

—083 - Pai: [...] dame el curtelo.  
 [...] me dá a faca.

Ip-AM - 079 ***Não, o copo.*** Ó el curtelon  
 [...], Ó a faca grande.

—084 - Pai: A bon, adeso si. Dame el cucyar, dai. El copo agora, dai!  
 A bom, agora sim. Me dá a colher, vamos. O copo então, vamos!

Ip-AM - 080 ***Vamos brincar de*** cucyaro?

—085 - Pai: Dame el cucyaro, agora. [...]. Pronto, gracie a Dio feni.  
 Me dá a faca, então. [...]. Pronto, graças a Deus acabou.

A recepção do dialeto desse sujeito se processa apenas através do pai e, eventualmente, nos finais de semana, quando visita os avós paternos, em Rio dos Cedros. No ambiente familiar, apenas o pai fala o dialeto. O pai cria as situações de ensino dirigido do dialeto através de brincadeiras e outras atividades.

Sujeito: AM

Segunda sessão: 05 de novembro de 1995

Duração: 4 min Giros: 0:22:16 a 0:26:27

Idade: 2; 09. 05

De (001-Pai a AM-020) retornam os testes de denominação. Este primeiro episódio se desenvolve após o almoço. O pai está com a criança no colo e aproveita a disposição das louças sobre a mesa para testar a compreensão e a denominação.

—001-Pai: CosècheTè questo quà, hu?  
O que é este aqui, uh?

Dn-IP-AM-001 Cucyaro. *Tô passando mal.*  
Colher. [...].

—002 - Pai: E questo quà? Cosa che l'è questo quà ah<sup>9</sup>  
E este aqui<sup>9</sup>. O que é este aqui ah<sup>9</sup> .  
t

Dn-AM - 002 Cucyaro.  
Colher.

—003 - Pai: Questo quà<sup>9</sup> Parla.alto.  
Este aqui<sup>9</sup>. Fala alto.

Dn-AM - 003 Curtelo.  
Faca.

—004 - Pai: E questo quà? (O pai oferece uma xícara).  
E este aqui?

Dn-AM - 004 Café. (A criança responde pensando no conteúdo da xícara).

—005 - Pai: Tà. Questo quà<sup>9</sup>  
Tá. Este aqui?

Dn-AM - 005 Piato.  
Prato .

—006 - Pai: E questo cosè che l'è?  
E este o que é<sup>9</sup>.

Dn-AM - 006 Formaio.  
Queijo.

—007 - Pai: E questo?  
E este<sup>9</sup>

- Dn-AM - 007** Chichera.  
Xícara.
- 008 - Pai: Ah, la chichera!  
Ah, a xícara!
- \_\_\_AM - 008 E questo?  
E este?
- 009 - Pai: Cosa che l'è questo quà de drio<sup>9</sup> .  
O que é este aqui atrás?
- It-Dn-AM -009 *Leite.*
- 010-Pai: L'è late nè<sup>9</sup>.  
É leite né?
- It-Dn-AM - 010 *Leite.*
- It-011 - Pai: *Tá bom leite.*
- It-AM-011 *E esse?*
- Ip-012 - Pai: *Esse, esse aqui é o vi.*  
*Esse, esse aqui é ovos.*
- Ip-AM - 012 *É ovi.*  
*É ovos.*
- 013 - Pai: E questo quà<sup>9</sup> .  
E este aqui<sup>9</sup> .
- Dn-Ip-AM - 013 *É o curtelo.*  
*É a faca.*
- 014 - Pai: Ah curtelo.  
Ah faca.
- It-AM - 014 *Esse pão aqui [...] Comê, come esse pão aqui.*
- 015 -Paf: E questo? Cosa saralo<sup>9</sup> .  
E este<sup>9</sup>. O que será<sup>9</sup> .
- AM-015 É, é, é.
- 016-Pai: Uh<sup>9</sup>.
- Dn-AM-016 Piron.  
Garfo.

—017 - Pai: Uh! E questo?  
Uh! E este?

Dn-AM - 017 Cuyaro  
Colher.

—018-Pai: E questo<sup>9</sup>  
E este<sup>9</sup>.

Dn-AM - 018 Cuyerigno.  
Colherzinha.

—019-Pai: Cuyarin. E questo quà?  
Colherzinha. E este aqui<sup>9</sup>.

Dn-*Ip*-AM - 019 *Outro* cuyarinho.  
Outra colherzinha.

—020 - Pai: E questo quà<sup>9</sup>  
E este aqui<sup>9</sup>.

No enunciado (AM-020) o pai apresenta à criança uma faca. Esta ao olhá-la inicialmente, a denomina de faca, mas ao fixá-la novamente com um olhar mais atento, acrescenta o sufixo (on), transformando a palavra *curtelo* para *curtelon*. A criança criou um aumentativo, demonstrando o surgimento do componente morfológico.

Dn-AM - 020 Curtelo, curtelon. (O pai apresentou uma faca grande).  
Faca, facão. (Faca grande).

De (021-Pai a AM-040) o pai está em companhia da criança sentado em um degrau da área de serviço. Numa situação de descontração aproveita para brincar com a criança com os membros do corpo humano, testando sua capacidade de compreensão e de denominação. O pai solicita à criança que denomine os membros do corpo humano, à medida que esta vai apontando-os um a um. A criança está acostumada a seguir uma sequência e como o pai não a seguiu, reclamou cf. (AM-027 e 029-Pai).

*Ip*-021 - Pai: [*/pai*. ah<sup>9</sup> (Os cabelos do) pai ah?

C-*Ip*-AM - 021 *Aqui*. (A criança pega nos cabelos do pai).

—022 - Pai: El naso<sup>9</sup> El naso?  
O nariz<sup>9</sup> O nariz<sup>9</sup>.

C—AM - 022 A criança aponta para o nariz

—023 - Pai: E le rece<sup>9</sup> ( A criança mexe nos olhos).  
E as orelhas<sup>9</sup>.

—AM - 023 *I ocy*.  
Os olhos.

- 024 - Pai: I ocy, allora.  
Os olhos, então.
- C-AM - 024 A criança aponta.
- 025 - Pai: E le rece? Uh!  
E as orelhas? Uh!
- 026 - Pai: El mu30? El mu30?  
O rosto? O rosto?
- C-AM - 025 A criança pega no rosto do pai.
- 027 - Pai: El colo? Colo?  
O pescoço<sup>9</sup>. Pescoço<sup>9</sup>.
- C-AM - 026 A criança pega no pescoço do pai.
- Ip-028 - Pai: I pey dei papai<sup>9</sup>. Ndè che i pey<sup>9</sup>.  
Os pés do papai<sup>9</sup>. Onde estão os pés?
- It-AM - 027 **Camisa.** (A criança não aceita que o papai vá adiante sem nomear antes a camisa).
- 029 - Pai: Ah la camisa. I pey<sup>9</sup>.  
Ah a camisa. Os pés?
- 030 - Pai: Ndè che ghè i pey<sup>9</sup>.  
Onde estão os pés<sup>9</sup>.
- C-AM - 028 **Aqui.** (A criança aponta).
- 031 - Pai: E le man?  
E as mãos?
- AM - 029 Man.  
Mãos.
- 032 - Pai: Le man ndè che le è<sup>9</sup>. El peto<sup>9</sup> El peto?  
Onde estão as mãos<sup>9</sup>. O peito<sup>9</sup> O peito<sup>9</sup>.
- C-Ip-AM - 030: Peto **aqui**.  
Peito aqui.
- 033 - Pai: E la pansa<sup>9</sup>.  
E a barriga<sup>9</sup>.

C-*Ip-AM* - 031 Pansa *aqui*.

Barriga aqui.

—034 - Pai: El bonigolo?

O umbigo?

C—AM - 032 A criança aponta adequadamente.

—035 - Pai: Te vedi el bonigolo? (Risos).

Tu viste o umbigo?

It-AM - 033 *Já peguei*.

—036 - Pai: Ah. (O pai pega em suas próprias orelhas e solicita à criança que as nomeie).

Dn-AM - 034 Rece, rece.

Orelhas, orelhas.

—037 - Pai: Le rece. E queste<sup>9</sup>

As orelhas. E estas<sup>9</sup>.

Dn-AM - 035 I ocy.

Os olhos.

—038 - Pai: Questi<sup>9</sup>

Estes?

—AM - 036 [...],

—039 - Pai: Questo quà?

Este aqui<sup>9</sup>.

Dn-*Ip-AM* - 037 Colo. *E a* boca?

Pescoço. E a boca?

*Ip-040* - Pai: *A a* boca. E questo quà<sup>9</sup>

A a boca. E este aqui?

Dn-AM-038 [. . .] lengua.

[. . .] língua.

—041-Pai: Nó.

—AM - 039 Lengua.

Língua.

—042 - Pai: Questo cosè che l'è? Questo<sup>9</sup> Questo<sup>9</sup>

Este aqui o que é<sup>9</sup> Este<sup>9</sup> Este?

\_\_\_AM - 040 Uh, uh.

Este episódio de (043-Pai a 056-Pai) se passa no exterior da casa. A criança é convidada pelo pai para dirigir-se até um rancho próximo para pegar bananas para alimentar os peixes na lagoa. A criança participa da atividade.

Ip-043 - Pai: Ndê la boasa<sup>9</sup> *Onde*, ndove<sup>9</sup>(Ecremento de vaca encontrado no pasto).  
Onde está a bosta? Onde, onde<sup>9</sup> .

Ip-AM - 041 *Ali a boasa*. (Ecremento de vaca. A criança aponta para o chão, no pasto).  
Ali a bosta.

—044 - Pai: Ah live.  
Ah ali.

—045 - Pai: L'è banana nè<sup>9</sup> .  
É banana né.

—AM - 042 É, ó.

—046 - Pai: Vara quà. Trà lá via.  
Olha aqui. Joga lá .

It-AM - 043 *Aqui*.

—047 - Pai: É traia lá. È lá.  
É jogue-a lá. É lá.

It-AM - 044 [...] *Tem um lá*.

—048 - Pai: Vara i pessi lá via. Te vedi li i pessi.  
Olha os peixes. Você viu ali os peixes.

It-AM - 045 *Esse épeixe*.

—049 - Pai: Quela lá l'è scorsa. Pessi i è lá via. Tò questa scorsa quà.  
Aquela lá é casca. Peixes estão lá. Pega esta casca aqui.

Ip-AM - 046 *É uma scorsa*. É scor (Risos)  
É uma casca. E cásc.

Ip-050 - Pai L'è una scorsa. *Viu como ele aprende?* (O pai dirigindo-se ao pesquisador).  
É uma casca. [. . .].

Ip-AM - 047 *Essa scorsa*.  
Essa casca.

—056 - Pai: Tò ntocheto de banana. N'altro.  
Pega um pedaço de banana. Outro.

## ANEXO V

Sujeito: VC

Primeira sessão: 03 de novembro de 1995.

Duração: 4 min 44 seg Giros: 0:26:28 a 0:31:19

Idade: 3; 09. 27

No primeiro episódio (VC-001 a VC-019) a mãe realiza testes de compreensão e de denominação, utilizando os objetos que estão na cozinha e que são manipulados diariamente. A mãe solicita que a criança selecione os objetos solicitados dentre vários que estão expostos sobre a pia. A mãe, ao cooperar na aprendizagem do dialeto, costuma usar os utensílios domésticos e os membros do corpo humano. Assim, os exercícios tornam-se mais concretos e a criança é envolvida de forma ativa na atividade.

—001 - Mãe: Vá tor el cucyaro, vá.  
Vai buscar a colher, vai.

—VC-001 Ah<sup>9</sup>

—002 - Mãe: Vã tor el cucyaro?  
Vai buscar a colher?

...VC - 002 Hu<sup>9</sup>

—003 - Mãe: Dis cucyar.  
Dize colher.

R—VC - 003 Cucyar.  
Colher.

It-004 - Mãe: **Ma tira o chiclete, bota aqui.**

R—VC - 004 Cucyar.  
Colher.

—005 - Mãe: Piron.  
Garfo.

R—VC - 005 Piron.  
Garfo.

Ip-006 - Mãe: **Aqui ó.** Vã li tor cucyar. Piron ò.  
Aqui ó. Vai ali buscar a colher. Garfo ó.

It-VC - 006 **Aonde?**



—007 ■ Mãe: Là ó. Portei chi, vey. (A criança resmunga algo). Porta chi el piron.  
Lá ó. Traze-o aqui, vem. [...] Traze aqui o garfo.

—VC -007 A criança se retira resmungando.

—008 ■ Mãe: L'è el piron. L'è el curtel. L'è mpes che [...] l'è quinze di [...]. Porta chi el piron.  
É o garfo. É a faca. Faz tempo [.. ..] são quize dias [.. ..]. Traze aqui o garfo.

—VC - 008 Ah?

—009 ■ Mãe: Porta chi el piron.  
Traze aqui o garfo.

—VC - 009 Ah?

---010- Mãe: Porta chi el piron.  
Traze aqui o garfo.

—VC -010 [..].

—011 - Mãe: El piron, porta chi.  
O garfo, traze aqui.

Dn-VC -011 Piron.  
Garfo.

—012 - Mãe: È portelo chi.  
É traze-o aqui.

—VC - 012 [...].

—013 - Mãe: Portei.  
Traze-o

—014 - Mãe: L'è testardo, seto. (Vozes).  
É teimoso, sabe.

—VC - 013 A criança traz a colher.

—015 - Mãe: Quel l'è el cucyar. Questo l'è el cucyar. Voy el piron.  
Aquele é a colher. Esta é a colher. Quero o garfo.

It-VC - 014 **Qual?** A criança traz o garfo.

—016 - Mãe: Curtel.  
Faca.

—VC - 015 A criança traz a faca.

—017 - Mãe: Cucyar.  
Colher.

—VC - 016 A criança traz a colher.

—018 - Mãe: Porta un bicherin.  
Traze uma xícara.

It-VC - 017 *Qual?*

—019-Mãe: Un bicher per beber café. Bicherin per beber el café.  
Uma xícara para tomar café. Xícara pequena para tomar café.

—VC - 018 A criança mexe em outros objetos.

—020 - Mãe: Nò, el bicherin.  
Não, a xícara pequena.

It-VC - 019 *Qual?* (A criança se retira para a sala).

O segundo episódio (022-Mãe a 068-Mãe) se passa na sala de visitas. A mãe realiza testes de compreensão com a criança, utilizando os membros do corpo humano. As respostas da criança são motoras e, às vezes, em português conforme (VC-040 e VC-046).

—022 - Mãe: La recya?  
A orelha?

It-VC - 020 *A Rita tá lá na árvore*, (risos).

Ip-023 - Mãe: *A Rita não*, a recya.  
[...], a orelha.

—VC-021 [...] N.

—024 - Mãe: I ocy, ndè che ghè i ocy?  
Os olhos, onde estão os olhos?

—VC-022 [...].

—025 - Mãe: I ocy.  
Os olhos.

—VC - 023 [.. .] (gritos).

- 026 - Mãe: L'è testardo seto, l'è. La recya dei tato.<sup>56</sup>  
É teimoso sabe, é. A orelha do tato.
- It-VC ■ 024 *Aqui.* (A criança aponta).
- 027 - Mãe: Quei l'è i ocy.  
Aqueles são os olhos.
- VC ■ 025 Ah<sup>9</sup>
- 028 - Mãe: La recya? Ndo che ghè la recya dei popo?  
A orelha<sup>9</sup> Onde está a orelha do nenê?
- 029 - Mãe: La boca<sup>9</sup> (Risos)  
A boca?
- 030 - Mãe: El nas<sup>9</sup> El nas?  
O nariz<sup>9</sup> O nariz?
- 031 - Mãe: Quela l'è la recya.  
Aquele ali é a orelha.
- VC - 026 Ah<sup>9</sup>
- 032 - Mãe: Quela l'è la recya.  
Aquele é a orelha.
- VC - 027 A criança aponta para os olhos.
- 033 - Mãe: Quei l'è i ocy.  
Aqueles são os olhos.
- It-VC - 028 *Esse?*
- 034 ■ Mãe: Anca.  
Também.
- It-VC - 029 *Agora [...].*
- 035 ■ Mãe: El nas<sup>9</sup> Nas. (A mão aponta seu próprio nariz).  
O nariz<sup>9</sup> Nariz.
- R-VC - 030 Nas. (A mãe belisca o seu nariz).  
Nariz.

---

<sup>56</sup> Tato: é uma expressão de carinho dada à criança mais nova da família.

- 036 - Mãe: Ndè che ghè el nas?  
Onde está o nariz<sup>9</sup>.
- R-*Ip*-VC -031 *Aqui* nas.  
Aqui o nariz.
- 037 - Mãe: El dente?  
O dente?
- R--VC - 032 El dente.  
O dente.
- 038 - Mãe: Ndè che ghè el dente?  
Onde está o dente?
- It-C-VC - 033 *Aqui Aqui é a boca.* (A criança aponta os dentes da mãe).
- Ip-039 - Mãe: É ma, é da mãe. I denti dei tato ndo che i è? Cosè che te magne? Cosè che te si drio magnar<sup>9</sup>. Cosè che l'è questo chi<sup>9</sup> Cosè che l'è?
- [...] Onde estão os dentes do tato<sup>9</sup> O que você está comendo? O que você está comento<sup>9</sup>. O que é isto aqui? O que é?
- VC - 034 Aqua.  
Água.
- 040 - Mãe: Cosè che l'è?  
O que é?
- VC - 035 Aqua.  
Água.
- 041 - Mãe: Questo chi te si drio magnar cosè che l'è?  
O que é isto que você está comento?
- VC - 036 [...].
- 042 - Mãe: Ndè che ghè la ongya?  
Onde está a unha<sup>9</sup>.
- 043 - Mãe: Tato, camiza .  
Tato, camisa.
- C-VC - 037 A criança aponta para a sua camisa.
- 044 - Mãe: E le braghe<sup>9</sup>. (A criança aponta ao leo).  
E as calças<sup>9</sup>.
- 045 - Mãe: Le braghe dei tato<sup>9</sup>.  
As calças do tato<sup>9</sup>.

- 046 - Mãe: Calsoni.  
Calções.
- VC - 038 A criança aponta adequadamente para o calção que está usando.
- 047 - Mãe: Le ongie dei tato ndè che l'è? Del deo.  
Onde estão as unhas do tato? Do dedo.
- VC - 039 A criança aponta para o dedo.
- 048 - Mãe: Asceme veder ndove che el tato el ghà i cavei.  
Deixe-me ver onde o nenê tem os cabelos.
- IT-VC - 040 *Aqui.*
- 049 - Mãe: Ndove?  
Aonde?
- It-VC - 041 *Na boca* (Voz da irmã).
- 050 - Mãe: Ndè che ghè la testa dei tato?  
Onde está a cabeça do tato?
- ...VC - 042 Apontou ao leo.
- Ip-051 - Mãe: *Não, assim não.* Asceme veder i ocy.  
[...] Deixe-me ver os olhos.
- ... VC - 043 Aponta para a boca.
- 052 - Mãe: La boca ndè che la è?  
Onde está a boca?
- C-VC - 044 A criança aponta para a boca.
- 053 - Mãe: La lengua?  
A língua?
- C-VC - 045 A criança mostra a língua.
- 054 - Mãe: El nas?  
O nariz?
- C-It-VC - 046 *Aqui.*
- 055 - Mãe: El nas?  
O nariz?
- It-VC - 047 *Onde?*

- 056 - Mãe: El bico<sup>9</sup>. Ndè che l'è el bico?  
A chupeta<sup>9</sup>. Onde está a chupeta?
- \_\_\_ VC - 048 A criança aponta para o lado. Não foi possível visualizar se era a chupeta.
- 057 - Mãe: I pey? Ndè che ghè i pey?  
Os pés? Onde estão os pés<sup>9</sup> .
- C-VC - 049 A criança aponta para os pés.
- 058 - Mãe: Dinocyo?  
Joelho?
- It-VC - 050 **Onde?** (A criança aponta errado).
- Ip-059 - Mãe: Tato, ndè che ghè la recya de la **mãe**?  
Tato, onde estão as orelhas da mãe<sup>9</sup> .
- VC -051 A criança aponta o nariz.
- Ip-060 - Mãe: Puxa la recya, puxela. **Não**, la recya? La recya<sup>9</sup> .  
Puxa a orelha, puxe-a. Não, a orelha? A orelha?
- It-VC - 052 **Qual?**
- 061 - Mãe: La recya ò.  
A orelha ó.
- It-VC - 053 **Qual?**
- 062 - Mãe: La recya quà su. La recya puxela.  
A orelha aqui em cima. A orelha puxe-a.
- 063 - Mãe: El nas?  
O nariz?
- It-VC - 054 **Onde?** (A criança aponta para o nariz).
- C-Ip-064 - Mãe. **Onde** el nas<sup>9</sup>. La boca<sup>9</sup> (A criança aponta para a boca).  
Onde está o nariz<sup>9</sup>. A boca<sup>9</sup> .
- 065 - Mãe: I ocy?  
Os olhos<sup>9</sup>.
- C-Ip-VC - 055 I ocy **tá aqui**.  
Os olhos estão aqui.
- Ip-066 - Mãe: I ocy **mostra, bonito** Asca veder .  
Mostra os olhos bonito. Deixa ver.

**C-VC - 056**      A criança aponta para os olhos.

—067 - Mãe: I cavei<sup>9</sup> Ndè che ghè i cavei?  
Os cabelos? Onde estão os cabelos?

**C-VC - 057**      A criança aponta.

—068 - Mãe: Puxa i cavei.  
Puxa os cabelos.

Sujeito: VC

Segunda sessão: 05/11/1995

Duração: 2 min 40 seg Giros: 0:31:22 a 0:34:19

Idade: 3,09.29

De (001-Pai a 025-Pai) o episódio se passa no interior da cozinha, no momento em que a criança está comendo um bolo de bolacha. O pai aproveita esta situação para questionar a criança a respeito do bolo; realiza também testes de compreensão, utilizando os membros do corpo humano.

—001 - Pai: Cosè che te si drìo che te magne?  
O que tu estás comendo?

—VC-001 Ah?

—002 - Pai: Cosè che te si drìo che te magne?  
O que tu estás comendo?

It-C-VC - 002 *Bolacha.*

—003 - Pai: Ah bolache! Te piase?  
Ah bolacha! Tu gostas?

—VC - 003 A criança meneia a cabeça.

It-004 - Pai: *Tem quefalá.*

—VC - 004 Tu [ . . ].

—005 - Pai: Ah<sup>9</sup>.

It-VC - 005 *Tu é a bolacha.*

—006 - Pai: Nó, ma te piase le bolache<sup>9</sup> íiem. Quiè stà farle le bolache<sup>9</sup> Quiè? Ah<sup>9</sup>.  
Não, mas tu gostas das bolachas? Hem. Quem fez as bolachas<sup>9</sup> Quem<sup>9</sup> Ah<sup>9</sup>.

It-VC - 006 *O pai é a bolacha.*

Ip-007 - Pai: Nó, *eu não sou a bolacha.* Quiè che a fato le bolache de la bandeja<sup>9</sup> Ah?  
Não, eu não sou a bolacha. Quem fez as bolachas da bandeja<sup>9</sup> Ah

—VC - 007 Ah! A criança abraça o pai no pescoço.

Ip-008 - Pai: Quiè che<sup>9</sup> Quem que [ . . ].  
Quem que? Quem que [ . . ].

It-VC - 008 *O pai é a bolacha.*



- 009 - Pai: **Ah?**
- It-009 - Mãe: *Em italiano, pai.*
- Ip-010 - Pai: *Quiè che a fato le bolache de la bandeja?*  
Quem fez as bolachas da bandeja?
- VC - 009 **Ah?**
- 011 - Pai: *Quiè che a fato le bolache de la bandeja?*  
Quem fez as bolachas da bandeja?
- It-VC -010 [...] *eu acho* [...].
- 012 - Pai: **Ah?**
- VC -011 [...].
- 013 - Pai: *Stà la mama?*  
*Foi a mãe?*
- C-It-VC - 012 **É.**
- Ip-014 - Pai: *Ah vem aqui perto rapaiz. Tem que falá. Te magne tante ah?*  
[...]. *Tu comes bastante ah?*
- C--VC - 013 *A criança meneia a cabeça positivamente.*
- 015 - Pai: [...]*JVàtolte un cagnot per sugar.*  
*Vai te buscar um cachorrinho para brincar.*
- 016 - Pai: *O pai perguntou onde ficava a orelha.*
- It-VC -014 *Aqui a relha.*
- Ip-016 - Pai: *E o nari, el naso?*  
*E o nari, o nariz.*
- VC -015 *A criança aponta.*
- 017 - Pai: *I ocy?*  
*Os olhos?*
- VC-016 *Aponta a boca.*
- 018 - Pai: *I ocy?*  
*Os olhos?*
- C-It-VC - 017 *Aqui. (Aponta corretamente).*

—019-Pai: E la boca ndè che la è?  
E a boca onde está?

—VC - 018 A criança aponta.

—020 - Pai: La man ndè che la è? La man dei pai?  
Onde está mão? A mão do pai?

—VC - 019 A criança aponta a esmo.

—021 - Pai: La man, la man, la man.  
A mão, a mão, a mão.

—VC - 020 A criança aponta para as orelhas.

—022 - Irmã: *A mão?*

It-VC - 021 *A relha.*  
A orelha.

Ip-023 - Pai: Ndè che tà la man, la man de *pai*?  
Onde está a mão, a mão do pai?

—VC - 022 Aponta a esmo.

—024 - Pai: La recya? Ndè che ghè la recya?  
As orelhas? Onde está a orelha?

It-VC - 023 *Ah não sei!*

—025 - Pai: Ah<sup>9</sup>

De (026-Mãe a 040-Mãe) a mãe executa testes de compreensão com mais sucesso do que o pai. A criança ora responde em português ora dá respostas motoras.

—026 - Mãe: Ndè che ghè la recya?  
Onde está a orelha?

It-027 - Pai: *Tira o bico.*

Ip-028 - Mãe: *Tira el bico. Ascelo chi su fogolar Cosè che sey drio magnar<sup>9</sup> Ah?"*  
*Tira o bico. Deixe-o aqui sobre o fogão. O que tu estás comendo<sup>9</sup> Ah?*

C-It-VC - 024 *Bolacha.*

—029 - Mãe: Qui che stà faria?  
Quem foi que a fez<sup>9</sup> :

It-VC - 025 ***Bolacha.***

- Ip-030 - Mãe:** Ndè che ghè i ocy de la *mãe*?  
Onde estão os olhos da mãe?
- It-VC - 026 *Aqui.* (Aponta para o nariz).
- 031 - Mãe: Queli l'è el naso.  
Aquele ali é o nariz.
- VC - 027 Ah!
- 032 - Mãe: I ocy?  
Os olhos?
- C-VC - 028 Aponta corretamente.
- 033 - Mãe: I cavei?  
Os cabelos?
- VC - 029 Aponta o nariz.
- 034 - Mãe: I cavei?  
Os cabelos?
- ...VC - 030 Aponta a esmo.
- 035 - Mãe: Nò, i cavei.  
Não, os cabelos.
- It-VC -031 *Aonde?*
- 036 - Mãe: Su la testa. Ndè che ghè el nas?  
Sobre a cabeça. Onde está o nariz?
- It-C-VC - 032 *Aqui.* (Aponta o nariz).
- 037 - Mãe: La boca!  
A boca?
- It-C-VC - 033 *Aqui* (Aponta corretamente).
- 038 - Mãe: La lengua?  
A língua?
- C-VC - 034 Aponta corretamente para a língua da mãe.
- 039 - Mãe: La recya?  
A orelha?

It-040 - Pai: *Fica bonito, o tio tá te olhando.*

—040 - Mãe: Ndè che ghè la recya? [...] Ah la ongia [...] ndè che la è<sup>9</sup> E le man<sup>9</sup> [...]

Ndè che ghè la ongia?

Onde está a orelha? [...] Ah a unha [...] onde está<sup>9</sup> E as mãos? [...] Onde está a unha?

## ANEXO VI

Sujeito: LP

Primeira sessão: 02 de novembro de 1995.

Duração: 9 min 48 seg Giros: 0:34:24 a 0:44:30

Idade: 3; 05. 05

O dialeto vêneto é a língua materna de LP, possuindo competência comunicativa e expressiva já bem estabilizada. Em seus atos de fala ocorreram algumas interferências do português.

Todos os membros da família adotam o dialeto como língua de uso regular em casa. No primeiro episódio (001-Irmã a 079-Irmã) a irmã e a mãe se revezam nas interações verbais. De (001-Irmã a LP-009) tanto a irmã quanto a mãe procuram motivar a criança para que recontе eventos passados como, por exemplo, a visita feita ao cemitério algumas horas antes desta gravação.

—001-Irmã: Quiche te si ndàveder, encoi for la cyesa?

Quem que tu foste ver, hoje lá fora na Igreja?

—LP - 001 È.

—002 - Irmã: Quiè?

Quem?

—LP - 002 E, e, e quei L'A ?

E, e, e aqueles do A.?

—003 - Irmã: El L'A.? Ma no te vist nesuni che te cognoscevi lá for?

O A.? Mas não viste ninguém que tu conhecias lá fora?

—LP - 003 Nó.

Não.

—004 - Irmã: Ei mateloti?

As crianças?

—LP - 004 [. . .] i mateloti de la U.

[. . .] as crianças da U.

—005 - Irmã: Quei de la U.<sup>9</sup> El nono, el nono no te l'è visto lá fora?

Aqueles da U.? O avô, o avô não viste lá fora?

—LP - 005 Nó, nol ghè.

Não, não estava.

—006 - Irmã: Per chè nol ghera là fora el nono?  
Por que não estava lá fora o avô?

—LP - 006 No sè.  
Não sei.

—007 - Irmã: Per chè?  
Por quê?

—LP - 007 [...] nona.  
[...] avó.

—008 - Irmã: Sol la nona e el A?  
Só a avó e o A?

—009 - Mãe: E cosè che ghera-su, su la lapide? Cosè che ghera-su?  
E o que tinha em cima, em cima da lápide? O que tinha em cima?

—LP - 008 Candele.  
Velas.

—010-Mãe: E anca?  
E também?

—011 - Irmã: Tol for el deo de la boca. For el deo. (Superposto: Mãe).  
Tira fora o dedo da boca. Fora o dedo.

—012-Mãe: E anca?  
E também?

It-LP - 009 *Não tei.*

—013-Mãe: Fiori ghenerelo-su?  
Tinha flores em cima?

—LP - 010 A criança faz um gesto positivo com a cabeça.

O segundo fato (013-Irmã a 019-Irmã) refere-se a um rato que caiu de uma lata. A irmã provoca a criança para que recontе o fato e como foi que aconteceu.

Ip-014-Irmã: Conteghe, conteghe a la *mamãe* quela storia dei paltegan che-la I. la contà.  
Conta, conta para mamãe aquela história do rato que a I. contou.

—LP-011 [...] a mi.  
[. . .] para mim.

- 015 - Irmã: Ma, ma la tà contà quella. Quela che el paltegan la crodà-zo dei, dei. De ndo che la crodà el paltegan?
- Mas, mas ela te contou aquela. Aquela que o rato caiu no, no. Onde caiu o rato?
- LP - 012 Den bandon.  
Numa lata.
- 016 - Irmã: Den bandon<sup>9</sup> E come che là fato per vegner-su dopo<sup>9</sup>.  
Numa lata? E como ele fez para subir depois<sup>9</sup>.
- Ip-LP - 013 *Não tei.* Con la spassadora medigo.  
*Não sei.* Com a vassoura talvez.
- 017 - Irmã: Con la spassadora? Ah ma medigo che nò l'è stà con la spassadora. Comè che la I la tà contà<sup>9</sup> .
- Com a vassoura? Ah mas acho que não foi com a vassoura. Como é que a I te contou?
- It-LP - 014 *Não tei.*
- 018 - Irmã: Ma la I te la contà tuta!  
Mas a I te contou tudo!
- LP-015 È tô nona!  
Tua avó!
- 019 - Irmã: Allora domandeghe a la I, domandeghe a la I quel che no de sai. Come la è. Então pergunta para I, pergunta para I aquilo que tu não sabes. Como que é.
- LP-016 A?
- 020 - Irmã: Demadeghe a la I.  
Pergunta para I.
- It-LP-017 *Nun* [. . .]
- De (020-Mãe a 052-Mãe) continua a descrever o que aconteceu no cemitério.
- 021 - Mãe: E quante matelote che ghera for, encoi<sup>9</sup> Qual è che ghera for matelote<sup>9</sup> .  
E quantas meninas tinha lá fora, hoje<sup>9</sup>. Quais eram as meninas que estavam lá fora?
- LP-018 I pupini de la I.  
As crianças da I.

- 022 - Mãe: De la I e anca?  
Da I e mais quem?
- LP - 019 Anca?  
Também?
- 023 - Mãe: Quele de quie? Quele che te gheri ensema dentro de la mesa?  
Aqueles de quem? Aquelas que tu estavas junto lá na missa?
- LP - 020 Quele l'era matelote.  
Aqueles eram meninas.
- 024 - Mãe: Ma de quièrele quele?  
Mas de quem eram aquelas?
- LP - 021 É dei, dei [...].  
Do, do [...].
- 025 - Irmã: De quiè?  
De quem?
- Ip-LP ■ 022 *Não tei.*
- 026 -Mãe: [...] U?
- LP - 023 E matelote ghà doi. Una é come mi.  
E meninas havia duas. Uma era como eu.
- 027 - Mãe: Come ti una? E i altri?  
Uma como tu? E os outros?
- LP- 024 Altri l'era tuti mateloti de la U.  
Os outros eram todos os meninos da U.
- 028 - Irmã: Ma le matelote no le ghavea i cavei come ti.  
Mas as meniç,as não tinham os cabelos como tu.
- LP - 025 Nò.
- 029 - Irmã: Come l'era che le i ghavea?  
Como era que elas tinham?
- LP - 026 Não se.  
Não sei.
- 030 - Irmã: Longhi?  
Compridos?
- LP - 027 È longhi come la O.  
São compridos como os da O.



—031 - Irmã: Come de la O<sup>9</sup> E.che color?  
Como os da O<sup>9</sup>. De que cor<sup>9</sup> :

Ip-LP -028 *Nãotei, bianchi!*  
Não sei, brancos!

—032 - Irmã: Bianchi<sup>9</sup> (Superposto: Mãe).  
Branco<sup>9</sup>

—LP ■ 029      Bianchi come mi patot. (A criança aponta para o patinho branco estampado em sua camiseta).  
Branco como o meu patinho.

—033 - Irmã: E quel matelot che ghera li. Cosè che te dizeva a quel matelot che ghera li?  
E aquele menino que estava ali. O que tu dizias para aquele menino que estava ali<sup>9</sup>

—LP - 030      [...] corea en torno [...] aqua. Mi ndea ndel cao.  
[...] corria em volta [...] água. Eu ia no carro.

—034 - Irmã: Cosè che te dizeva<sup>9</sup>  
O que tu dizias<sup>9</sup>

Ip-LP •-031 *È de bicho.*

—035 - Irmã: De

It-036 - Mãe: *Bicho?*

De (033-Irmã a LP-041) refere-se ao episódio do bicho.

—037 - Irmã: Per chè<sup>9</sup>  
Por quê<sup>9</sup>

—LP - 032      Perchè [ .JdelaU.  
Por que [ . ] da U.

—038 - Irmã: Come<sup>9</sup> Cosa?  
Como<sup>9</sup> O que<sup>9</sup>.

It-LP - 033      *É bicho.*

Ip-038 - Irmã: *Bicho?* Ma per chè<sup>9</sup>  
Bicho<sup>9</sup> Mas por quê<sup>9</sup>.

—LP - 034      Perchè [...].  
Porque [...].

Ip-039 - Irmã: Mpareva en *bicho*, forsi<sup>9</sup> .  
Parecia um bicho, talvez<sup>9</sup> .

—LP - 035 È.

Ip-040 - Irmã: Ma come? Per chè mpareva un *bicho*? Cosa che el ghavea de stes un *bicho*?

Mas como? Por que parecia um bicho? O que ele tinha de igual a um bicho?

—LP - 036 Smiscyava dei cao.  
Mexia no carro.

—041 - Irmã: Del caro smiscyeva<sup>9</sup> El la ligà?  
Mexia no carro<sup>9</sup>. Ele ligou<sup>9</sup> .

—LP - 037 È.

—042 - Irmã: E dopo<sup>9</sup> E dopo<sup>9</sup> .  
E depois? E depois<sup>9</sup> .

Ip-LP - 038 Dopo è vegnu el *papai* el ghà dà bote.  
Depois veio o papai e deu uma surra.

—043 - Irmã: El ghà dà bote<sup>9</sup> .  
Ele deu-lhe uma surra?

—LP - 039 Medigo de si.  
Acho que sim.

—044 ■ Irmã: Ndove che el ghe dà bote<sup>9</sup> .  
Onde que ele surrou<sup>9</sup> .

—LP - 040 Su per le culate, medigo.  
Na bunda, eu acho.

—045 ■ Irmã: Su per le culate<sup>9</sup> E anca<sup>9</sup> .  
Na bunda<sup>9</sup>. E onde mais<sup>9</sup> .

Ip-LP - 041 *[...]*sei

—046 ■ Irmã: No tè vist pu nesuni<sup>9</sup> .  
Tu não viste mais ninguém<sup>9</sup> .

—LP - 042 Nò.  
Não.

De (046-Irmã a 052-Mãe), a mãe recorda o episódio do padre.

**Ip-047** - Irmã: El *padre*? Tè vist el *padre*?

O padre<sup>9</sup>. Tu viste o padre<sup>9</sup> .

—LP - 043 È.

—048 - Irmã: E cosa che la dit-su davanti?

E o que ele disse lá na frente<sup>9</sup> .

—LP - 044 Ah<sup>9</sup>

—049 - Irmã: E cosa che el dizeva el padre su davanti a la cyesa<sup>9</sup>

E o que o padre dizia lá na frente da igreja<sup>9</sup> .

—LP - 045 È, è.

—050 - Irmã: Cosa<sup>9</sup> .

O que<sup>9</sup>

—LP - 046 È che, che è, che ma [...].

É que, que é, che ma [...].

—051 -Mãe: Tolforlaman.

Tira fora a mão.

—LP - 047 Che[...] ma [...] che, che.

—052 - Mãe: La mesa, dighe.

A missa, diga.

Ip-LP - 048 Che el ma *batizada*.

Que ele me batizou.

Ip-053 - Mãe: Ah che el ta *batizada*? For la man.

Ah que ele te batizou<sup>9</sup> .Fora a mão.

De (LP-048 até 056-Irmã) pede para a criança buscar sua boneca.

—LP - 049 Che<sup>9</sup>

Que<sup>9</sup>

Ip-054 -Irmã: Te vai a torla<sup>9</sup> Vá tor la to *boneca*? Te ghenai boneche<sup>9</sup> Quante<sup>9</sup>

Tu vais buscá-la<sup>9</sup> Vai buscar a tua boneca<sup>9</sup> Tu tens bonecas<sup>9</sup> Quantas<sup>9</sup>

—LP - 050 Quela granda.

Aquela grande.

—055 - Irmã: E quela granda te vai a tor<sup>9</sup>

E aquela grande tu vais buscar<sup>9</sup> .

—056 - Mãe: E quante è te ghenai boneque<sup>9</sup>  
E quantas bonecas tu tens?

—LP - 051 A criança faz o sinal de (5) com a mão.

—057 - Irmã: Un mucyo, dighe. Vã tor, dentro tor quela che te asei pu bela alor. Vã dentro dighe a la O che là te la dae.

Bastante, diga. Vai buscar, vai buscar lá dentro aquela que tu achas mais bonita. Vai lá dentro diga para a O que ela te dá.

De (057-Mãe até 079-Irmã) é realizada a descrição da boneca.

—058 - Mãe: Li, chi l'è stà darte quela boneca li<sup>9</sup>  
Ali, quem foi que te deu aquela boneca ali?

It-LP - 052 *Dindinho.*

—059 - Mãe: Quie?  
Quem<sup>9</sup>

It-LP - 053 *Dindinho.*

Ip-060 - Mãe: E cosè che el ghà nome el *dindinho*<sup>9</sup>  
O como é o nome do dindinho?

It-LP - 054 *Tei.*  
*Sei.*

—061 - Mãe: Tirela via de la boca.  
Tira fora da boca.

Ip-062 - Irmã: Dai, dime como la è la *boneca*.  
Vamos, me diga como é a boneca.

—LP - 055 Ô.

—063 ■ Irmã: Come che la è<sup>9</sup>  
Como que ela é<sup>9</sup>.

—LP - 056- [...].

—064 ■ Mãe: Si, cosa che l'è queste chi<sup>9</sup>  
Sim, o que é isto aqui<sup>9</sup>.

—LP - 057 Rece.  
Orelhas.

—065 ■ Mãe: E queste chi cosita che mi no sò.  
E estas aqui assim que eu não sei.

- LP - 058      Man.  
Mãos.
- 066 - Mãe: E queste quà zo?  
E essas aqui embaixo<sup>9</sup>.
- LP - 059      Gambe.  
Pernas.
- 067 - Irmã: Ma cosa che l'è questa roba chi tuta cosita<sup>9</sup> Cosa che l'è?  
Mas o que é essa coisa aqui tudo assim<sup>9</sup> O que é<sup>9</sup> .
- LP - 060      Cavei.  
Cabelos.
- 068 - Irmã: E no ghe volea-su calcosa chi de questi cavei<sup>9</sup>  
E não precisava alguma coisa aqui nestes cabelos?
- LP - 061      Ache!  
Que nada!
- 069 - Irmã: Cosa che ghe volea-su per ascarla bela?  
O que precisa para deixá-la bonita?
- LP - 062      A che, no core gnente.  
Que nada, não precisa nada.
- 070 - Irmã: No core gnente nò<sup>9</sup> Ma cosita la é bruta. No te la aseí bruta<sup>9</sup> LP no te la  
aseí bruta<sup>9</sup>.  
  
Não precisa nada não<sup>9</sup> Mas assim ela é feia. Tu não achas feia<sup>9</sup> LP tu não  
achas feia<sup>9</sup>.
- LP - 063      [...].
- 071 - Irmã: E le robete<sup>9</sup>  
E as roupinhas<sup>9</sup>.
- LP - 064      Le ghò chi.  
Eu tenho aqui.
- 072 - Irmã: Te le ghai lí. Ma quele robete, l'è mes fred encoi.  
Tu tens ali. Mas aquelas roupinhas, está meio frio hòje.
- LP - 065      A che!  
Que nada!
- 073 - Irmã: No l'è fred, nò<sup>9</sup>  
Não está frio, não<sup>9</sup>.

—LP - 066 Nò, che, che!

Não, que nada, que nada!

Ip-074 - Mãe: Ma valà, te ghe la dai, te ghe la dai a quel *titio* là quela *boneca* li.

Que nada, dá para aquele titio lá aquela boneca ali.

—LP - 067 Per cosa?

Por quê?

Ip-075 - Mãe: Te ghe la dai a quel *titio* là?

Tu dás para aquele titio là?

—LP - 068 Per cosa?

Por quê?

—076 - Mãe: Per chè ndè che te la meti dormir<sup>9</sup> No te ghè gnanca let nò!

Por que onde que tu vais colocá-la para dormir<sup>9</sup> Não tens nem cama!

—077 - Irmã: Ensema quie<sup>9</sup>

Junto com quem?

—078 - Mãe: Ensema quie che te la meti a dormir<sup>9</sup>

Junto com quem tu vais colocá-la para dormir<sup>9</sup>

—LP - 069 Mi, ensema a la O.

Eu, junto com a O.

—079 - Irmã: Ensema a la O<sup>9</sup> Medigo mi che te ghe la porti dentro ensema na'ltro sat. Sai

ndo che la meto quela boneca li<sup>9</sup>.

Junto com a O<sup>9</sup> Acho que tu vais levar lá dentro junto com outro. Sabe onde eu coloco aquela boneca ali<sup>9</sup>.

—LP - 070 Ndo<sup>9</sup>

Onde?

—080 - Irmã: Dentro de la banda de quel che ghè li dentro. Te sai chi ghè?

Dentro do lado daquelas outras lá dentro. Tu sabes o que tem<sup>9</sup>

De (LP-070 a 125-Mãe) todas as interações se processam entre a mãe e a criança. De (LP-070 a LP-097) a criança está de posse de um estojo que contém um conjunto de animais.

—LP-071 Un can.

Um cachorro.

—081 - Mãe: Un can<sup>9</sup>

Um cachorro<sup>9</sup>.

- LP - 072 È.
- 082 - Mãe: E dopo<sup>9</sup>  
E depois<sup>9</sup>.
- LP - 073 Questo chi è becota.  
Esta aqui é uma cabritinha.
- 083 - Mãe: Ma pu mpian, dilo. Na becota<sup>9</sup>  
Mas mais devagar, diga. Uma cabrintinha<sup>9</sup>.
- LP - 074 È chi.  
E aqui.
- 084 - Mãe: E questo chi<sup>9</sup>  
E este aqui<sup>9</sup>.
- It-LP - 075 *Não tei.*
- 085 -Mãe: Na gali [...].  
Uma gali [...].
- LP - 076 Na galina.  
Uma galinha.
- 086 - Mãe: È.
- LP - 077 Questo patot.  
Este é um patinho.
- 087 - Mãe: È.
- LP - 078 Questo chi è cain, un cain. - Este aqui é um cachorro, um cachorro.  
Questo chi è un tor. - Este aqui é um touro.  
Questo chi na, na vaca. - Este aqui é uma, uma vaca.
- 088 - Mãe: Na vaca. E cosè che ei fã quei li<sup>9</sup> E cosè che ei fã<sup>9</sup>  
Uma vaca. E o que eles fazem aqueles ali<sup>9</sup> E o que eles fazem<sup>9</sup>.
- LP - 079 Tuto cosi. [. . .] i fã.  
Tudo assim [. . .] eles fazem.
- 089 - Mãe: Ei fã.  
Eles fazem.
- LP - 080 Questo chi fã cosi (A criança imita a música do brinquedo). Ê i a ô.  
Este faz assim. E i a ô.

—090 - Mãe: Dilo mò ancora questo chi [...]. Comè che el canta<sup>9</sup> Queli che là ruvà le pilie? Comè che el canta?

Diz ainda este aqui [...]. Como é que ele canta? Aqueles ali que terminaram as pilhas? Como é que eles cantam<sup>9</sup> .

—LP - 081      Ia, ia, iaô, ia, ia, iaô. (A criança imita a música do brinquedo).

—091 - Mãe: E queste chi, cosè che el fà questo chi<sup>9</sup>  
E estas aqui, o que ele faz este aqui?

It-LP - 082      *Nãotei.* [...].

—092 - Mãe: L'è muziche de cosa quele li<sup>9</sup>  
É música de que aquelas ali<sup>9</sup> .

It-LP - 083      *Não tei.*

—093 -Mãe: Papai [...].

Ip-LP ■      084 *Del papai Noel.*  
Do papai Noel.

—094 - Mãe: E chi stà dartelo questo chi? E chi stà dartelo<sup>9</sup>  
E quem foi que te deu<sup>9</sup> Quem foi que te deu<sup>9</sup> .

—LP - 085      È.

—095 - Mãe: Chi che l'è stà dartelo<sup>9</sup>  
Quem foi que te deu<sup>9</sup> .

It-LP - 086      *É e dindinho.*

It-096 - Mãe: *Dindinho.*

—097 - Mãe: Ma e dopo el Nicolau anca al te na portà prezenti, el Nicolau<sup>9</sup>  
Mas e depois o Nicolau também te levou presentes, o Nicolau<sup>9</sup> .

—LP - 087      Nò che!  
Que nada!

—098 - Mãe: Quei zo dei sac.  
Aqueles dentro do saco.

—099 - Mãe: Cosè che ghavea-zo<sup>9</sup>  
O que ele tinha dentro<sup>9</sup> .

It-LP - 088      *Não tei.*



- 100 - Mãe: Si, cosè che el ghavea-zo en del sac?  
Sim, o que ele tinha dentro do saco<sup>9</sup> .
- LP - 089      En bola, en prezente del sacco.  
Uma bola, um presente no sacco.
- 101 - Mãe: Presente<sup>9</sup> Ma.ndè che?  
Presentes<sup>9</sup>. Mas onde que?
- LP - 090      È, è.
- 102 - Mãe: Pian mpian. Na bo [. . .].  
Mais devargar. Uma bo [. . .].
- LP - 091      Na bo [...].
- 103 - Mãe: Na bola.  
Uma bola.
- LP - 092      Na bola.  
Uma bola.
- 104 - Mãe: E anca<sup>9</sup> .  
E também<sup>9</sup>.
- LP - 093      Un presente, [. . .] chicolate.  
Um presente, [. . .] chicolate.
- 105 - Mãe: Chicolate e dopo anca<sup>9</sup> Cosa<sup>9</sup> Un pacoto de cosa anca tà portà<sup>9</sup> .  
Chocolates e depois também<sup>9</sup>. O que<sup>9</sup>. Un pacote de que também ele te  
levou?
- It-LP - 094      *Não tei.*
- 106 - Mãe: Un pacoto de bom [. . .].  
Um pacote de ba [...].
- LP - 095      Bombi.  
Balas.
- 107 - Mãe: E anca, e questo anel chi stà chi compartelo quel anel li<sup>9</sup> .  
E também, e este anel aqui foi quem que te comprou aquele anel ali<sup>9</sup> .
- LP - 096      La I.
- 108 - Mãe: La I<sup>9</sup> Ndè ehe la tolt<sup>9</sup> .  
A I<sup>9</sup>. Onde que ela o pegou<sup>9</sup> .
- It-LP - 097      *Não tei.*



- 117 - Mãe: Cosè allora che el feva?  
O que então ele fazia<sup>9</sup>.
- LP - 106       Ghera anca el cavai.  
Tinha também um cavalo.
- 118 - Mãe: Anca el cavai ghera li?  
Também tinha o cavalo ali<sup>9</sup>.
- LP - 107       Con su na dona.  
Com uma mulher montada.
- 119 - Mãe: E cosa feia<sup>9</sup> Ah quel che ghera-su altar<sup>9</sup>  
E o que ela fazia? Ah aquele que estava sobre o altar<sup>9</sup>.
- LP - 108       Ah? È.
- 120 - Mãe: Qual che ghera-su el altar<sup>9</sup> Quel l'è el São Jorge nè.  
Quem estava sobre o altar<sup>9</sup> Aquele era o São Jorge né.
- LP - 109       È ma el altro cain<sup>9</sup> [...]  
É mas o outro cachorro<sup>9</sup> [...].
- 121 - Mãe: Ndè che l'è quel'altro cain<sup>9</sup>  
Onde está aquele outro cachorro<sup>9</sup>.
- 122 ■       Mãe: Ti te ghenai cain<sup>9</sup>  
Tu tens cachorro<sup>9</sup>.
- LP - 110       Mi ghenò [...] e bucica. (O nome da cachorrinha).  
Eu tenho [...] e bucica.
- 123 • Mãe: Cosè che el ghà nome al to can<sup>9</sup>  
Como é o nome do teu cachorro<sup>9</sup>.
- LP - 11i Piloto e Bucica.
- 124 - Mãe: Pilto e Bucica.
- 125 ■       Mãe: E cosè che te fai ti dei cain<sup>9</sup> Cosè che te fai dei cagni<sup>9</sup> Ndè che tei meni  
quando tei tachi con la corda<sup>9</sup>. Ndè che tei meni con la corda<sup>9</sup> Ei cagni<sup>9</sup>  
Zo dei bait<sup>9</sup>.
- O que que tu fazes com o cachorro<sup>9</sup> O que tu fazes com os cachorros<sup>9</sup>  
Onde tu os levas quando tu os amarras com a corda<sup>9</sup> Onde tu levas com a  
corda<sup>9</sup> Os cachorros<sup>9</sup> Lá embaixo no rancho<sup>9</sup>.
- LP - 112 È.

Ip-126 - Mãe: Ma far cosa? E quando te vegni-zo con la *mamãe* zo al bait, cosa che te vegni-zo a far? Con la to, con la to scudeleta, cosè che vegni-zo a far? Dighe mò al *titio* cosè che vegni-zo a far con quela scudeleta. Quiè che te guerni. Dai mò dighe che te guerni con la scudeleta. Dighelo al *titio*.

Mas fazer o que? E quando tu desces com a mamãe lá no rancho, o que que tu vais lá fazer? Com a tua, com aquela panelinha, o que tu vais lá fazer? Diga para o titio o que tu vais fazer com a panelinha. Quem tu trata. Vamos diga, quem tu trata com a panelinha. Diga para o titio.

—LP-113 Ah<sup>9</sup>

A primeira parte das interações se processa entre a mãe, a irmã e a criança. A segunda parte se processa apenas entre a mãe e a criança. O cenário continua o mesmo, na área da casa, com a criança sentada entre a mãe e a irmã e, posteriormente, apenas com a mãe. No decorrer da interação ocorrem vários fatos narrativos, sendo que vários deles, retornam durante narração dos fatos. Os adultos procuram dar pistas através de perguntas, procurando fazer com que a criança recorde e conte o fato como foi vivido ou presenciado por ela. Todas as experiências são reais e foram vividas pela criança.

Sujeito: LP

Segunda sessão: 04 de novembro de 1995.

Duração: 10 min 52 seg Giros: 0:44:30 a 0:55:45

Idade: 3; 05.07

O episódio constitui-se de vários fragmentos narrativos. Alguns fatos vão e retornam. De (001-Pai a 012-Pai) a criança fala sobre a atividade de lavar as louças. O pai e a mãe questionam a criança sobre a importância da água e o que ela pode fazer assim que o abastecimento se normalizar. O episódio ocorre na área de serviço e na cozinha. O pai está arrumando a mangueira para normalizar o abastecimento de água.

Ip-001 - Pai: Toca cyapar e meter-su questa *manguem* chi per tirar-do el aqua. E dopo quando che ghè li el aqua cosa che tè vè li a far<sup>9</sup> .

Precisa pegar e colocar esta mangueira aqui para puxar a água. E depois quando tiver água o que tu vais fazer<sup>9</sup> .

—LP-001 Lavar-do i ordegni.  
Lavar as louças.

—002 - Pai: A far cosa?  
Fazer o que<sup>9</sup>.

—LP - 002 Lavar-do i ordegni.  
Lavar as louças.

—003 - Pai: Lavar-do i ordegni<sup>9</sup> .  
Lavar as louças<sup>9</sup>.

—004 - Pai: Cosa che te lavi-zo<sup>9</sup> .  
O que tu lavas<sup>9</sup> .

—LP - 003 I ordegni.  
As louças.

—005 - Pai: I ordegni, le chichere. Anche le caneche te lavi-zo<sup>9</sup> Te sey bona de lavarle-zo<sup>9</sup>

As louças, as xícaras. Também as canecas tu lavas<sup>9</sup> Tu és capaz de lavá-las<sup>9</sup>

—LP - 004 A criança meneia a cabeça positivamente.

—006 - Mãe: [...]. Quale elo che te sughi<sup>9</sup> .  
[...]. Quais são as que tu enxugas<sup>9</sup> .

—LP - 005 Como lo lavae-zo.  
Como eu as lavei.

—007 - Pai: A lavadi-zo i è! Ma te sey masa pecinina, bisogna meter li cosa<sup>9</sup> Ah<sup>9</sup>  
A lavou-os! Mas tu és muito pequeninha, precisas colocar ali o que<sup>9</sup> Ah<sup>9</sup>

—008 - Mãe: Cosa che bisogna meter là?  
O que tens que colocar lá<sup>9</sup>.

—LP - 006 La carega.  
A cadeira.

—009 - Pai: Na carega te ghe meti li e dopo te ghe vai-su su la carega. Si<sup>9</sup> E dopo tei  
lavi-zo. E dopo quando i è lavadi-zo<sup>9</sup> Cosè che te fai<sup>9</sup>

Uma cadeira tu colocas ali e depois tu sobes em cima da cadeira. Sim. E  
depois tu os lavas. E depois quando estão lavados<sup>9</sup> O que tu fazes<sup>9</sup>

—LP - 007 I sugo e meto via e la tornera la sero.  
Eu enxugo e guardo e a torneira a fecho.

—010 - Pai: Tei nsughi, tei meti via la tornera?  
Tu enxugas, tu os guardas lá na torneira<sup>9</sup>

—011 - Pai: Cosè che te fai de la tornera<sup>9</sup>  
O que tu fazes da torneira<sup>9</sup>

—LP-008 [...].

De (012-Pai a 015-Pai) o pai fala da plantação do milho e o que a criança  
vai fazer junto com ele na roça.

Ip-012 - Pai: Te la seri la tornera<sup>9</sup> E si, è sí te toca far anca queli laoro toy. E dopo  
quando el *papai* vâ en colônia cosa che la fâ la pupina<sup>9</sup>

Tu fechas a torneira<sup>9</sup> É sim, é sim precisa fazer também aquele trabalho  
ali. E depois quando o papai vai na roça o que o nené faz<sup>9</sup>

—LP-009 [...].

—013-Pai: Ah<sup>9</sup>

—LP-010 [...].

—014 - Pai: Cosè che la fâ<sup>9</sup> La sapa, si. E cosè anca che la fâ<sup>9</sup>  
O que tu fazes<sup>9</sup>. Capina, sim. E o que também tu fazes<sup>9</sup>

—LP - 011 [. . .] la sapa.  
[. . .] ela capina.

Ip-015 - Pai: Ma valà. La ghe trà-zo zaldo al **papai** nesci. La fà [...] è ma poche [...] nesci [ . . . ] Poche è si. El **papai** taca vegner vecyo e dopo resta la pupina.

Que nada. Coloca milho para o papai né. Tu fazes [ . . . ] é mas poucas [...] né. Poucas é né. O papai está ficando velho e depois fica o nené.

De (LP-012 a LP-022) a criança solicita que o pai lhe dê o carro. A partir disso, o pai inicia uma sabatina sobre como se dirige um carro.

—LP-012 Temedèlcao.

Tu me dás o carro.

—015-Pai: Ah<sup>9</sup>

—LP - 013 Per mi menar el cao quando son granda.

Para eu dirigir o carro quando sou grande.

—016 - Pai: Te toca ndar ti menar el caro quando che te sey granda<sup>9</sup>

Tu precisas dirigir o carro quando tu ficares maior?

—LP-014 Anca mi?

Também eu?

—017 - Pai: Te sey bona reger el caro<sup>9</sup> E comè te fai a reger el caro<sup>9</sup>

Tu és capaz de dirigir o carro<sup>9</sup> E como é que tu fazes dirigir o carro<sup>9</sup>

—LP - 015 A menina imita o motorista ao volante.

—018-Pai: Come<sup>9</sup>

Como<sup>9</sup>

—LP - 016 Così.

Assim.

—019 - Pai: Ah cosita<sup>9</sup> E dopo fermarlo anca te sey bona<sup>9</sup>

Ah assim<sup>9</sup> E depois para pará-lo também tu capaz<sup>9</sup>

—LP - 017 Per ndar a casa.

Para ir para casa.

—020 - Pai: Si per ndar a casa, a fermarlo te sey bona<sup>9</sup>

Sim para ir para casa, para pará-lo tu és capaz<sup>9</sup>

—LP-018 È.

—021 - Pai: Si. Come<sup>9</sup> Che te fay con i pey a fermarlo?

Sim. Como<sup>9</sup>. O que tu fazes com os pés para pará-lo<sup>9</sup>

—LP-019 Vò dentro cosi [ ]

Vou dentro assim [...].

—022 - Pai: Te vè dentro con i pey e te ghè dè-su un calcon e la se ferma<sup>9</sup>  
 Tu vais dentro com os pés e tu dás uma apertada e pára<sup>9</sup>

—LP - 020 È.

—023 - Pai: E dopo quando che te vegni allora como è che te fai?  
 E depois quando tu vens então como é que tu fazes?

—LP-021 El deslìgho.  
 Eu o deslìgo.

—024 - Pai: Tel deslìghe?  
 Tu o deslìgas?

—LP - 022 Dopo el meto de la garage.  
 Depois eu o coloco na garagem.

Ip-025 - Pai: Dopo tel meti ntro de la *garage*<sup>9</sup> [...] che el papai gen vecyo e dopo resta  
 la popa dei *papai*.

Depois tu o colocas dentro da garagem<sup>9</sup> [...] que o papai fica velho e  
 depois fica o nené do papai.

—LP - 023 È

De (026-Pai a LP-025) o pai provoca a criança para que ela faça um pão.  
 Ele sabe de antemão que a criança não gosta de amassar pão, pois é um trabalho que suja as  
 mãos. Por isso, ele insiste no pedido, mas não obtém sucesso.

—026 - Pai: Uh, uh. (O pai manda a criança amassar pão). [...] (Risos).

—LP - 024 A mi no vò smiscyar el pan, mi sporco-su tut le man.  
 Ah eu não vou amassar o pão, eu sujo todas as mãos.

—027 - Pai: Si anca che te sporchi-su le man, te vè lavarle le man.  
 Sim também tu vais sujar as mãos, tu vais lavar as mãos.

—LP- 025 Ah che! [...]  
 Que nada! [...].

—028 - Pai: Nden lavarle, le man.  
 Vamos lavá-las, as mãos.

—LP - 026 Ah che!  
 Que nada!



**Ip-029 - Pai:** Uh, uh. Dopo che el *papai* l'è vecyo te toca ndar ti con i cagni ndel monte.

Uh, uh. Depois que o papai estiver velho, tu precisas ir com os cachorros no morro.

**Ip-030 - Mãe:** E se el *titio* te mena ntro, te vai dentro col *titio*?  
E se o tio te leva dentro, tu vais dentro com o *titio*<sup>7</sup> .

—LP - 027 Mi meno el cao.  
Eu dirijo o carro.

—031 - Pai: A te meni caro ti!  
A tu diriges o carro!

**It-LP - 028** *Não tei.*

—032 - Mãe: No te sai nò.  
Tu não sabes?

—LP - 029 Nò.  
Não.

De (033-Mãe a LP-037) a mãe recorda a criança que a mesma sentou perto do padre; fala para a criança sobre o batismo e como ela era pequenina na ocasião do batismo.

**Ip-033 - Mãe:** La sentà arente el *padre* anca na volta.  
Aí sentada perto do padre também uma vez.

—LP - 030 È.

—034 - Mãe: E cosè che la fato dopo el *padre*?  
E o que o padre fez depois<sup>9</sup>.

**Ip-LP - 031** *Batizada* [. . .] pecinina.  
Batizada [...] pequeninha.

—035 -Pai: E comè che te eri pecinina ti.  
E como é que tu eras pequeninha<sup>9</sup>.

**Ip-LP - 032** Cosi pecinina come el me *bebê*.  
Assim pequeninha como o meu bebê.

**Ip-036 - Mãe:** Come el to *bebê*? E cosè che te metu nome allora, cosa che ta metu nome?  
Como o teu bebê<sup>9</sup>? E que nome te colocaram então, que nome te colocaram<sup>9</sup>?

—LP - 033 LP.

- 037 - Mãe: Ma quiè che ghera dentro anca ensema ti<sup>9</sup>  
Mas quem estava dentro também junto contigo<sup>9</sup>
- LP - 034 Hum [...].
- It-038 - Mãe: **Dindin.**
- Ip-LP - 035 Me **dindinho** [...]  
O meu padrinho.
- 039 - Mãe: E chi che l'è stà batezarte<sup>9</sup>  
Em quem foi que te batizou<sup>9</sup>
- Ip-LP - 036 El **padre.**  
O padre.
- Ip-040 - Mãe: El **padre.**  
O padre.
- 041 - Mãe: Como sarà [...] le candele<sup>9</sup>  
Como serão [...] as velas<sup>9</sup>
- LP - 037 Per quiè<sup>9</sup>  
Para quem<sup>9</sup>
- 042 - Mãe: Per batezarte  
Para batizarte
- ... LP - 038 È.
- 043 - Mãe: Come [...].  
Onde estão [...].
- LP - 039 Cosi.  
Assim.
- 044 - Mãe: [...]. Te è vist-su el ritrato. Con cosè che se spasa fora<sup>9</sup>  
[...] Tu viste lá em cima o retrato. Com o que se varre para fora<sup>9</sup>
- LP - 040 Con la spasadora.  
Com a vassoura.
- De (045-Mãe a LP-043) a mãe questiona a criança sobre o que ela vai fazer na roça.
- 045 - Mãe: E anca en colônia te vai<sup>9</sup>  
E também na roça tu vais<sup>9</sup>
- LP-041 Meneia positivamente a cabeça.

—046 - Mãe: Cosè che te vè far en colônia?  
O que tu vais fazer na roça?

—LP - 042 Chè?  
Que?

Ip-047 - Mãe: Con la *mamãe* sempre cosè te vegne a far en colônia?  
Com a mamãe sempre o que tu vens fazer na roça?

—LP - 043 Gnente.  
Nada.

Ip-048 - Mãe: Con la *corda*.  
Com a corda.

—LP - 044 Gnente [...].  
Nada [...].

—049 - Mãe: [...] ndè che tel meti [. . .]?  
[. . .] onde che tu colocas [. . .]?

Ip-LP - 045 *Aqui* [. . .].

De (050-Mãe até LP-051) a mãe recorda a criança de um fato não muito agradável. Trata-se da aplicação da vacina, fato que a fez lembrar de dores que sentiu.

—050 - Mãe: Conteme la storia quel di che te cyapà la ngesion.  
Me conta a história daquele dia que tu recebeste a injeção

...LP - 046 Ndove?  
Onde?

—051 - Mãe: Quel di che te cyapà la ngesion. Nol dea pu de portarte. Ndè che te fea male?  
Aquele dia che tu recebeste a injeção. Não dava mais de carregar-te. Onde doia?

—LP - 047 [...] ngesion dei braço.  
[. . .] injeção no braço.

—052 - Mãe: Ndè che ta dato la ngesion?  
Onde que ele te deu a injeção?

—LP - 048 [. . .] A criança aponta o ombro.

—053 - Mãe: Sol na ngesion ei ta dato?  
Só uma injeção eles te deram?

—LP - 049 Meneia a cabeça positivamente.

—054 - Mãe: E anca cosa?  
E também o que<sup>9</sup>.

—055 - Mãe: Nde la boca<sup>9</sup>  
Na boca<sup>9</sup>.

Ip-LP ■050 [...]. el ma dat na [...] Vara ali ó.  
[...] ele me deu uma [...] olha aí ó.

—056 - Mãe: Cosè che el ta dato?  
O que ele te deu<sup>9</sup>.

—LP - 051 Na ngesion [...] è vegnea-for sangüe.  
Uma injeção [...] saia sangue.

—057 - Mãe: Vegnea-for sangüe?  
Saia sangue<sup>9</sup>.

—058 - Mãe: Quiè. Quando [...]  
Quem. Quando [...].

—LP - 052 Ah<sup>9</sup>

—059 -Mãe: Quando [...]

—LP - 053 Ah<sup>9</sup>

De (060-Mãe a LP-070) a criança manifesta o desejo em dirigir o carro.

—060 - Mãe: Quando noi vignen vecy?  
Quando nós ficarmos velhos<sup>9</sup>

—LP - 054 È mi meno el cao.  
Eu dirijo o carro.

—061 - Mãe: Quiè che te meni ntorno ti<sup>9</sup>  
Quem tu levas para passear<sup>9</sup>.

—LP - 055 La mama, la V.  
A mamãe, a V.

—062 - Pai: Anca la V te meni ntorno<sup>9</sup> Anca el L'Artur. Si perchè i è vecy anca lori.

Também a V tu levas para passear<sup>9</sup> Também o Artur. Sim porque eles são velhos também.

—063 ■ Mãe: Vecy, vecy.  
Velhos, velhos.

- 064 -Pai: E come che te fai regerlo el caro?  
E como tu fazes dirigir o carro?
- LP - 056       [,...]bi,bim.
- 065 - Pai: Come<sup>9</sup>  
Como?
- LP - 057       Bi, bi.
- 066 - Pai: Qual è che te toy<sup>9</sup> Quel zaldo ou quel'altro<sup>9</sup>  
Qual é que tu pegas<sup>9</sup>. Aquele amarelo ou o outro<sup>9</sup>.
- LP - 058       È.
- 067 - Pai: El Brasília<sup>9</sup>
- LP - 059       È el Brasília.
- 068 -Pai: Ah el Brasilia.
- 069 - Mãe: Sarà che sey bona ti ndar a la cità?  
Será que tu és capaz de ir na cidade<sup>9</sup>.
- LP - 060       Meneia a cabeça positivamente.
- 068 - Pai: Si<sup>9</sup>  
Sim<sup>9</sup>
- LP - 061       Meneia a cabeça positivamente.
- 069 - Mãe: Ndè che te meni<sup>9</sup>  
Onde que tu nos leva?
- LP - 062       [...Jdopomi.  
[...] depois eu.
- 070 - Mãe: Ma varda!  
Mas olha!
- LP - 063       Speto el l'ônibus.  
Espero o ônibus.
- 071 - Mãe: Via al l'ônibus<sup>9</sup>  
Lá no ônibus?
- LP - 064       È.
- 072 - Pai:       Ndel ponto dei l'onibus te ne meni.  
No ponto de ônibus tu nos leva.

- LP - 065      Prima [...] Meno el cao.  
 Primeiro [...] Dirijo o carro.
- Ip-073 - Mãe: Dighelo al *titio* mò. E dopo te meni ndove anca<sup>9</sup>  
 Dize para o titio. E depois tu nos levas onde também<sup>9</sup>.
- LP - 066      [...] Ma dopo piton ti tel meni el cao [. . .] dopo mi te meno via a casa. Ma,  
 ma prima mi, mi vago via spetar el l'ônibus.
- [...] Mas depois apitamos e tu diriges o carro [...] depois eu te levo lá em  
 casa. Mas antes, antes eu, eu vou lá esperar o ônibus.
- 074 - Mãe: Te speti el l'ônibus? Dopo te vegne a casa.  
 Tu esperas o ônibus<sup>9</sup>. Depois tu vens para casa.
- LP - 067      [...] nona. (Superposto).
- 075 - Mãe: E dopo te meni a casa. E chi che daverze el portelo<sup>9</sup> Chi che daverze el  
 portelo<sup>9</sup> [...].
- E depois tu nos levas para casa. E quem abre o portão<sup>9</sup> Quem abre o  
 portão<sup>9</sup>
- LP - 068      La O.
- 076 - Mãe: Noi sen vecy.  
 Nós somos velhos.
- LP - 069      La O.
- 077 -Mãe: La O<sup>9</sup> E ti no te [...].  
 La O? E tu não te [...].
- LP - 070      Ti.  
 Tu.
- 078 -Mãe: [...].
- LP - 071      Ti te daverze el portelo.  
 Tu abres a porteira.
- 079 - Mãe: Ti no te vegni-zo ti?  
 Tu não desces<sup>9</sup>
- LP - 072      Mi daverzo el portei. Prima ligo el cao, dopo daverzo el portei. Se ghè  
 qualqueduni [...] che mi [...] el cao [...].
- Eu abro a porteira. Primeiro ligo o carro, depois abro a porteira. Se tiver  
 alguém [...] que eu[...] o carro [...].

De (080-Pai a LP-089) novamente o pai provoca a criança, dizendo que está na hora de fazer o pão. A mãe também pergunta para a criança quais são os produtos que ela usa para comer com o pão.

—080 - Pai: Ma varda lá adeso, l è ora che te vai a farte el pan.  
Mas olha lá agora, está na hora de tu fazeres o pão.

—LP - 073 Mi nò!  
Eu não!

Ip-081 - Pai: A si pan [. . .]. Un per ela e un per el *papai* anca.  
A sim pão [...] Um para ela e um para o papai também.

—082 - Mãe: Grande cosita, tondo.  
Grande assim, redondo.

—083 - Pai: Si grande cosita, tondo la la fato quel pan.  
Sim grande assim, redondo ela fez aquele pão.

—084 - Mãe: Mpochetin a la volta. Mpochetin a la volta, ah. Cosè che se fà adeso<sup>9</sup>  
Un pouquinho de cada vez. Um pouquinho de cada vez. O que se faz  
agora<sup>9</sup>.

—LP - 074 Uh! A criança joga um pouquinho de água, conforme o pedido da mãe.

—085 - Mãe: Cosè che se fà con quel aqua là?  
O que se faz com aquela água lá?

—LP - 075 Femo pan.  
Fazemos pão.

—086 - Mãe: E cosè che fem dopo dei pan<sup>9</sup>  
E o que fazemos depois do pão<sup>9</sup>.

—LP - 076 La luce, la luce. (A criança está olhando a lu\*. da filmadora).  
A luz, a luz.

—087 - Mãe: Ma cosè che fem dopo dei pan<sup>9</sup> Tel magne ti pan<sup>9</sup> Ti varda chi. Te  
magne ti pan?

Mas o que fazemos depois do pão<sup>9</sup> Tu comes pão<sup>9</sup> Tu olhas aqui. Tu  
comes pão<sup>9</sup>.

—LP - 077 È.

—088 - Mãe: Cosè che ti meti-su<sup>9</sup>  
O que tu colocas sobre o pão<sup>9</sup>.

- LP - 078 Muci, tela e pan.  
Muce, nata e pão.
- 089 - Mãe: Ma anca cosè che te meti-su, su el pan che te sà bon<sup>9</sup>  
Mas também o que que tu colocas sobre, sobre o pão que tu gostas?
- LP - 079 Pan e mucì.  
Pão e muce.
- 090 - Mãe: Nò, n'altra roba.  
Não, outra coisa.
- LP - 080 È.
- 091 - Mãe: Quela sempre.  
Aquela de sempre.
- LP - 081 Tela.  
Nata.
- 092 - Mãe: Taià-su con el curtelo. Cosè che l'è?  
Corta-se com a faca. O que é<sup>9</sup>?
- LP - 082 Cosè che l'è de tair-su col curtelo<sup>9</sup> [...]. Dolce.  
O que é que se corta com a faca<sup>9</sup> [...]. Doce.
- 093 - Mãe: Ma cosè che se mete-su?  
Mas o que se coloca sobre o pão?
- LP - 083 Tela e zuche, puina e [...].  
Nata e açúcar, puína e [...].
- 094 - Mãe: Luganeghe. (risos).  
Lingüiça.
- Ip-LP ■084 Luganeghe, *mortandela* e [...].  
Lingüiça, *mortandela* e [...].
- Ip-095 - Mãe: *Mortadela* e cosa anca<sup>9</sup>  
*Mortandela* e o que também<sup>9</sup>.
- It-LP - 085 *E merda*, (risos).
- 096 - Mãe: Nò, cosi nò.  
Não, assim não.
- LP - 086 Cosa ancora<sup>9</sup>.  
O que ainda<sup>9</sup>.



—097 - Mãe: Trame-zo aqua ades. Trame-zo aqua, de pu, de pu.  
Coloca dentro água agora. Coloca dentro água, mais, mais.

—LP - 087 A criança joga a água conforme o pedido da mãe.

—098 - Mãe: Ades stà li che dopo dei dago per smisciar. Te fai uno per ti?  
Agora fica ali que depois te dou para mexer. Tu fazes um para ti?

—LP - 088 A nol fago, sporco-su tute le man.  
A não faço, sujo todas as mãos.

—099 - Mãe: Te sporchi le man?  
Tu sujas as mãos?

Ip-100 - Pai: Faghe uno mpecinin per el **papai**.  
Faze um pequenininho para o pai.

—101-Mãe: Trame-zo poco.  
Coloca um pouco.

—LP - 089 Uh!

— 102 - Mãe: Trame-zo poco [...].  
Joga pouco [...].

Ip-103 - Pai: Bisogna far una panetota per el **papai**.  
Precisa fazer um pãozinho para o papai.

—104-Mãe: Così.  
Assim.

—LP -090 Nó, che [...].  
Não, que [...].

—105 - Mãe: Si che [...] èvegnudator?  
Simque[...] vieram buscar?

—LP-091 Che la pupina.  
Que o nenê.

De (106-Mãe a 123-LP) a mãe recorda a história do macaco e do índio e solicita para que a mesma relembre os fatos. A mãe está fazendo pão e, às vezes, solicita à criança que jogue um pouco de água na massa.

— 106-Mãe: Contela mó che na volta.  
Conta que uma vez.

—LP - 092 Che [...] la I. el, el macaco. (Superposto).  
Que [...] a I. o, o macaco.

- 107 - Mãe: Qui che l'era el macaco?  
Quem era o macaco?
- LP - 093        [...] índio.
- Ip-108 - Mãe: È el *índio*, *índio*. Contela mò quela stória, contela.  
O índio, índio. Conta aquela história, conta.
- Ip-LP - ■094 [...] tô *mamãe* [...].  
[...] tua mamãe [...].
- Ip-109 - Mãe: Contela mò al *titio* mò.  
Conta para o titio.
- Ip-LP - ■        095 [. . .] la to *mamãe*.  
[...] a tua mamãe.
- 110 - Mãe: È contela ben pian, mpian.  
É conta bem devagar, devagar.
- LP - 096        Ghera anca mi che tendea [...].  
Tinha também eu que cuidava [. . .].
- 111 - Mãe: Varda là via mò. E dopo è rivà qui?  
Olha lá. E depois chegou quem?
- Ip-LP - ■        097 Dopo è rivà *índio* [...] dentro de la [...].  
Depois chegou o índio [...] dentro da [...].
- Ip-112 - Mãe: Ndè che la portada<sup>9</sup> Dighelo mò al *titio* ndo che la portada.  
Onde ele a levou<sup>9</sup>. Diga para o titio onde ele a levou.
- LP - 098        Secapi ben, picada-su per la corda.  
Se compreendi bem, pendurada em cima da corda.
- 113 - Mãe: Su per la corda<sup>9</sup>  
Em cima da corda<sup>9</sup>.
- LP - 099        È.
- 114 - Mãe: E dopo quiè che ndà dentro a torla<sup>9</sup>  
E depois quem foi dentro buscá-la<sup>9</sup>
- LP - 100        Mi [...].  
Eu [...].
- 115 - Mãe: Ndo che l'era<sup>9</sup>  
Onde era?

—LP - 101      [...] Su dei busi de quei capiveri.  
                   [...] Lá em cima nos buracos daqueles matos.

— 116 - Mãe: Su dei busi dei capiveri?  
                   Lá em cima dos buracos dos matos?

—LP - 102      È [...].

— 117 - Mãe: Dighelo mò. Dighe mò al titio che dopo l'è ndà dentro torla.  
                   Diga. Diga para o titio que depois ele foi lá dentro buscá-la.

—LP - 103      È l'è ndà dentro torla. (Superposto).  
                   É ele foi dentro buscá-la.

Ip-118 - Mãe: L'era li che la tomea bagno. Tolea un poc de aqua. L'era li che la tomea  
                   bagno nè? Dopo la so *mamãe* là ghà begà.

Estava lá tomando banho. Buscava um pouco de água. Estava lá tomando  
 banho né? Depois a sua mamãe brigou.

—LP - 104      Per cosa?  
                   Por quê?

— 119 - Mãe: Stà li che vegno subito.  
                   Fica aí que venho rápido.

—LP - 105      No là ghà begà gnanca!  
                   Ela não brigou também!

—120 - Mãe: Trame-zo un poc, dai en presa.  
                   Coloca dentro um pouco, vamos depressa.

—LP - 106      Pochetina.  
                   Pouquinha.

—121 ■ Mãe: Dopo te ndago ntochet. Quanta è che te ntrè-zo? Cosè che l'è ades che  
                   te ntrè-zo?

Depois te dou um pedacinho. Quanta é que tu colocas dentro? O que é  
 agora que tu colocaste dentro?

—LP - 107      Aqua.  
                   Água.

- 122.-Mãe: Ah?

—LP - 108      Aqua.  
                   Água.

—123-Mãe: Aqua.  
Água.

Esta sessão consta de um único episódio, visto que não há mudança de cenário nem de personagens. O que há no decorrer do episódio são fragmentos narrativos de diversos fatos, alguns bem curtos, outros mais longos que a criança vivenciou ou ouviu falar alguma vez. Como ocorreu no primeiro *tcike*, também no segundo, há fragmentos narrativos que retornam para serem complementados. Assinalamos que dos sete sujeitos, este é o único que adquiriu o dialeto como língua materna.

## ANEXO VII

### Questionário psicossociolingüístico

Este questionário tem como objetivo coletar dados para o encaminhamento de pesquisa, no campo da aquisição da linguagem, envolvendo falantes inseridos em um contexto familiar bilíngüe, (português e dialeto vêneto), na comunidade de: \_\_\_\_\_, município de: \_\_\_\_\_, microrregião de: \_\_\_\_\_.

01. Nome da criança: \_\_\_\_\_

02. Data de nascimento da criança: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

03. Local onde a criança nasceu: \_\_\_\_\_

04. Que outras pessoas convivem com a criança além dos pais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

05. Qual a língua materna dos avós<sup>9</sup> :

a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_

b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_

c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_

d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

06. Que outra língua os avós falam<sup>9</sup> :

a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_

b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_

c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_

d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

07. Qual a língua que os avós mais falam entre si<sup>9</sup> :

a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_

b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_

c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_

**d) Nome da avó (m) :** \_\_\_\_\_

08. Qual a língua mais usada pelos avós ao conversarem com a criança?

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

09. Os avós utilizam uma segunda língua ao falar com a criança<sup>9</sup> Qual<sup>9</sup>.

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

10. Os avós costumam usar duas línguas ao mesmo tempo, nas interações lingüísticas<sup>9</sup>

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

11. Os avós ao falarem entre si, com os pais ou com a criança costumam alternar de código<sup>9</sup>.

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

12. Qual a atividade exercida pelos avós?

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m): \_\_\_\_\_

13. Em que língua os avós preferem conversar em casa<sup>9</sup>.

- a) Nome do avô (p): \_\_\_\_\_
- b) Nome da avó (p): \_\_\_\_\_
- c) Nome do avô (m): \_\_\_\_\_
- d) Nome da avó (m) :** \_\_\_\_\_

14. Qual a língua materna da mãe<sup>9</sup> :

---

15. Qual a língua materna do pai<sup>9</sup> :

---

16. Qual a língua mais falada em casa<sup>9</sup> :

---

---

17. Que outras línguas os pais falam<sup>9</sup> :

---

18. Qual a língua que os pais mais falam entre si?

---

19. Qual a atividade exercida pelo pai<sup>9</sup> :

---

20. Qual a atividade exercida pela mãe<sup>9</sup> :

---

21. Quem permanece mais tempo com a criança<sup>9</sup> :

---

---

---

22. Os pais usam as duas línguas ao mesmo tempo<sup>9</sup> :

---

---

23. Os pais ao falarem entre si ou com a criança costumam alternar as duas línguas<sup>9</sup> :

---

---

---

24. Quais foram as primeiras palavras que a criança aprendeu<sup>9</sup> Em que língua?

---

---

---

---

25. Ensinar duas línguas à criança pode causar algum tipo de problema? Quais?

---

---

---

---

26. Com quem a criança fica na ausência dos pais?

---

---

---

27. Quando os pais ou os avós usam o dialeto, a criança consegue entendê-lo?

---

---

---

28. Em que língua os pais preferem conversar em casa?

---

---

29. Tanto os pais como os avós procuram ajudar a criança na aquisição do dialeto?

---

---

---

---