



Letras de Hoje  
estudos e debates de  
assuntos de lingüística,  
literatura e língua  
portuguesa

---

---

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

---

**EXPEDIENTE**

---

**LETRAS DE HOJE**

Fundada em 1967

Administração: Avenida Ipiranga, 6651

Caixa Postal 1420

90.000 Porto Alegre - RS - Brasil

Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras/Centro de Estudos da Língua Portuguesa em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq.

Diretor: Prof. Ir. Elivo Clemente

Vice-Diretor: Prof. José Marcelino Poersch

Revisão e correspondência:

Prof. Maria Rita Motta Guedes Quintella

**Conselho Editorial**

Para assuntos lingüísticos: Augustinus Staub, José Marcelino Poersch, Leonor Scliar Cabral, Feryal Yavas e Mehmet Yavas.

Para assuntos literários: Gilberto Mendonça Teles, Heda Maciel Caminha, José Edil de Lima Alves, Petrona Domínguez de Rodrigues Paquês e Regina Zilberman.

Para assuntos interdisciplinares: Ignacio Antônio Nels e Urbano Zilles. A Revista aceita contribuições de sua especialidade.

Os originais enviados à Revista não serão devolvidos, mesmo que não sejam utilizados.

A Revista aceita trocas.  
On demande l'échange.  
We ask exchange.

Preço da assinatura  
— 4 números anuais —

Brasil: Cr\$ 15.000

Exterior: US\$ 30

Número avulso: Cr\$ 10.000,00

Os pagamentos podem ser feitos por cheques bancários ou através de vale postal em favor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**SUMÁRIO**

Feryal Yavas — Apresentação . . . . .	p. 5
Feryal Yavas, Marta Kirst e Regina Lamprecht — A aquisição da linguagem e o professor alfabetizador . . . . .	p. 7
Regina Lamprecht — O período dos enunciados de uma palavra na linguagem da criança — Abordagens atuais . . . . .	p. 33
Margaret Schlatter — Um modelo funcionalista para a aquisição da linguagem . . . . .	p. 47
Loar C. Alonso — Erro pragmático? Que bicho é esse? . . . . .	p. 63
Mehmet S. Yavas — Desvios fonológicos na criança: implicações da lingüística . . . . .	p. 77

**Resenhas**

Pidgnização e crioulização na aquisição da segunda língua: referência a algumas publicações recentes sobre o assunto, por June Campos . . . . .	p. 104
Grosjean, François. Life with two Languages: an Introduction to Bilingualism, por Mehmet S. Yavas . . . . .	p. 107
Elliot, Alison. A linguagem da criança, por Feryal Yavas . . . . .	p. 110

## APRESENTAÇÃO

O presente número de *Letras de Hoje* é integralmente dedicado à aquisição da linguagem. Os colaboradores são membros do corpo docente e alunos do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Letras da PUCRS que estão trabalhando em projetos relacionados à aquisição da linguagem no Centro de Pesquisas Lingüísticas do Curso. Deste modo, este número apresenta alguns dos assuntos de interesse atual dos pesquisadores da PUCRS sobre a aquisição da linguagem.

A aquisição da linguagem está, gradativamente, tornando-se uma das principais áreas de pesquisa do Centro de Pesquisas Lingüísticas. Atualmente temos em andamento projetos sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças das séries iniciais de escolarização, a aquisição do português e do inglês como línguas estrangeiras e os desvios de linguagem em crianças. Os projetos enfocam tanto questões teóricas, tais como os universais da aquisição da linguagem, a relação entre as teorias lingüísticas e as teorias sobre a aquisição, bem como as aplicações das descobertas de pesquisas sobre a aquisição da linguagem para a alfabetização, o ensino de línguas estrangeiras e o desenvolvimento de programas de recuperação lingüística para crianças com desvios fonológicos. Neste número, estão reunidos alguns artigos que tratam destes assuntos ou de outros semelhantes.

O primeiro artigo, "Aquisição da Linguagem e Professor Alfabetizador", de Feryal Yavas, Marta Kirst e Regina Lamprecht, chama a atenção da comunidade educacional para a importância de o professor alfabetizador ter conhecimento sobre a aquisição da linguagem. A pesquisa feita pelas autoras mostra que os alfabetizadores, inclusive os mais experientes, têm uma visão distorcida de como e quando a criança desenvolve a linguagem. As autoras argumentam que isto se deve à falta de um treinamento sistemático e extensivo dos professores sobre este assunto e reivindicam a inclusão de disciplinas sobre a aquisição da linguagem em cursos de formação de professores.

O artigo de Regina Lamprecht, "O Período dos Enunciados de uma Palavra na Linguagem da Criança — abordagens atuais", apresenta uma visão geral crítica das abordagens semântica, pragmática e social-interativa sobre uma das áreas mais controversas e desafiadoras da pesquisa sobre a linguagem infantil: o estudo dos enunciados de uma só palavra.

Os dois artigos seguintes dizem respeito à aquisição de segunda língua. Em "Um Modelo Funcionalista para a Aquisição da Linguagem", Margarete Schlatter avalia a importância do modelo de competição para as pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de segunda língua. "Erro Pragmático? Que Bicho é Esse?", de Loar C. Alonso, analisa a noção de erro pragmático, trazendo exemplos concretos do inglês de estudantes brasileiros e discutindo as possíveis causas deste tipo de erro.

O último artigo "Desvios Fonológicos na Criança: Implicações da Lingüística", de Mehmet S. Yavas, examina, a partir de teorias fonológicas, os procedimentos utilizados na avaliação do desenvolvimento fonológico de crianças — especialmente daquelas com desvios — e mostra de que modo a lingüística pode contribuir para uma melhor compreensão dos dados de crianças com desvios fonológicos.

Na primeira das três resenhas apresentadas, June Campos avalia algumas publicações recentes que abordam a aquisição de segunda língua como um processo de pidginização/crioulização, com especial atenção à coletânea recentemente organizada por R. Andersen. A resenha de Mehmet Yavas examina o livro de F. Grosjean sobre o bilingüismo, enquanto a de Feryal Yavas faz considerações sobre o livro-texto de A. Elliot a respeito da linguagem da criança.

Esperamos que este número de *Letras de Hoje* desperte o interesse de colegas e alunos de lingüística e de áreas afins para o estudo da aquisição da linguagem. Agradecemos aos autores que tornaram possível este número e a Fádía Gonzalez Zanini que auxiliou a organizá-lo.

FERYAL YAVAS  
Organizadora

## A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E O PROFESSOR ALFABETIZADOR

Feryal Yavas  
Marta Kirst  
Regina Lamprecht  
Centro de Pesquisas Lingüísticas  
da PUCRS

### 1 — INTRODUÇÃO

Uma das áreas que tem recebido muita atenção por parte da comunidade lingüística nas duas últimas décadas é o estudo sobre aquisição da linguagem (AL). Inúmeras pesquisas sobre a AL pela criança mostraram claramente a complexidade deste processo e que muitas idéias sobre o assunto eram errôneas. Os resultados destas pesquisas levaram a reformulações, às vezes até drásticas, dos conceitos sobre quando e como a linguagem é adquirida.

Entre as descobertas importantes da pesquisa sobre a linguagem da criança destaca-se a constatação de que, ao contrário do que se pensava, a aquisição da linguagem não está completa ainda aos 5 anos, mas continua até a puberdade. Mesmo que a criança, ao ingressar na escola, já tenha atingido um nível razoável de competência lingüística, há diversos aspectos que ela ainda não domina e sua capacidade lingüística é inferior à do adulto em vários sentidos (veja-se, por exemplo, C. Chomsky, 1969; Karmiloff-Smith, 1979; Batista, 1981).

Considerando as afirmações precedentes, fica evidente que os estudos sobre AL trazem contribuições relevantes para várias áreas, inclusive para o ensino nas séries iniciais do 1º grau, destacando-se a fase da alfabetização. Tais estudos vão fornecer ao alfabetizador os subsídios necessários para que possa avaliar o nível de competência lingüística de seus alunos e, conseqüentemente, adequar tanto suas exigências quanto ao desempenho do educando como a

linguagem e o material utilizados em sala de aula. Além disso, a responsabilidade de detectar distúrbios de linguagem em nível fonológico, sintático e semântico recai muitas vezes sobre o professor, o que aumenta a necessidade de que haja em sua formação conhecimentos sobre o que é considerado normal para a faixa etária em questão. Assim sendo, parece-nos claro que os estudos sobre AL são fundamentais na formação dos professores das séries iniciais do 1º grau.

Fundamentado nesta idéia surgiu o interesse em investigar em que medida a comunidade educacional compartilha da nossa crença na importância dos conhecimentos sobre AL para professores alfabetizadores (PAs). Por exemplo, até que ponto o assunto é tratado em profundidade e extensão nos cursos de formação de professores? Até que ponto os PAs no exercício da profissão têm um bom nível de conhecimento sobre AL? Até que ponto os PAs acreditam que estes conhecimentos são úteis e necessários para o seu trabalho?

Para responder a estas perguntas, e a outras a elas relacionadas, procedemos a um levantamento dos currículos de alguns cursos de formação de professores, de nível secundário (Cursos de Magistério) e de nível superior (Cursos de Pedagogia). Apuramos que nenhum deles inclui nem uma disciplina denominada Aquisição de Linguagem, nem uma disciplina em que este assunto seja abordado em profundidade e extensão.\* Com esta comprovação negativa, percebemos que seria válido averiguar os conhecimentos dos PAs sobre AL e os fatores que intervêm nesses conhecimentos. Assim sendo, decidimos realizar uma pesquisa junto a professores alfabetizadores de escolas de Porto Alegre e arredores. O presente artigo relata as sucessivas etapas levadas a efeito para a consecução da referida pesquisa.

## 2 – OBJETIVOS DA PESQUISA

O propósito maior desta pesquisa foi testar o grau e estudar a natureza dos conhecimentos que o professor alfabetizador (PA)

\* – A disciplina Fundamentos da Linguagem no Curso de Pedagogia da UFRGS, habilitação Magistério para a pré-escola, foi a que mais se aproximou daquilo que consideramos que deve ser incluído em tais cursos.

tem sobre AL e a influência de certos fatores sobre estes conhecimentos. Num plano mais específico pretendeu também verificar:

- o tipo de noções que o PA tem sobre AL;
- se existem falácias e quais as que prevalecem sobre o assunto;
- se o PA se dá conta das dificuldades de linguagem causadas pela aquisição ainda incompleta na faixa etária dos 6 aos 8 anos;
- se o PA leva em conta estas mesmas dificuldades na adequação da linguagem e do material que usa em sala de aula;
- se o nível de formação ou os anos de experiência suprem a falta de conhecimentos específicos sobre AL, num cruzamento com as informações pessoais fornecidas;
- se é necessário um ensino sistematizado sobre AL na formação do PA;
- se o PA concorda com nossa opinião a respeito da importância do ensino de AL na sua formação profissional;
- o grau de influência do PA, hoje, na escolha e/ou elaboração das cartilhas.

## 3 – METODOLOGIA

### 3.1 – Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa foram 103 professoras alfabetizadoras (PAs), em exercício efetivo da profissão, que responderam voluntariamente, por escrito, a dois questionários. Estas professoras trabalham em escolas públicas (estaduais e municipais) e particulares da Grande Porto Alegre. A formação profissional das informantes vai de nível secundário até pós-graduação; o tempo de trabalho no magistério vai de 1 até 40 anos. O fato de terem sido entrevistados somente sujeitos do sexo feminino deve-se exclusivamente à circunstância de não termos encontrado nenhum professor trabalhando em nível de alfabetização. Três questionários foram excluídos por apresentarem respostas totalmente irrelevantes ou incompreensíveis, permanecendo então o número de 100 sujeitos.

### 3.2 – Instrumentos

Foram desenvolvidos e aplicados dois questionários. O Questionário I na realidade é um teste composto de 20 perguntas do tipo múltipla-escolha, cada uma com quatro possibilidades de resposta a ser assinalada com um "X". Foi facultado o acréscimo de outra opção de resposta, caso o sujeito considerasse necessário, bem como foi permitido que a professora assinalasse duas opções, com a condição de indicar a ordem de preferência. No cômputo dos resultados, porém, foi levada em conta somente a 1ª opção assinalada. A cada resposta correta foi atribuído um ponto. As perguntas cobrem assuntos de fonologia, sintaxe, semântica, pragmática; assuntos gerais sobre AL; atitudes das professoras em relação à linguagem e a linguagem usada nas cartilhas.

O Questionário II solicita dados pessoais da entrevistada quanto a formação, anos de experiência, tipo de escola em que trabalha (pública/particular). Pergunta-se também se a PA fez algum curso ou cadeira que tocasse em assuntos de AL, qual foi, que itens abordou e se considera úteis em seu trabalho as informações recebidas. Pede-se a opinião da PA sobre a importância da inclusão de uma cadeira de AL nos currículos de formação de professoras. Por último, verifica-se o tipo de participação da respondente na escolha, adaptação e/ou elaboração da cartilha que usa.

### 3.3 – Aplicação dos instrumentos

Os dois questionários foram aplicados entre outubro e dezembro de 1984, nas próprias escolas. Foi sempre enfatizado às professoras que não se tratava de uma avaliação ou julgamento de conhecimentos, mas de captar a intuição da PA sobre aquisição de linguagem. Por isto mesmo houve ênfase em que os questionários fossem preenchidos individualmente, sem discussão ou contato entre os sujeitos, nem consulta a livros ou outras fontes. O caráter anônimo das respostas deveria ser garantia de sua autenticidade.

### 3.4 – Análise dos dados

O levantamento dos dados foi feito por contagem simples dos pontos do Questionário I e por contagem simples das respostas da-

das ao Questionário II. Devemos mencionar que, devido ao fato de algumas professoras terem deixado certas perguntas sem resposta, as percentagens finais nem sempre foram calculadas sobre 100 sujeitos, e sim sobre o número daqueles que efetivamente responderam a determinado item.

A análise dos pontos conseguidos pelas informantes no Questionário I permitiu verificar o grau de conhecimento das PAs sobre AL, o tipo de noções que elas têm em referência ao assunto, as falácias que existem, se as PAs percebem as dificuldades dos alunos e se levam em conta estas dificuldades.

As respostas foram também analisadas quanto à dificuldade que as perguntas ofereceram às PAs: mais difíceis (menor número de acertos), mais fáceis (maior número de acertos) e aquelas que, tomadas em conjunto, permitem ver uma tendência geral.

Em seguida, os pontos atingidos no Questionário I foram examinados no que tange à formação das professoras. Para isso, os sujeitos foram agrupados em duas categorias – secundário e graduação – conforme diploma que efetivamente têm. Este confronto deveria esclarecer se o tipo de formação é relevante para o conhecimento sobre AL demonstrado pelas PAs através do Questionário I. Sabendo-se que nos cursos regulares de Magistério e de nível superior não há cadeira sobre AL (cf. seção 1) era de se esperar que não houvesse uma relação significativa entre o tipo de formação e o nível de acertos.

Os pontos do Questionário I foram também examinados em relação aos anos de experiência das PAs. Para esse fim, os sujeitos foram classificados em quatro grupos, a saber: até 5 anos de experiência, de 6 a 10 anos, de 11 a 15 anos e mais de 15 anos. A intenção de relacionar pontos obtidos com experiência foi saber se, com o decorrer dos anos, a PA intui e/ou adquire um nível de conhecimento sobre AL considerado satisfatório, independente de um treinamento formal.

Finalmente, os pontos do Questionário I foram correlacionados com a resposta dada pela PA no Questionário II à pergunta se fez alguma cadeira ou curso que tocasse em noções de AL. Através desta relação, pretendeu-se verificar se conhecimentos sobre AL, ministrados formalmente, mesmo que não em profundidade ou com exclusividade, são relevantes para um melhor desempenho da PA.

Além disso, foi feito o levantamento do tipo de participação que a PA tem na escolha da cartilha que utiliza em aula, isto é, se a

cartilha é adotada pela escola sem escolha da professora, ou se esta procede à adaptação ou mesmo à elaboração de sua própria cartilha junto com seus alunos. A finalidade deste levantamento foi verificar o grau de autonomia da PA, já que, quanto maior a sua responsabilidade, maior a necessidade de ela ter bons conhecimentos sobre AL.

#### 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

##### 4.1 – Resultados do Questionário I

Apresentaremos inicialmente os pontos que os sujeitos alcançaram neste questionário e após analisaremos as respostas dadas às perguntas, para que se obtenha uma melhor compreensão da natureza do conhecimento ou da intuição que o grupo tem sobre AL.

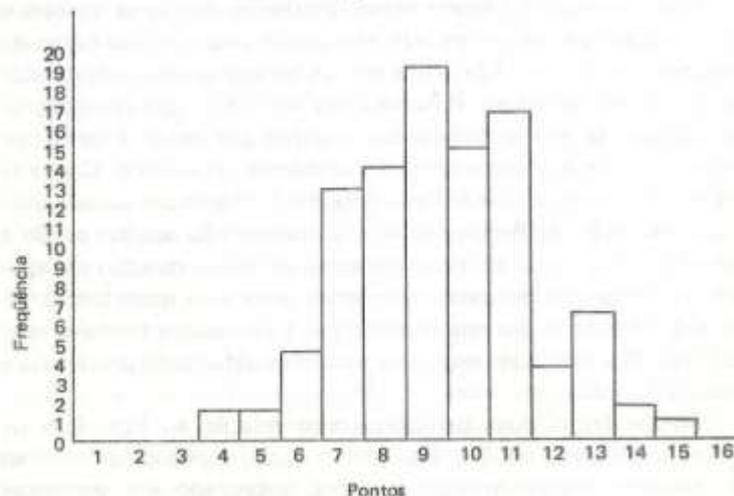
##### 4.1.1 – Pontos

Como o questionário tinha 20 perguntas com uma resposta correta cada, o número máximo de pontos possível seria 20. A Figura 1 mostra a distribuição dos pontos obtidos; o número mínimo foi 4 (dois sujeitos) e o máximo foi 15 (um sujeito), ficando em 9,28 pontos a média do grupo. Somente 30% dos sujeitos conseguiram mais de 10 pontos, constatando-se que o elevado índice de 70% dos sujeitos atingiram 10 ou menos de 10 pontos.

Se aceitarmos um índice de 70% de acertos como o nível mínimo adequado de conhecimentos de um assunto testado, verificaremos que somente 3% de nossos sujeitos alcançaram este nível; além disso, nenhum sujeito atingiu um índice de 80% de acertos.

Isto evidencia que a grande maioria dos sujeitos – na realidade quase que todos eles – não tem um bom conhecimento ou intuição sobre AL. Esta constatação não é surpreendente em vista do fato que AL não é um assunto tratado em profundidade e extensão nos cursos de formação de professores. A não ser que o PA tivesse a oportunidade de assistir cursos/disciplinas sobre AL depois de formado e/ou fosse possível adquirir conhecimentos através de experiência profissional, seria pouco realista esperar que demonstrasse um nível mais satisfatório do que os sujeitos desta pesquisa. Abordaremos estas questões quando discutirmos os resultados do Questionário II.

FIGURA 1  
DISTRIBUIÇÃO DOS PONTOS



##### 4.1.2 – Análise das respostas

Nosso objetivo com a aplicação do Questionário I não foi simplesmente descobrir quanto a PA sabe sobre AL, mas também o que ela sabe ou não sabe, que tipo de falácias existem no tocante à AL, etc. Para isso analisamos uma a uma as respostas dos sujeitos às perguntas propostas. A seguir, apresentaremos e debateremos os resultados desta análise em três seções: 1) discussão das perguntas mais fáceis; 2) discussão das perguntas mais difíceis; 3) observações em relação a outras perguntas.

##### 4.1.2.1 – Discussão das perguntas consideradas mais difíceis

Foi feita uma pergunta referente à época do término da aquisição da linguagem. A opção correta – a aquisição completa-se na puberdade – obteve apenas 10% das respostas, enquanto que 80% das PAs acreditam erroneamente que a linguagem está completamente adquirida até os 7 anos. As respostas dadas a esta pergunta por si só já demonstram aquilo que toda esta pesquisa pretende comprovar ao final, isto é, que a PA desconhece o fato de que a criança de 1ª série do 1º grau ainda não adquiriu totalmente sua

língua materna e, por isto, a PA deve ser sensível ao nível de competência lingüística de seus alunos.

Outra pergunta versava sobre abstração de regras verbais e generalização (perdo por perco). Houve um índice muito baixo de respostas corretas; só 13% atribuem as formas erradas a uma abstração das regras verbais. Prevalece em 50% dos sujeitos a concepção equivocada de que formas como perdo por perco e medo por meço devem-se exclusivamente ao ambiente lingüístico. Como se verá em outras perguntas as PAs atribuem à criança um papel passivo na aquisição da linguagem — se a criança não ouvisse perdo e medo não seria capaz de produzir estas formas — quando na realidade a criança está demonstrando ativamente sua capacidade autônoma de abstração das regras da língua. Interessante também verificar que 39% creditam estas formas a dificuldades de pronúncia e a desvios fonológicos.

Foram feitas duas perguntas com relação ao Princípio de Distância Mínima (PDM) segundo o qual o sintagma nominal que precede imediatamente o verbo, sobretudo em sentenças encaixadas, será tratado como sujeito. Exemplo:

João mandou Maria alimentar os peixes,

onde Maria é o sujeito do verbo alimentar. Mas há exceções a este princípio, como em

João prometeu a Maria alimentar os peixes,

onde o sujeito do verbo alimentar não é Maria mas João. Da mesma forma, em

Pergunta para João o que fazer

o sujeito do verbo fazer não é João, mas o ouvinte.

As pesquisas de Carol Chomsky (1969) para o inglês, de Echeverría (1978) para o espanhol e de Batista (1981) para o português, entre outras, mostram que crianças — às vezes até os 9-10 anos — têm dificuldades em compreender as frases que constituem exceção ao PDM. Em outras palavras, elas interpretam tais frases como se o Princípio estivesse em funcionamento.

As respostas das PAs demonstram que somente cerca de 20% delas intuem que o motivo das dificuldades das crianças é a supergeneralização do PDM. As restantes atribuem esta dificuldade a outras razões, principalmente à frequência relativa dos verbos. Assim,

63% consideraram o verbo mandar mais freqüente do que prometer e conseqüentemente a sentença com prometer mais difícil. Até recentemente, a frequência dos elementos lingüísticos não era considerada significativa (ver, por exemplo, Brown, 1973). Entretanto, pesquisas mais atuais estão reavaliando o assunto e apontando evidências de que o papel da frequência, em alguns casos, parece ser um fator significativo (ver, por exemplo, Derwing & Baker, 1979). Contudo, no que se refere às perguntas em discussão, é muito provável que não seja esta a causa das dificuldades das crianças, uma vez que as palavras utilizadas — mandar e prometer — parecem ter o mesmo grau de frequência relativa.

Consideramos o alto índice de respostas apontando a frequência como causa das dificuldades mais uma prova de que as PAs atribuem um valor excessivo ao input, reduzindo o papel da criança na AL ao de um mero receptor passivo.

Foi incluída uma pergunta enfocando a relação entre inteligência e AL. Sabe-se que somente um nível muito baixo de inteligência tem influência (negativa) na AL. Em outros casos, isto é, de crianças que mostram um desenvolvimento da inteligência normal ou acima da média, não se pode afirmar que haja correlação entre inteligência e AL. Há, por exemplo, o caso famoso de Einstein que começou a falar depois dos três anos. Por outro lado, também se sabe que uma das falácias mais difundidas sobre o assunto é que existe paralelismo entre nível de inteligência e nível de desenvolvimento lingüístico. Os pontos obtidos pelas PAs mostram, infelizmente, que somente 23% têm a concepção correta dos fatos; 56% acreditam que crianças com inteligência acima da média adquirem a linguagem mais cedo. As conseqüências desta visão errônea podem ser prejudiciais em vários sentidos, até mesmo para a criança mais inteligente, da qual possivelmente será exigido além do que ela é capaz de dar.

Outra falácia que se sabe existir sobre AL é que a criança aprende sua língua imitando os adultos. Testando a visão das PAs sobre o assunto, mais uma vez a falácia foi comprovada: os resultados mostram que 66% das PAs acreditam que a imitação é o fator ou um dos fatores mais importantes na AL. Somente 30% têm a noção correta de que a imitação não é nem um fator necessário, nem suficiente para a AL. Considerando-se estes resultados em conjunto com os de outras já analisadas, fica claro que as PAs não se dão conta de que a criança é um ser altamente ativo que in-

terage com o ambiente, e não um elemento passivo que simplesmente recebe o que lhe é apresentado. Em nossa opinião é muito importante que a professora tenha esta concepção correta porque ela constitui um fator essencial na base de todo seu desempenho profissional em relação à linguagem.

#### 4.1.2.2 — Discussão das perguntas consideradas mais fáceis

A pergunta que teve o maior número de respostas corretas foi a que procurou saber o que a PA considera adquirir a língua materna. 83% responderam corretamente que é adquirir a língua como ela é falada no meio em que a criança vive e não necessariamente adquirir a língua padrão. No entanto, levando em consideração o que foi discutido a respeito das perguntas difíceis, parece-nos possível interpretar estes resultados de uma maneira um pouco diferente. Deve-se notar que a resposta correta destaca o ambiente lingüístico, o input. Já foi demonstrado que as PAs atribuem demasiada importância a este fator, o que as levou a assinalar opções incorretas nas perguntas difíceis. Quanto à pergunta em discussão, levantamos a possibilidade de que tenha sido o mesmo motivo que levou as informantes a assinalarem a opção correta. Em outras palavras, é possível lançar a hipótese de que, neste caso, foram dadas respostas corretas por razões falsas.

A pergunta que vem em 2º lugar quanto ao número de respostas corretas é a que se refere à aquisição da linguagem pelos deficientes auditivos. No estado atual das pesquisas, não se conhecem exatamente as causas dos problemas destas crianças em relação à escrita, acreditando-se que sejam devidos a um conjunto de fatores tais como: reconhecimento tardio do problema, falta de estímulo adequado para o desenvolvimento lingüístico e falhas de ensino. A maioria das PAs (71%) concorda com a hipótese mencionada. Entretanto, 24% das PAs acreditam que os problemas destas crianças têm base nas diferenças entre as línguas de sinais e a língua oral, considerando as primeiras como um sistema diferente em natureza da última. Esta postura não só é falsa como também pode levar as professoras a desestimular o uso da linguagem de sinais, já que julgam esse tipo de linguagem um sistema não natural e causa das dificuldades de aprendizagem da língua escrita. Por outro lado, felizmente constatou-se que nenhuma das entrevistadas relaciona os problemas de linguagem do deficiente auditivo a um baixo coeficiente de inteligência, opinião às vezes encontrada entre leigos.

Com uma outra pergunta tentou-se captar a opinião dos sujeitos sobre o uso de expressões como nós ganhamo / tu tava na linguagem dos seus alunos. Sem nenhuma exceção, todas as PAs acreditam que tais formas devem ser corrigidas, de uma maneira ou de outra. 80% têm a opinião de que a correção deve ser feita gradualmente, à medida que vai sendo ensinada a linguagem formal, o que sugere que estas formas são aceitas pelas PAs no nível informal. Consideramos esta atitude saudável e positiva. Ao mesmo tempo, 13% julgaram estas construções como indicadoras de falta de instrução e 6% como indicadoras de classe social baixa. Para nós estas opiniões não são apenas errôneas mas também tendenciosas, no sentido de que atribuem causas falsas e preconcebidas a algo muito comum na linguagem de crianças e até mesmo de adultos instruídos.

Pediu-se a opinião das PAs sobre o grau de dificuldade, para a criança, dos diferentes tipos de orações adjetivas. Várias pesquisas sobre o assunto (ver, por exemplo, Sheldon, 1974) mostram que orações adjetivas que contêm pronome relativo substituindo um sintagma nominal cuja função é diferente do sintagma nominal antecedente são mais difíceis, isto é, são adquiridas mais tarde do que orações em que estes dois elementos lingüísticos desempenham o mesmo papel. Assim, por exemplo:

O gato que o rato perseguiu detesta o cachorro  
é adquirida mais tarde do que

O gato que perseguiu o rato detesta o cachorro.

Considerando este fato, a pergunta feita tem duas respostas corretas através das quais 80% das informantes demonstraram distinguir o tipo de oração mais fácil e a mais difícil. No entanto, segundo outros pesquisadores (Menyuk, 1969; Slobin & Welsh, 1973), parece que há mais uma distinção a fazer entre as orações adjetivas mais fáceis. A oração adjetiva não intercalada na oração principal é mais acessível para a criança. Este fato parece não ser percebido pelas PAs; ao contrário, 51% deram preferência a orações adjetivas que interrompem a oração principal.

#### 4.1.2.3 – Observações em relação a outras perguntas

Além das perguntas visivelmente mais difíceis ou mais fáceis, já abordadas, as respostas das PAs às outras perguntas mostram alguns pontos interessantes que gostaríamos de mencionar.

Na pergunta que testava a dificuldade relativa entre voz ativa e voz passiva, 88% das PAs mostraram claramente que estão conscientes dos problemas das crianças em relação à voz passiva. Todavia, só 47% captaram o fato de que passivas reversíveis são ainda mais difíceis do que as não-reversíveis.

Foi também testado o conhecimento das PAs sobre a dificuldade causada por frases em que a ordem dos eventos relatados não corresponde à ordem em que ocorreram. Somente 50% das entrevistadas deram-se conta deste fato.

Através de duas perguntas tentou-se averiguar o pensamento das PAs sobre a capacidade de compreensão e produção, pela criança, de atos de fala indiretos. Aproximadamente a metade dos sujeitos sabe que crianças em idade de alfabetização ainda não dominam totalmente maneiras indiretas de uso da língua.

Verificou-se que uma parcela semelhante de PAs (54%) considera que o processo de aquisição é basicamente o mesmo para qualquer língua. Para as restantes, o processo é completamente diferente ou porque as línguas são diferentes e cada uma delas tem seu grau de complexidade ou porque cada criança tem sua própria individualidade.

Quanto ao desenvolvimento fonológico da criança, também investigado, cabem duas observações: primeira, apenas 54% consideram que a criança da faixa etária em questão já domina a fonologia do português; segunda, as PAs parecem confundir fonema e grafema, já que 29% admitem dificuldades com os sons [f, v, t, d]. Como isto não é verdadeiro em termos de língua falada, não é de se supor que as PAs estejam se referindo a sons, mas à relação entre som e letra e às dificuldades que tal relação acarreta na fase de alfabetização.

A respeito do uso correto de artigos definidos e indefinidos na fala da criança, apenas 35% dão como causa de dificuldades o papel da informação nova ou velha em relação ao ouvinte. As demais (58%) apresentam outros motivos, dos quais o principal (40%) é que a criança ainda não domina totalmente a noção de definitude.

Outro aspecto gramatical investigado foi o emprego do plural, mais especificamente as razões de omissão da marca do plural nos substantivos, como por exemplo em *três botão, os brinquedo*. Enquanto 59% corretamente atribuem esta omissão ao ambiente linguístico, 33% consideram que isto ocorre devido à ausência da noção de plural ou à incapacidade de marcá-lo.

Dois perguntas tratavam da linguagem dos textos escritos trabalhados em aula com as crianças. Tomando em conjunto as respostas dadas a estas duas perguntas, verificou-se que cerca de 50% das PAs têm consciência de que, quando a linguagem do texto se distancia da linguagem falada pela criança, ocorrem dificuldades de aprendizagem; por isso esse tipo de texto é considerado inadequado. Por outro lado, observamos que quase 30% das PAs, embora percebendo a diferença entre o texto e a linguagem da criança, consideram-no adequado porque julgam que desde o início da escolarização a criança tem de aprender a linguagem escrita padrão. Além disso, 18% das professoras não percebem tal diferença, adotando como único critério de avaliação do texto o fato de o mesmo seguir ou não as regras do português padrão, sem levar em conta a realidade da língua falada.

Considerando esses resultados em conjunto com o que já vimos anteriormente, podemos ver que a grande maioria das professoras (80%) se dá conta da diferença entre língua falada (de uso cotidiano) e língua escrita (padrão). Contudo, enquanto algumas utilizam essa distinção como critério positivo de adequação dos textos à realidade da criança, outras a utilizam como critério negativo, achando inadmissível, já na fase de alfabetização, um tipo de texto com linguagem bem próxima à língua falada no ambiente da criança, exigindo, então, textos que estejam totalmente conformes com o português padrão.

#### 4.2 – Resultados do Questionário II

Como já foi dito na descrição dos instrumentos, o Questionário II teve por objetivo verificar a formação e os anos de experiência da entrevistada, se fez ou não algum curso/disciplina que aborresse assuntos de AL, sua participação na escolha e/ou elaboração da cartilha e sua opinião sobre a relevância da AL. Passaremos à discussão dos resultados de cada item citado e sua relação com os resultados do Questionário I.

#### 4.2.1 – Formação das professoras alfabetizadoras

Conforme o diploma que efetivamente têm, os 98 sujeitos representam o seguinte quadro (dois sujeitos não forneceram os dados necessários):

TABELA 1  
FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Nível	Frequência	Média de acertos
Secundário	61 (62,2%)	9,1 (45,5%)
Universitário	37 (37,8%)	9,6 (48,1%)

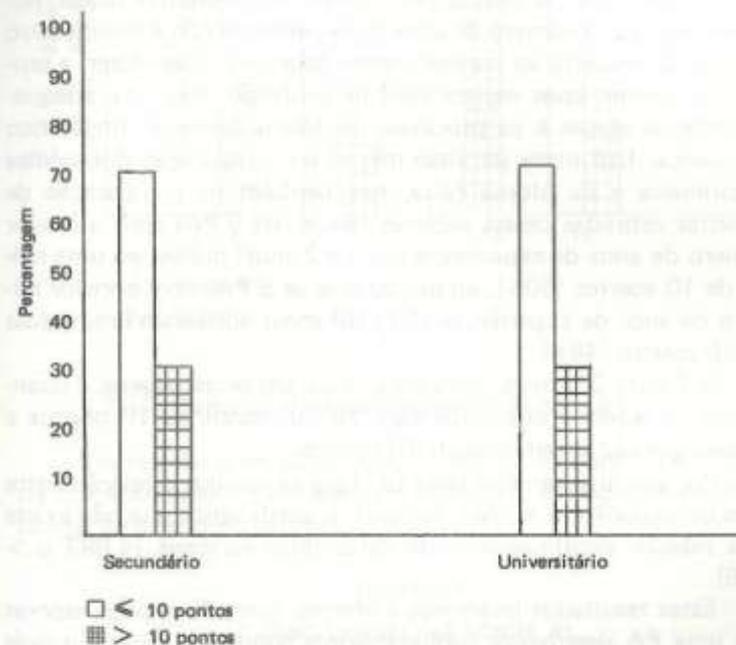
Acreditamos que as percentagens acima em relação aos dois grupos sejam representativas do quadro geral de professores alfabetizadores, isto é, a maioria desses professores possui o secundário como diploma de nível mais alto.

Quanto à média de acertos, observamos que não há uma diferença significativa entre os grupos: a média de pontos para o grupo de nível secundário é 9,1, o que representa 45,5%; para aquelas com nível universitário, a média é 9,6, o que representa 48,1% do total. Conforme mostra a Figura 2, 68,9% das primeiras (42 PAs) e 70,3% das últimas (26 PAs) fizeram  $\leq 10$  pontos, ficando 31,1% e 29,7%, respectivamente, com  $> 10$  pontos.

Utilizando o teste ( $X^2$ ) para examinar a relação entre o tipo de formação (secundário vs. universitário) e o nível de acertos no Questionário I, verificamos que não existe uma relação significativa entre eles ( $0,020 p > 0,05$ ). Isto significa que possuir um diploma universitário – embora seja em Pedagogia – não implica que uma professora tenha mais conhecimentos sobre AL do que aquela que tem somente um diploma de nível secundário. Da mesma forma, ainda que aquelas PAs que possuem um diploma de nível secundário tenham sido treinadas especificamente para lecionar nas séries iniciais do 1º grau, elas não demonstram necessariamente conhecimentos mais adequados sobre AL do que aquelas que nunca tiveram formação específica para este tipo de ensino, como por exemplo as diplomadas em História.

Para nós esta situação deve-se ao fato de que não se constata uma disciplina de AL nem nos currículos de nível secundário nem nos de graduação, conforme já foi mencionado na introdução deste trabalho.

FIGURA 2  
RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E PONTOS



#### 4.2.2 – Experiência das professoras alfabetizadoras

As 90 professoras que responderam a este item representam os seguintes resultados:

TABELA 2

## EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS

Faixa	Anos de Experiência	Frequência	Média de acertos
1	1 - 5	38 (42,2%)	9,0 (45%)
2	6 - 10	20 (22,2%)	9,0 (45%)
3	11 - 15	14 (15,6%)	10,4 (53,2%)
4	> 15	18 (20,0%)	9,0 (45%)

Comparando as médias dos pontos das diferentes faixas, podemos ver que o número de anos de experiência não é significativo no que diz respeito ao conhecimento sobre AL. Quer dizer, a professora, mesmo após muitos anos de profissão, não intui adequadamente as etapas e os processos de desenvolvimento lingüístico da criança. Isto pode ser visto não só na comparação das médias da primeira e da última faixa, mas também na comparação de amostras retiradas dessas mesmas faixas. As 5 PAs com o menor número de anos de experiência (de 1 a 2 anos) obtiveram uma média de 10 acertos (50%), enquanto que as 5 PAs com o maior número de anos de experiência (30 a 40 anos) obtiveram uma média de 9,6 acertos (48%).

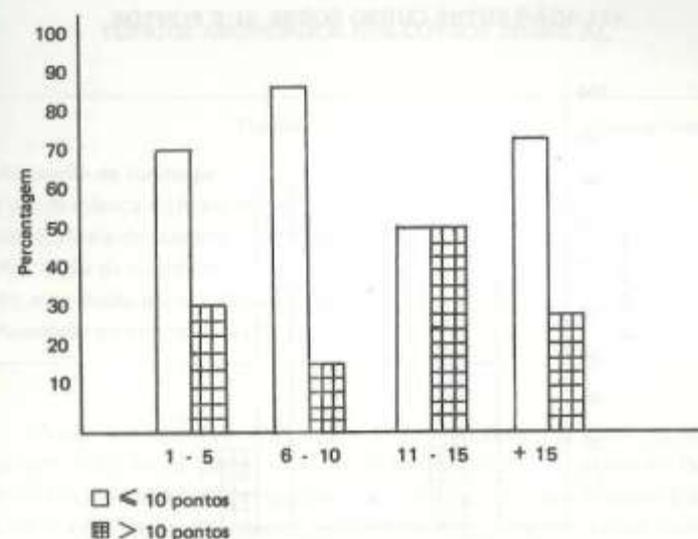
A Figura 3 mostra, para cada faixa, em percentagens, a quantidade de sujeitos que obtiveram 10 ou menos de 10 pontos e aqueles que obtiveram mais de 10 pontos.

Por fim, utilizando o teste ( $\chi^2$ ) para examinar a relação entre anos de experiência e nível de acertos, verificamos que não existe uma relação significativa entre estas duas variáveis (4,893  $p > 0,05$ ).

Estes resultados levam-nos a afirmar que não se pode esperar que uma PA desenvolva conhecimentos sobre AL apenas através da experiência, mas que este assunto deve ser tratado sistematicamente durante a formação das PAs.

FIGURA 3

## RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E PONTOS



## 4.2.3 – Curso ou disciplina relacionada com AL

Em relação à pergunta se a PA fez ou não um curso/disciplina que abordasse alguns aspectos sobre AL, as respostas permitem chegar ao seguinte quadro:

TABELA 3

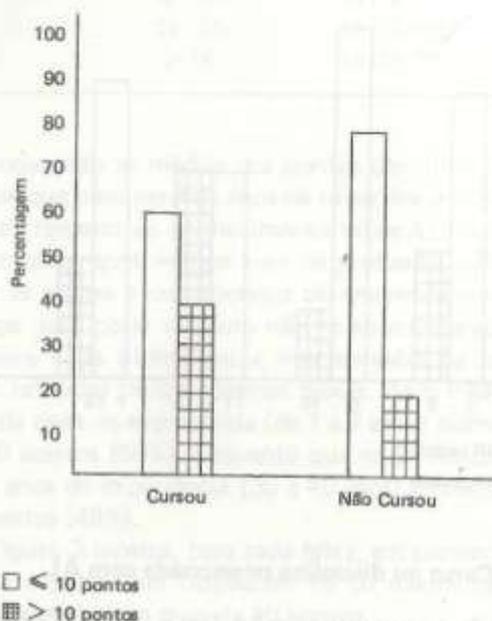
## CURSO/DISCIPLINA SOBRE AL

	Frequência	Média de acertos
curso	50 (50%)	9,9 (49,9%)
não curso	50 (50%)	8,8 (44%)

A Figura 4 mostra, para os dois grupos, a quantidade de sujeitos que alcançaram 10 ou menos de 10 pontos e aqueles que conseguiram mais de 10 pontos.

FIGURA 4

RELAÇÃO ENTRE CURSO SOBRE AL E PONTOS



O teste ( $\chi^2$ ) aplicado para examinar a relação entre os pontos obtidos e o fato de a informante ter ou não cursado uma disciplina relacionada com AL mostrou que esta relação é significativa ( $4,72 p < 0,05$ ). Este índice vem corroborar a nossa posição de que os conhecimentos sobre AL precisam ser adquiridos através de um tratamento sistemático do assunto e não de maneira assistemática como vem sendo feito.

Note-se que o grupo que fez um curso ou disciplina relacionada com AL não apresentou uma média de pontos elevada. A razão para este fato pode ser encontrada quando analisamos a natu-

reza deste curso ou disciplina. O Questionário II incluiu um item referente aos tópicos abordados no curso feito pelo sujeito, conforme mostra a Tabela 4.

TABELA 4

TÓPICOS ABORDADOS NOS CURSOS SOBRE AL

Tópico	Frequência
Aquisição da fonologia	71,4%
Faixa da criança x língua escrita	68,5%
Importância do contexto (extra)lingüístico	51,4%
Aquisição de conceitos	25,7%
AL em relação à inteligência, idade, etc.	20,0%
Aquisição de morfossintaxe	5,7%

Podemos observar que esses dados encaixam-se com os obtidos em relação às perguntas do Questionário I. É possível fazer uma relação entre as perguntas mais difíceis deste questionário e os tópicos menos abordados nas disciplinas cursadas pelas professoras. Por exemplo, a aquisição da morfossintaxe apareceu em 3 das perguntas evidenciadas como mais difíceis. Da mesma forma, pode-se relacionar as perguntas mais fáceis com os assuntos mais abordados. Por exemplo, a pergunta mais fácil foi a que permitia a relação entre AL e contexto lingüístico. Aliás, já foi mostrada anteriormente a grande importância conferida ao contexto lingüístico pelas PAs.

Considerando os itens assinalados pelas informantes e o nome dos cursos ou disciplinas nos quais dizem ter visto esses tópicos, podemos concluir que se trata, na maioria das vezes, de cursos de extensão sobre alfabetização. Geralmente tais cursos vêm o processo de aquisição de uma maneira periférica em relação à metodologia de ensino da língua escrita. Portanto, é fácil entender que as PAs não obtêm conhecimentos adequados sobre todos os domínios do processo de AL através de cursos desta natureza. Como o Questionário I abrange perguntas sobre diferentes aspectos da AL, é compreensível que a média de acertos do grupo que fez um curso

sobre AL não seja mais alta do que a que verificamos através da Tabela 3.

O acima exposto torna-se ainda mais evidente quando observamos as respostas dos sujeitos à pergunta sobre a utilidade do curso/disciplina que fizeram. Quase todas as professoras que responderam essa pergunta acharam o conteúdo relevante para o seu trabalho (97,2%). No entanto, somente 33,3% consideraram o curso útil na avaliação do nível de desenvolvimento lingüístico dos seus alunos. Este resultado é compreensível na medida em que os cursos ou disciplinas ditos "sobre AL" não aprofundam realmente o desenvolvimento da linguagem da criança.

É interessante notar que 72,2% dos sujeitos consideraram o curso útil na adaptação da linguagem do professor à linguagem da criança, tanto em sala de aula quanto na preparação de material didático. Já que tal adaptação pressupõe que o professor seja capaz de avaliar o nível de desenvolvimento lingüístico de seus alunos e os cursos não proporcionam aos professores condições para fazer isso, perguntamo-nos até que ponto essa adaptação não fica apenas num nível superficial e/ou restrito (exemplo: nível lexical ou ortográfico)?

Concluindo, ficou claro que os cursos ou disciplinas freqüentados pelos sujeitos desta pesquisa não são cursos em que todos os aspectos do processo de aquisição são abordados e discutidos em profundidade. Como consequência, os sujeitos não atingiram um bom conhecimento geral do assunto, o que se reflete nitidamente na média de pontos do grupo. Todavia, ficou claro também que a freqüência a tais cursos/disciplinas produziu um efeito positivo, já que a conexão entre esse dado e os pontos dos sujeitos mostrou-se estatisticamente significativa.

#### 4.2.4 – A participação das PAs em relação à cartilha

Este item procurou verificar o grau de participação da PA na seleção e adaptação no caso de cartilhas publicadas por editoras ou na elaboração desse material no caso de escolas que não adotam cartilhas padronizadas.

O item cartilha foi incluído no Questionário II porque acreditamos que quanto mais ativo for o papel da PA em relação à cartilha, maior será a importância do conhecimento adequado sobre AL.

O total de 90 professoras que responderam à questão sobre cartilha forneceu os seguintes dados:

TABELA 5  
PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS EM RELAÇÃO À CARTILHA

	Freqüência
Não participa	29 (32,3%)
Participa em equipe de seleção, adaptação e elaboração da cartilha	25 (27,7%)
Elabora sua própria cartilha	36 (40,0%)

Podemos ver que 67,7% dos sujeitos participam ativamente da seleção, adaptação ou até da elaboração da cartilha. Aliás, um expressivo número das PAs elabora sua própria cartilha, o que evidencia a tendência atual, pelo menos no Rio Grande do Sul, de aproximar o mais possível o material didático do grupo de alunos a que se destina.

Consideramos tal estratégia de ensino válida e louvável. Todavia, também consideramos que tanto a seleção quanto a adaptação e, principalmente, a elaboração de cartilhas exige da PA um bom nível de conhecimento sobre AL. Somente assim será possível uma real adequação a todos os aspectos do desenvolvimento lingüístico da criança, para não se incorrer no erro de levar em conta simplesmente o aspecto lexical (regionalismos, palavras incomuns, etc.) como acontece freqüentemente hoje em dia. De acordo com os resultados já discutidos, as PAs não demonstram ter conhecimentos suficientes sobre AL para assumirem a responsabilidade de elaborar suas próprias cartilhas. Assim sendo, as vantagens desse tipo de estratégia possivelmente estão sendo neutralizadas.

#### 4.2.5 – A importância da aquisição da linguagem na opinião das PAs

Como último assunto, o Questionário II tentou verificar se as PAs que não haviam feito um curso ou disciplina relacionada com AL concordam conosco sobre a importância dessa área para

sua profissão, após terem tomado contato com os conteúdos abrangidos pela AL através do Questionário I. Os resultados mostram que todas essas professoras compartilham nossa posição quanto à relevância e utilidade da AL, sendo favoráveis à inclusão de uma disciplina sobre o assunto no currículo dos cursos de formação de professores.

Ainda a respeito deste tópico, o Questionário II procurou saber do interesse das PAs em fazer um curso de extensão em AL para complementar os conhecimentos adquiridos no curso de formação que frequentaram. Das 86 PAs que opinaram, cerca de 90% responderam afirmativamente; das restantes, algumas colocaram a iminência da aposentadoria como motivo do desinteresse por tal curso.

Em síntese, para nós ficou evidente que praticamente todas as informantes desta pesquisa reconhecem a importância e a validade dos conhecimentos que um curso sobre AL pode oferecer ao profissional da alfabetização.

## 5 – RESUMO E CONCLUSÃO

O fato de uma criança aprender a falar parece tão espontâneo e tão natural que as pessoas geralmente não se dão conta de que se trata de um fenômeno bastante complexo, envolvendo uma intrincada interação de vários processos de natureza neurológica, cognitiva, sociológica e lingüística. A aquisição da linguagem pela criança, porém, tem sido objeto de estudos intensivos nas últimas décadas, especialmente por parte de pesquisadores nas áreas da Lingüística e da Psicologia. Graças a estes estudos temos hoje uma boa compreensão de quando e como a criança adquire a sua língua. O aproveitamento das conclusões obtidas pelas pesquisas em AL é altamente relevante para os profissionais de ensino, principalmente aqueles que lidam com crianças que estão ainda na fase da aquisição da linguagem. Entre eles, os professores de 1º grau que trabalham com as séries iniciais talvez se destaquem como uma das categorias que mais precisam dominar e utilizar os conteúdos sobre aquisição da linguagem.

Com o intuito de averiguar o grau de conhecimento que professores alfabetizadores têm ou deveriam ter a respeito de aquisição da linguagem, projetamos a presente pesquisa. O ponto de par-

tida foi a constatação da ausência de uma disciplina específica sobre aquisição de linguagem nos currículos de dois tipos de cursos de formação de professores: Magistério e Pedagogia. O próximo passo constou da aplicação de dois instrumentos que objetivaram, respectivamente, testar o nível e a natureza do conhecimento sobre AL e buscar informações quanto à experiência e à formação profissional do professor alfabetizador, bem como sua opinião a respeito da relevância do assunto. A análise dos dados levantados permitiu enumerar as seguintes conclusões:

a) os professores alfabetizadores têm um baixo nível de conhecimentos a respeito de como e quando a criança adquire a sua língua. Somente 3% dos sujeitos atingiram o nível mínimo de conhecimento adequado;

b) os anos de experiência e a formação profissional não apresentaram relação significativa com os pontos obtidos pela PA. Isso quer dizer que nem as diferenças em nível de formação profissional nem as em anos de experiência trazem efeitos positivos quanto ao conhecimento do assunto;

c) os sujeitos que fizeram curso/disciplina que tenha abordado alguns aspectos de aquisição da linguagem atingiram um nível de acertos mais alto do que aqueles que não fizeram tal curso/disciplina. Isso, juntamente com (b) acima, comprova que os conhecimentos sobre o assunto só podem ser adquiridos através de um tratamento sistemático do mesmo;

d) os professores alfabetizadores reconhecem a importância de saber como se desenvolve o processo de aquisição da linguagem para o aperfeiçoamento de seu desempenho profissional.

Em virtude desses resultados cabe-nos sugerir o que segue:

a) os cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau — Magistério e Pedagogia — devem incluir nos seus currículos uma disciplina de aquisição da linguagem que trate o assunto em profundidade e extensão;

b) devem ser realizados periodicamente cursos de extensão sobre a aquisição da linguagem para que professores já formados, principalmente alfabetizadores, possam usufruir das vantagens deste tipo de curso para o aprimoramento de suas atividades em sala-de-aula;

c) para que (a) e (b) possam ser realizados, é necessário que haja professores treinados e especializados em aquisição da linguagem. Atualmente, o número de professores qualificados para admi-

nistrar disciplinas nesta área é insuficiente para a sua implementação. Por isto é fundamental que os cursos superiores – graduação e pós-graduação – em Letras, Pedagogia e Psicologia desenvolvam e promovam programas e projetos visando treinar estudantes para que se tornem professores e pesquisadores qualificados no campo da aquisição da linguagem.

#### Nota final

Esperamos que com este trabalho nos seja possível atrair a atenção da comunidade educacional para a importância da aquisição da linguagem no ensino de 1º grau. No Centro de Pesquisas Lingüísticas da PUCRS continuaremos a trabalhar em projetos sobre aquisição da linguagem e suas aplicações. Desta maneira, temos esperança de despertar o interesse de nossos colegas da Lingüística e de outras áreas relacionadas para o estudo da aquisição da linguagem, que é um campo não só fértil e cheio de desafios como também extremamente gratificante.

Queremos agradecer às professoras que participaram da nossa pesquisa pelo tempo e a boa-vontade em ajudar-nos e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS pelo auxílio financeiro recebido.

#### 6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, E. E. (1981) – *Compreensão da sintaxe portuguesa em crianças de 3 a 7 anos*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CHOMSKY, C. (1969) – *The acquisition of syntax in children from five to ten*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- DERWING, B. L. & BAKER, W. J. (1979) – Recent research on the acquisition of English morphology. In: Fletcher, P. & Garmen, M. (eds.) *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ECHEVERRIA, M. S. (1978) – *Desarrollo de la comprensión infantil de la sintaxis española*. Universidad de Concepción, Chile.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979) – Language development after five. In: Fletcher, P. & Garmen, M. (eds.). *Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MENYUK, P. (1969) – *Sentences children use*. Chambridge, Mass., MIT Press.
- SHELDON, A. (1974) – The role of parallel function in the acquisition of relative clauses in English. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13, 272-81.

- SLOBIN, D. I. & WELSH, C. A. (1973) – Elicited imitation as a research tool in developmental psycholinguistics. In: Ferguson, C. & Slobin, D. I. (eds.) *Studies of child language development*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- TAVAKOLIAN, S. (1978) – The conjoined-clause analysis of relative clauses and other structures. In: Goodluck, H. & Solan, L. (eds.) *Papers in the structure and development of child language*. Vol. 4. Amherst, Mass., University of Massachusetts.