

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DO PLURÁL NOMINAL EM CRIANÇAS

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

UM OLHAR SOBRE
A AQUISIÇÃO
DO PLURAL NOMINAL
EM CRIANÇAS

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

Marina Célia Mendonça
Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Rosane de Andrade Berlinck
Cristina Martins Fargetti
Angélica Terezinha Carmo Rodrigues
Jean Cristtus Portela
Odair Luiz Nadin Silva

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

UM OLHAR SOBRE
A AQUISIÇÃO
DO PLURAL NOMINAL
EM CRIANÇAS

**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

© 2014 Editora Unesp

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.editoraunesp.com.br

www.livrariaunesp.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP – BRASIL. Catalogação na publicação
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

H542o

Hilário, Rosângela Nogarini

Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças / Rosângela Nogarini Hilário. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

Recurso digital

Formato: ePDF

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-7983-628-2 (recurso eletrônico)

1. Linguagem e cultura 2. Comunicação intercultural. 3. Livros eletrônicos. I. Título.

15-20602

CDD: 418.02

CDU: 81'25

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Editora afiliada:



Asociación de Editoriales Universitarias
de América Latina y el Caribe



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

*Aos meus pais, Francisco e Cleuza,
aos meus filhos, Miguel e Clara,
ao Dê.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar vida e por ser o sustento da minha fé.

Aos meus pais, Francisco e Cleuza, por sonharem os meus sonhos.

Aos meus filhos, Miguel e Clara, por serem a minha melhor parte.

Ao meu marido, Tiago, por me incentivar sempre.

À minha orientadora e amiga, Alessandra Del Ré, por ser incrivelmente acessível.

À minha querida amiga, Márcia Romero, por sua genialidade e por seu espírito inquieto.

À Daiane e à Magali, por compartilharem comigo a riqueza do falar de suas pequenas. Também às pequenas, Ana, Melissa, Marina e Madeleine, por me abrirem (ainda mais) os olhos para o novo, para o singular.

Ao meu grupo de pesquisa, GEALin, por ser uma família, um lugar de refúgio, de cooperação e de amizade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr da Unesp, à Fapesp, à Capes e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

Introdução 11

- 1 Procurando respostas: por onde começar? 17
- 2 Aquisição morfológica: o plural nas diversas línguas 29
- 3 A fala da criança como objeto de estudo 45
- 4 Que *olhar* lançar sobre a fala da criança? 81
- 5 “*Isso todos*” e a (im)previsibilidade da produção espontânea da criança 103

Conclusão 173

Referências bibliográficas 179

INTRODUÇÃO

Desde que a criança assumiu um novo estatuto dentro da sociedade e passou a ser objeto de pesquisas nas mais diferentes áreas (Psicologia, Educação etc.), os trabalhos na área de Linguística, especificamente de Aquisição de Linguagem, abriram novas possibilidades para que teóricos de diversos campos do conhecimento lançassem um novo olhar sobre ela. Sua fala, repleta de particularidades e mistérios, passou, assim, a ser estudada exaustivamente na busca por indícios que esclareçam como a linguagem e o pensamento infantil se articulam e se desenvolvem. Morgernstern ressalta que

Falar nos parece natural como respirar, mas a entrada da criança na língua, uma vez que está enraizada em sua vida cotidiana, fascina poetas, filósofos, biólogos, psicólogos, médicos e linguistas e é um processo ainda envolto em mistério apesar das milhares de páginas de literatura sobre a questão. (Morgernstern, 2009, p.9, tradução nossa)¹

1 *“Parler nous paraît naturel que respirer, mais l’entrée de l’enfant dans la langue, aussi ancrée soit-elle dans son quotidien, fascine poètes, philosophes, biologistes, psychologues, médecins et linguistes et reste un processus encore auréolé de mystère malgré des milliers de pages de littérature sur la question.”*

Os estudos em Aquisição de Linguagem, mais especificamente, têm contribuído para explicitar os processos através dos quais a criança adquire a língua materna, estabelecendo relações entre a aquisição de uma língua e a aquisição cultural, a partir dos dados de crianças monolíngues, bilíngues e aprendizes de língua estrangeira (Bruner, 2004a, 2004b; Tomasello, 2003; Ochs; Schieffelin, 1984; entre outros). Desvendar o mistério da aquisição da linguagem é também caminhar em busca de respostas às questões que se colocam nos estudos linguísticos de forma geral.

Nesse sentido, um assunto que despertou a nossa atenção foi a questão da marcação de plural nominal na fala de crianças monolíngues brasileiras. A ideia de realizar um estudo sobre o tema surgiu a partir da observação informal da fala de crianças pequenas, particularmente da fala de meu filho, que empregava o morfema de plural {-s} preferencialmente ao final do sintagma nominal (Ex.: “a meninas”). A incidência de produções desse tipo, ao contrário de muitos fatos linguísticos que se explicam pelo *input* no português brasileiro (PB), parece distanciar a produção das crianças do que comumente escutam na fala dos adultos em geral, já que estes costumam marcar o plural apenas no primeiro elemento do sintagma (Ex. “as menina”). A partir dessa primeira observação foi natural começar a procurar tais ocorrências em outras crianças (sobrinhos, filhos de amigos etc.) e parecia-nos que se tratava realmente de um fenômeno recorrente.

Sabe-se que no PB há, basicamente, duas possibilidades de marcação de plural: a marcação *padrão* (ou *mais formal*), na qual o morfema de plural é empregado em todos os elementos do sintagma (por ex.: *as crianças, esses copos bonitos* etc.), em combinações do tipo *Determinante plural + Nome plural* (Dp+Np); e a marcação *não padrão* (ou *menos formal*), na qual o morfema de plural se aplica apenas ao elemento posicionado mais à esquerda do sintagma (por ex.: *as menina, esses copo bonito* etc.), em combinações do tipo *Determinante plural + Nome singular* (Dp+N_s). Porém, em um determinado momento do processo de aquisição de linguagem de algumas crianças brasileiras, é possível constatar um terceiro tipo

de marcação, com *Determinante singular + Nome plural* (Ds+Np). Bastante escassas na produção oral do adulto, essas ocorrências podem revelar uma espécie de “gramática infantil”.

Essa constatação fez que alguns questionamentos fossem levantados: a tendência na fala do adulto (cuja língua materna é o PB) em empregar a marca de plural apenas no elemento mais à esquerda do sintagma nominal se manifesta, efetivamente, na fala da criança monolíngue? Elementos verbais, não verbais e discursivos podem explicar tal produção, considerando as variedades do PB? Há uma “linearidade” na aquisição morfológica do plural nominal, isto é, a substituição progressiva de uma produção linguística por outra, considerando as possibilidades de marcação de plural observadas na fala da criança?

Essas questões, feitas primeiramente tendo em vista apenas o PB, deram origem a outras, relativas também ao francês e à aquisição bilíngue: no caso da aquisição de uma língua como o francês, cujo plural não é marcado no nome (N), como seria a produção inicial da criança? E no caso de uma criança bilíngue, que tivesse essas duas línguas (e culturas) como pano de fundo – a brasileira e a francesa –, essa tendência observada na criança brasileira também se manifestaria? Haveria influência de uma língua sobre a outra?

Com essas questões, demos início à nossa jornada em busca de algumas respostas, contando com a ajuda de Ana e Melissa (brasileiras), Madeleine (francesa) e Marina (franco-brasileira). Essas quatro crianças, com idade entre 1 ano e 11 meses e 3 anos e 2 meses, foram filmadas mensalmente em suas casas, interagindo com seus pais em situações cotidianas (banho, refeição, brincadeira etc.).

A escolha de uma criança franco-brasileira adquirindo o português e o francês concomitantemente e de uma criança francesa não foi aleatória. Nossa intenção era pôr em paralelo duas possibilidades de produção linguística bastante díspares: a do PB, em que se pode marcar o plural nominal em todos os elementos do sintagma ou apenas em um, e o francês, cuja marca de plural nominal se manifesta apenas no determinante, com a substituição das formas singulares (*la, le, un, une, ma, mon* etc.) pelas formas plurais (*les,*

des, mes etc.) e pelo fenômeno da *liaison*, no acréscimo da consoante /z/ entre um determinante plural e um nominal iniciado por vogal (por ex.: *les ours* [lezurs]). Ou seja, os nomes (elementos que mais receberiam o morfema de plural na produção oral de crianças pequenas em fase de aquisição, pelo menos em PB) não são marcados na língua oral francesa.

Nossa intenção foi, portanto, analisar na fala da criança algo que pode, objetivamente, caracterizá-la como “fala da criança”, não apenas no âmbito do léxico, mas também da sintaxe. Não se tratou, no entanto, de constatar “erros” e “acertos”, ou de determinar estágios a fim de desvendar competências linguísticas, mas de buscar entender os modos de funcionamento dessa fala infantil. Sobre isso, reportamo-nos às palavras de François, com as quais concordamos:

Em um dado momento da análise, em particular quando se trata de estabelecer semelhanças ou diferenças entre as línguas, é inevitável isolar unidades, buscar suas regras de combinações e suas incompatibilidades. Isso não significa que o funcionamento da linguagem se assemelhe a um mecanismo no qual combinam-se pequenas unidades para fabricar maiores.² (François, 1993, p.93, tradução nossa)

É claro que não se pode negar que é a partir da interação com o interlocutor adulto que a criança tem contato com a língua(gem), e quando entra nesse universo, adquire, então, sua(s) língua(s) materna(s). Contudo, acreditamos que a fala da criança não se reduz à simples reprodução ou apropriação da fala do adulto, nem mesmo os aparentes “erros” cometidos por ela podem ser entendidos como apreensão parcial da língua. Esse processo de aquisição

2 “À un moment donné de l’analyse, en particulier lorsqu’il s’agit d’établir des ressemblances ou des différences entre les langues, il est inévitable d’isoler des unités, de trouver leurs règles de combinaisons ou leurs incompatibilités. Cela ne signifie pas que le fonctionnement du langage ressemble à un Meccano où on combine des petites unités pour en fabriquer de plus grandes.”

envolve também a participação da própria criança, que, aos poucos, faz descobertas acerca *do que fala e como fala*.

Diante disso, devemos dizer que a concepção de língua(gem) com a qual trabalhamos é a dialógica e discursiva, fundamentada nas reflexões propostas por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2006a, 2006b; Bakhtin e Medvedv, 1991; Bakhtin e Voloshinov, 1981, 1992), que buscamos relacionar com os estudos de Vygotsky (2005, 2007), Bruner (1984, 1997a, 1997b, 2004a, 2004b) e François (1993, 1994, 2004, 2006) – voltados mais especificamente para a área de Aquisição da Linguagem. Nesse quadro teórico, a interação dialógica tem um papel preponderante no processo de aquisição da linguagem, e o diálogo se apresenta como unidade fundamental de análise, pois é nele que se instauram todas as relações *eu-outro*, indispensáveis para a compreensão dos fenômenos da linguagem.

É certo que, no conjunto da reflexão bakhtiniana (que inclui também as obras dos demais autores que compunham o Círculo), o diálogo não é entendido em seu sentido estrito. No entanto, para nós, torna-se imprescindível considerar, particularmente, as interações dialogais, isto é, a interação mãe-criança, ou pai-criança, ou ainda irmã-criança, interlocutores presentes nos dados que coletamos. Entretanto, é importante dizer que não minimizamos o fato de que nesse diálogo mais estrito comparecem *outros discursos*, convocados pelo próprio discurso da mãe, do pai ou da irmã com quem a criança interage. Sendo assim, à medida que a criança adentra nesse universo da linguagem, participando dele ativamente, podemos, através de marcas que ela deixará em seu discurso – como no caso da aquisição do plural nominal –, flagrar um processo de constituição de sua subjetividade.

Para melhor tratar dessas questões que acabamos de levantar, abordaremos cada uma delas da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos o que entendemos por plural nominal (no âmbito do estudo que desenvolvemos), seguido por um panorama acerca da marcação de plural no PB e no francês, bem como as similaridades e diferenças entre as línguas. No segundo capítulo, trazemos uma breve revisão de literatura sobre a aquisição do plu-

ral, focalizando especialmente os estudos em português e francês, e apresentamos o conceito de bilinguismo com o qual trabalhamos. No terceiro capítulo, abordamos as teorias em Aquisição da Linguagem, fazendo referência aos teóricos que fundamentaram as pesquisas realizadas acerca do plural e das produções singulares da criança, e desenvolvemos os conceitos teóricos que nortearam nosso olhar. A metodologia é explicitada no quarto capítulo, com a descrição do *corpus*, das ferramentas utilizadas na transcrição e análise dos dados e a apresentação e justificativa das categorias de análise. Nesse capítulo discutimos também a questão do MLU – uma medida muito utilizada para avaliar a produção linguística das crianças no período de aquisição. No quinto capítulo apresentamos, primeiramente, uma análise descritiva dos dados de Ana (brasileira, monolíngue), em seguida, expomos os resultados da análise de Melissa (brasileira, monolíngue), Madeleine (francesa, monolíngue) e Marina (franco-brasileira, bilíngue), bem como a discussão dos resultados.

Por fim, nas conclusões, discutimos os resultados finais e as respostas para nossas questões, apontando ainda alguns caminhos que se abrem.

1

PROCURANDO RESPOSTAS: POR ONDE COMEÇAR?

Delimitando o objeto

Eleger um objeto de estudo, fazer “recortes” e estipular “limites” não é uma tarefa simples no campo da linguagem, especialmente quando os dados de que dispomos são fruto da produção oral e espontânea. Essa tarefa se torna ainda mais complexa quando se trata da produção oral de crianças pequenas. Afinal, o que são as categorias de *sujeito* e *objeto* em enunciados como “é dentão lobo mau” (Ana, 2 anos) quando a criança descreve a personagem de uma história, ou “*donner un doudou pour Madeleine*” (Madeleine, 1 ano e 11 meses) quando ela coloca seu *doudou* sobre o livro que a mãe está lendo, como se quisesse consolar uma das personagens?

Nosso primeiro desafio foi, portanto, em meio a tantas possibilidades da linguagem, delimitar o que, objetivamente, pretendemos analisar: *o sintagma nominal*.

De acordo com Castilho (2010), o *sintagma nominal* é “[...] uma construção sintática que tem por núcleo um substantivo ou um pronome” (p.453) e pode ter como constituintes o núcleo, os especificadores (artigos, demonstrativos, possessivos, quantificadores) e os complementadores (sintagmas adjetivais, sintagmas preposicionais e sentenças adjetivas) (p.455). Substantivos e adjetivos podem ser

“etiquetados” como nomes (Perini, 2010) e podem referenciar ou qualificar algo (alguns nomes têm um ou outro potencial, outros possuem os dois). Os sintagmas nominais podem ocupar a posição sintática de sujeito ou de complemento(s). Além disso, podem ser precedidos de preposição e, nesse caso, recebem o nome de *sintagma preposicionado* (Perini, 2010, p.89; Castilho, 2010, p.584).

Temos ainda os *sintagmas adjetivais*, que podem vir “encaixados” no sintagma nominal, como adjunto adnominal, ou no sintagma verbal, como núcleo de minissentenças. Esses sintagmas concordam em gênero e número com o substantivo e, portanto, colocam um desafio à análise que propomos para este estudo. Dizemos isso porque propor um estudo sobre a aquisição do plural nominal a partir da análise exclusiva de sintagmas nominais resultaria, a nosso ver, em uma análise “manca”. Sendo assim, apesar de usarmos (genericamente) o termo *sintagma nominal*, o que nos interessa são, na verdade, todos os nominais que podem (ou não) receber marca de plural; podemos, então, dizer que os nominais que compõem sintagmas nominais, sintagmas adjetivais e sintagmas preposicionados são alvo de nosso estudo sobre a aquisição e emprego da marca do plural por crianças em fase de aquisição da linguagem.

Nesse ponto, fazemos uma ressalva: embora saibamos que os pronomes possam também aparecer como núcleo do sintagma nominal, optamos por excluí-los da análise de Melissa, Madeleine e Marina, pois a comparação com o francês traz consigo algumas especificidades no caso dos pronomes, exigindo a análise da concordância verbal. Isso ampliaria as categorias de análise, trazendo à tona outra discussão bastante interessante, especialmente para o PB: a questão da concordância verbal. No entanto, esse tópico já seria suficiente para o desenvolvimento de outro estudo. Além disso, temos, especialmente em francês, um fenômeno bastante recorrente: a “reprise” do sujeito (exemplo: *le garçon, il...*, ou *moi, je... etc.*), impondo ainda a análise dessas reprises. Por esses motivos optamos por excluir os *sintagmas nominais* com núcleo pronominal (no caso, os pronomes pessoais), considerando apenas os pronomes possessivos, demonstrativos etc. que acompanhavam nomes como

determinantes ou predeterminantes. Até mesmo os sintagmas adverbiais, a princípio invariáveis, apresentam-se como desafios para nós – e Perini (2010, p.92) ressalta em sua descrição do PB que as diferenças entre o sintagma adjetival e o sintagma adverbial não são nítidas – ainda mais se considerarmos os dados de aquisição, que, por si só, já apresentam limites dispersos.

A marcação de número no português brasileiro e no francês

Acerca do português brasileiro, Borba (1970, p.214) afirma que a categoria de número diz respeito à “[...] quantidade de indivíduos contidos num nome. Do ponto de vista da lógica, é clara a diferença entre *um* e *mais de um* [...]”. As subcategorias nominais *contável* e *não contável* não são, no entanto, simples de serem definidas. De acordo com Neves (2000), os substantivos contáveis “[...] se referem a grandezas discretas, descontínuas e heterogêneas, suscetíveis de contagem e, portanto, de pluralização” e os substantivos não contáveis “[...] referem-se a grandezas contínuas, descrevendo entidades não suscetíveis de numeração” (p.82). A autora explica que a verificação dessa propriedade dos substantivos é mais simples quando se trata de substantivos plurais (quantificados por qualquer elemento que identifique mais de uma unidade discreta – *mais filhos, poucas pessoas* – ou no caso de substantivos que permitam a oposição com um singular – *arrumar a gaveta/arrumar as gavetas*) do que quando se trata de substantivos no singular (nesse caso, são contáveis os que vêm determinados por quantificador não numerador – como *outro, todo, qualquer, muito* –, quantificador numerador cardinal – *uma* –, por determinante indefinido – *um, algum, nenhum* –, artigo definido ou outro determinante que constitua uma expressão definida). Ainda segundo Neves, a simples pluralização pode, em determinados contextos, converter substantivos não contáveis em contáveis – e vice-versa. Não podemos deixar de notar, com isso, que não parece haver uma propriedade +*contável*

ou *-contável* intrínseca ao item lexical, mas um sentido construído na relação entre os elementos do enunciado.

Para Mattoso Câmara Jr. (1975), a categoria de número é simples, do ponto de vista morfológico, na língua portuguesa. Trata-se da ausência da desinência -s final no singular e a sua presença no plural, sendo uma flexão comum a todos os nomes, com exceção dos que já terminam em /s/. Assim, o singular em PB corresponde a uma forma geral não marcada, sendo o plural uma forma morfológicamente marcada com uma desinência de número, manifesta fonologicamente pelo arquifonema /S/, que, por sua vez, pode ser produzida como [s,z,ʃ,ʒ]. Em PB observa-se, ainda, a alternância vocálica, como em *olho/olhos*, *ovo/ovos*, como aponta Mattoso Câmara Jr. (1984, 1992).

As diferentes manifestações fonéticas de um mesmo morfema são também exemplificadas por Cunha e Cintra (2008):

Nos falares de Lisboa e do Rio de Janeiro, por exemplo, o -s plural de casas assume a forma fonética diferente em cada um dos três enunciados:

Casas amarelas

Casas bonitas

Casas pequenas

Realiza-se:

- a) como [z], ao ligar-se à vogal inicial da palavra amarelas;
- b) como [ʒ], antes da palavra bonitas, iniciada por consoante sonora;
- c) como [ʃ], antes da palavra pequenas, iniciada por consoante surda. (Cunha; Cintra, 2008, p.90)

No caso dos sintagmas nominais compostos por mais de um elemento, incorre-se no fenômeno da concordância (ou não concordância) desses elementos. Em sua *Gramática histórica da língua portuguesa*, Ali (1966) explica que

A concordância não é, como parecerá à primeira vista, uma necessidade imperiosamente ditada pela lógica. Repetir num termo

determinante ou informativo o gênero, número ou pessoa já marcados no termo determinado ou de que se fala, é antes uma redundância. Daqui vem o desaparecimento da flexão (e portanto da concordância) do adjetivo predicativo em alemão e do adjetivo, quer predicativo, quer atributivo, em inglês. (Ali, 1966, p.279)

Os estudos sobre a concordância nominal de número no PB indicam que há basicamente duas formas de marcação de plural no sintagma nominal: a primeira feita por meio da utilização do morfema de plural {-s} em todos os elementos do sintagma; a segunda, por meio do uso do morfema {-s} no elemento mais à esquerda do sintagma (geralmente o determinante). Cunha e Cintra (1985) exemplificam as possibilidades de formação do plural nominal no PB, visto que em todos os casos o artigo definido ou indefinido preserva a marca de plural que é omitida nos nominais. Cristóvão Silva, Almeida e Guedri (2007, p.211) fazem referência a essas possibilidades:

Tabela 1 – Casos de perda de marca de plural

Tipos de marcador de plural	Singular	Plural > Perda de marca de plural
s plural	“o menino”	“os meninos” > “os mening”
metafonia	“um r[o]sto”	“uns r[ə]stos > “uns r[o]sto”
l em final de palavra	“o sal”	“os saís” > “os sal”
r em final de palavra	“a flor”	“as flores” > “as flor”
ão final: ãO>ões, ão, ães	“um leão”	“uns leões” > “uns leão”
s em final de palavra	“o mês”	“os meses” > “os mês”

Fonte: Cristóvão Silva, Almeida; Guedri, 2007, p.211

Scherre (1988) e Scherre e Naro (1998, 2006) propuseram uma reanálise da concordância nominal no PB, considerando as forças sociais e linguísticas que contribuem para a produção (ou não) da concordância de número na fala do adulto que tem como língua materna o PB. Como exemplo, os autores colocam as seguintes construções:

[2] Concordância entre os elementos do sintagma nominal
 oS freguesES; aS boaS açÕES; essaS coisaS todaS (variantes
 explícitas)
 aS codornaØ; aS portaØ abertaØ (variantes explícitas e variantes
 zero)
 essaS estradaS novaØ; doØ meuS paiS (variantes explícitas e
 variantes zero). (Scherre; Naro, 2006, p.108)

Essas pesquisas mostraram que variáveis externas, como idade e escolaridade, e internas, como classe gramatical e posição no sintagma, exercem influência sobre a produção da concordância de plural nominal. Os resultados desses estudos foram sintetizados por Castilho (2010), em sua *Nova gramática do português brasileiro*:

- (1) As classes se distinguem em sua marcação do plural. Marcam mais (i) aquelas que funcionam como Especificadores do sintagma nominal, sobretudo o artigo, o demonstrativo e os pronomes indefinidos; e (ii) aquelas que distinguem mais salientemente o singular do plural, como em *lugar – lugares*. Em formas como esta, o plural tem uma sílaba a mais que a do singular. Marcam menos os substantivos no diminutivo (como em *aqueles cabelim branquim*) e os adjetivos, salvo quando na segunda posição.
- (2) A posição da classe no interior do sintagma nominal mostrou ser um fator importante nesta e em outras pesquisas. A classe disposta na primeira posição recebe a marca do plural, como em *as menina pequena*, o que reforça uma característica geral do PB, a da marcação pré-núcleo. Dito de outro modo, as classes antepostas ao núcleo recebem marcas de pluralidade.
- (3) Mas a descoberta mais interessante foi assim formulada: marcas no item anterior levam a marcas no item seguinte, ausência de marca no item anterior leva à ausência de marca no item seguinte. Em *milhares de coisas*, a marcação de *milhares* levou à marcação de *coisas*. Inversamente, em *umas porção de coisa*, a ausência de marcação em *porção* levou à sua ausência em *coisa*. (Castilho, 2010, p.461)

Castilho considera, então, que um dispositivo sociocognitivo seja o responsável pela ativação ou desativação da concordância de plural. Dessa forma, a perda da marca de plural não seria motivada por uma tendência à eliminação da redundância na marcação, mas pela distribuição dessas marcas segundo um mecanismo de gatilho.

Embora Scherre e Naro (2006) constatem a perda da marca de plural no determinante quando este é seguido por um pronome e um substantivo (como no exemplo *do meus pais*), nota-se que as demais construções indicam uma tendência à manutenção da marca de plural apenas no elemento mais à esquerda do sintagma. Há, no entanto, exemplos interessantes no PB que fogem do padrão dos já citados anteriormente.

Nesse ponto, consideramos relevante ressaltar a ocorrência de Ds+Np em sintagmas como *a Casas Bahia, a Havaianas e o chops*, por exemplo, e ainda em construções bastante comuns no universo infantil, como *o Backyardigans, o Power Rangers, o Teletubbies* (nomes de desenhos infantis) etc. Não estamos aqui argumentando que esses sintagmas tenham o mesmo estatuto dos demais (sabemos que nesses exemplos os nomes – próprios, em sua maioria – podem ser entendidos como *pluralia tantum*, ou mesmo como uma construção sintagmática que possui um item lexical em elipse – no caso de *a (marca) Havaianas*). Porém, ao invocá-los, queremos ressaltar que a heterogeneidade com a qual nos deparamos é (se assim podemos dizer) ainda mais heterogênea, já que a variação de plural observada na produção oral dos falantes adultos do PB nos dá indícios das possibilidades que se apresentam para a criança no período de aquisição da linguagem.

Sobre a língua francesa, *A Grammaire structurale du français: nom et pronom*, de Dubois (1965), define o número como uma informação que faz parte da estruturação semântica da mensagem. Essa oposição semântica (singularidade/pluralidade) é expressa a partir da presença ou ausência de uma marca formal, que permite que os interlocutores decodifiquem e interpretem a mensagem recebida. O autor traz diversos enunciados que apresentam variação semântica apenas do ponto de vista do número, e, a partir destes,

discute a distribuição das marcas formais tanto na língua falada quanto na escrita. Aponta, então, a dissimetria dos dois sistemas (oral e escrito), já que o número de marcas na língua escrita é igual ou maior que o número de marcas na língua falada.

Assim, se considerados os sintagmas nominais *les portes*, *les lumières* e *les livres*, temos duas marcas de plural (em D e em N) na produção escrita de cada um deles, mas apenas uma (em D) na produção oral. Já nos sintagmas *les travaux*, *les animaux* e *les chevaux*, temos duas marcas de plural (em D e em N) em cada um deles, seja na produção escrita, seja na produção oral.

A oposição singular/plural (ausência/presença de marca formal) nos nomes na língua oral francesa se apresenta sob dois aspectos: a variação vocálica ([al] / [o], [aj] / [o], como em *cheval/chevaux*, *travail/travaux*) e a oposição consoante/zero ([œ] antes de [f] e [ø] em final absoluto, *boeuf/boeufs*, *oeuf/oeufs*). Os casos de plural regular são marcados apenas na escrita.

Ainda conforme Dubois (1965, p.32), a oposição singular/plural na classe dos determinantes em francês consiste em uma alternância vocálica (a vogal pode ser realizada como [ɛ] ou [e]):

<i>le/les</i>	[lə] / [lɛ]
<i>mon/mes</i>	[mɔ̃] / [mɛ]
<i>ton/tes</i>	[tɔ̃] / [tɛ]
<i>son/ses</i>	[sɔ̃] / [sɛ]
<i>ce/ces</i>	[sə] / [sɛ]
<i>un/des</i>	[œ̃] / [dɛ]
<i>du/des</i>	[dy] / [dɛ]
<i>notre/nos</i>	[nɔ̃tr] / [no]
<i>votre/vos</i>	[vɔ̃tr] / [vo]

Algumas combinações sintagmáticas exigem, ainda, a inserção de uma consoante de *liaison* [-z-], como em *les enfants*, *des hommes*, *ces ennuis* etc. Nesse caso, a consoante de *liaison* pode ser também

considerada uma marca de plural. O autor chama a atenção para dois casos interessantes (Dubois, 1965, p.33):

une voix agréable [yn vwa agreabl]
des voix agréable [dɛ vwa-z-agreabl]

Nesses dois exemplos a consoante de *liaison* é produzida apenas no sintagma plural, apesar de as condições de contraste fonético serem as mesmas para o sintagma no singular. Mesmo nos sintagmas compostos por um numeral e um nome, a marca de plural [-z-] é observada (Dubois, 1965, p.34):

deux enfants
trois enfants
six enfants
dix enfants

Para Siouffi e Van Raemdonck (2007), a marcação de plural corresponde a uma representação do mundo e dos objetos. Pode-se considerar uma representação contínua ou descontínua dos objetos. Essa oposição de pontos de vista é, segundo os autores, a origem da categoria de número. O singular apontaria, então, para os objetos vistos como um todo, designando uma quantidade menor ou igual a um; o plural apontaria para os objetos em descontinuidade, designando uma quantidade igual ou maior que um. Para os autores, haveria ainda uma distinção entre o plural externo, resultado de uma adição de unidades (*une table/des tables*) e o plural interno, cuja pluralidade se encontra na divisão interna da unidade (*des lunettes, des fiançailles, des mœurs*). Dessa observação, concluem que certos tipos de concordância de plural dão a impressão de serem discordantes em relação à realidade a que se reportam, como é o caso de *plus d'une*, que é seguido por um nome no singular, embora corresponda necessariamente “a mais de um”, e *moins de deux*, que é seguido por um nome no plural, embora se trate de algo único. No entanto, a nosso ver, essa definição de plural é bastante problemá-

tica, pois pressupõe uma simetria entre o simbólico (a linguagem) e o mundo, como se o primeiro fosse uma representação fiel deste último.

Grevisse e Goosse (1995), por sua vez, observam que o singular pode ter um valor genérico, apontando para representantes de uma mesma categoria, enquanto o plural pode ser empregado para designar coisas que não podem ser quantificadas, a fim de que seja dada uma impressão de grandeza, como é o caso de *manger des confitures, des sables mouvents* etc. Alguns nomes são empregados apenas no plural, como *les ciseaux* e *ses lunettes*.

Certamente há pontos que distinguem o PB e o FR no que diz respeito à marcação de plural no sintagma nominal. Em primeiro lugar, queremos ressaltar a diferença no caso dos elementos que recebem a marca de plural no sintagma: enquanto no PB há uma variação considerável se pensarmos em possibilidades de combinações, no FR essa variação é condicionada ao nome que ocupa a posição de núcleo do sintagma. Assim, se em PB um sintagma composto por determinante, nome e adjetivo (por exemplo: *a menina bonita*) pode receber de uma a três marcas de plural (*as meninas bonitas* ou *as menina bonita*), em FR (oral) um sintagma com os mesmos elementos (por exemplo: *la belle fille*) recebe a marca de plural apenas no determinante (*les belles filles*), podendo ocasionalmente apresentar duas marcas de plural no caso de nomes com plural irregular (por exemplo: *les chevaux*) ou de inserção da consoante de *liaison* (*les enfants*).

Além da questão da variação, vale ressaltar a diferença entre a própria marca de plural nas duas línguas. Em PB temos o acréscimo de um som (em geral, uma fricativa pronunciada ao fim da palavra) e em FR, uma alternância vocálica. É possível que, do ponto de vista da aquisição fonológica, a produção do plural em FR favoreça a produção mais precoce do plural nominal, considerando que as vogais são as primeiras a serem adquiridas. A aquisição da fricativa em posição de coda, por sua vez, é tardia, de acordo com Oliveira (2003), Bonilha (2006), Garcia e Zimmer (2010), entre outros.

No entanto, a inserção de uma consoante de *liaison* em FR se aproxima bastante da composição silábica em PB no caso de nomes iniciados por vogais. Esse pode ser um ponto de aproximação na questão do plural nas duas línguas, além, é claro, da questão da organização sintática quando se trata da marcação não padrão em PB.

2

AQUISIÇÃO MORFOLÓGICA: O PLURAL NAS DIVERSAS LÍNGUAS

Alguns estudos em inglês e espanhol

Um dos mais abrangentes estudos feitos na área de Aquisição da Linguagem foi realizado por Brown (1973), que investigou a fala de crianças pequenas buscando descrever os estágios de aquisição e a ordem de emergência de catorze morfemas gramaticais do inglês. Em seu livro (*A first language: the early stages*) o autor faz referência à aquisição do morfema de número {-s}, embora alguns substantivos tenham plural irregular, como *men*, *children* e *women*. De acordo com Brown, o caso mais simples de marcação nominal de plural é dado pela adição do {-s} ao substantivo a ser pluralizado. O nome no plural, entretanto, vem geralmente acompanhado por vários tipos de determinantes e, com isso, surge o problema da concordância de número entre determinante e nome, resultando, nos termos do autor, em uma gramática mais complexa. Há ainda os casos em que se faz necessária a concordância com o predicativo nominal.

Brown, em suas pesquisas, observou que o número começa como uma propriedade, <+singular> ou <-singular>, colocada nos sintagmas nominais como uma regra estrutural desses segmentos. Outros traços, como <+comum> ou <- comum>, e ainda <+contável> e <-contável> também influenciariam nesse tipo de marcação.

De Villiers e De Villiers (1973), em um estudo transversal com 21 crianças, chegaram a resultados semelhantes aos de Brown, com a diferença que, neste caso, o morfema de plural seria o segundo a ser adquirido – e não o terceiro, como observou Brown (1973).

O estudo feito por Clark e Nikitina (2009) sobre os antecedentes da marca de plural, em inglês, na linguagem da criança, é, para nós, uma importante referência. Conforme a autora, o numeral *two* é, a princípio, o primeiro item usado para marcar pluralidade, assim como quantificadores como *a lot of* e *more*. As primeiras ocorrências do morfema {-s} (de forma convencional ou não) foram observadas entre 1 ano e 7 meses e 2 anos e acompanhavam situações que incluíam a manipulação de objetos e gestos de apontar.

Acerca dos efeitos da variação do *input* na aquisição da linguagem, destacamos o trabalho de Miller e Schmitt (2010). As autoras analisaram as produções de crianças mexicanas, cujo espanhol apresenta variação na marcação de plural, e de crianças chilenas, cujo espanhol não apresenta variação na marcação de plural. Os resultados mostram que a presença de variação é a razão pela qual certas crianças desenvolvem uma gramática diferente da do adulto. Esse é um dado importante, especialmente quando pensamos em uma língua como o PB, que também apresenta grande variação na marcação de plural.

Aquisição do plural nominal em português

Os autores que, até o momento, pesquisaram a marcação de plural feita pela criança brasileira o fizeram de acordo com a ótica gerativista – mais especificamente, a partir do quadro do Programa Minimalista, de Chomsky – ou à luz das teorias variacionistas da sociolinguística laboviana, também direcionados pelos estudos de Scherre e Naro (2006). Dentre eles, podemos citar Cerqueira (1994), Ferrari-Neto (2003), Ferrari-Neto, Corrêa e Augusto (2005), Capellari (2004), Simioni (2006, 2007) e Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009). Há ainda o trabalho de Mezzomo (2004),

que analisa a interação entre a aquisição fonológica e a morfologia de plural no domínio do /S/ nas codas lexical e morfológica, e o estudo de Castro e Ferrari-Neto (2007), que apresenta uma análise contrastiva do PB e do português europeu (PE).

Cerqueira (1994) propôs-se a discutir os padrões observados na fala infantil com relação à marcação do plural nos vários elementos que compõem o sintagma nominal. Os dados levantados para análise são, ao todo, oito exemplos da fala de uma criança com idade entre 2 anos e 5 meses e 3 anos e 4 meses – que reproduzimos a seguir:

- (2) a. **Coelhinhos** (2;05.05) (em resposta: Hum, e depois?)
 b. **Os bichinho** roubô a/ a/ a/ a/ a/ hum /hum (2;05.05)
 (em resposta a: E agora)
- (3) a. **Aquelas coisa minha**; *olha aí esse não é.* (3;0.24) (em resposta a: O que tem nessa gaveta?)
- (4) a. ...*de onde eu vô pegá o brinquedo – vô pegá **as coisa**.* (3;03.28)
 b. *Todas coisa que está aqui ó vô pegá **as coisa*** (em resposta a: Ah tá) (3;03.28)
 c. *monta **os Brasilehanos da** – e O Circo Chegou* (em resposta a: Monta o quê?) (3;03.28)
- (5) a. *só vô pegá **as coisa** prá brincá* (3;4.29)
 b. *Cadê **os personagens** da Alice* (3;4.29) (em resposta à mãe que diz: ...olha lá, tem os personagens da Alice). (Cerqueira, 1994, p.120, grifos do autor)

Os dados explicitam os dois tipos de concordância de plural – *padrão* e *não padrão* – e são analisados a partir da teoria da Projeção Estendida (Grimshaw, 1991, apud Cerqueira, 1994), em comparação com os estudos de Scherre (1988) sobre os padrões de concordância nominal de número no PB. O autor ressalta que, de acordo com a proposta teórica por ele adotada, um determinado contexto sintático possibilita a não marcação de um traço funcional no item

lexical N; sendo assim, a marca de plural no determinante notifica/registra a existência da propriedade [+plural] no nome, explicando o apagamento da mesma em sintagmas compostos por Dp+Ns. O autor conclui que na operação com a categoria número, parece não haver a violação de nenhum princípio da gramática pela criança aprendiz, que produz sequências semelhantes às encontradas na fala adulta.

Outro autor que investigou a aquisição da concordância nominal de número foi Ferrari-Neto (2003). Com base em um *corpus* longitudinal de produção semi-espontânea com duas crianças de 24 a 28 meses e 21 a 25 meses, bem como três experimentos dirigidos com crianças de 18 a 28 meses e 30 a 42 meses, observou a produção e percepção linguística de formas flexionadas em número. Sua análise fundamentou-se no modelo sugerido por Chomsky no Programa Minimalista (1995). O autor buscou verificar se a criança era capaz de distinguir nome flexionado em número de nome não flexionado e perceber onde se localiza a marca de plural no português. Propôs-se ainda a verificar se as crianças processam concordância de número no DP e comparar a aquisição de número gramatical em português com a aquisição do sistema de gênero. Os resultados obtidos com os dados experimentais, segundo o autor, não permitem afirmar que as crianças na faixa etária estudada são sensíveis à concordância de número no DP, pois trataram indiferentemente as três condições experimentais de plural – marcação redundante (Dp+Np), marcação não redundante (Dp+Ns) e marcação “agramatical” (Ds+Np) – assim como a condição singular (controle). Consideramos interessante ressaltar que nesse experimento a média de respostas de plural para a condição “agramatical” foi superior às demais. O autor conclui que o processo de aquisição do número no PB envolve duas etapas: identificação de propriedades fônicas relativas à presença/ausência do morfema de número no âmbito do DP e, uma vez reconhecidas estas propriedades e – nas palavras do autor – inicializado o programa biológico, a informação relativa a número seria identificada como um morfema portador de um determinado valor semântico.

Em estudo posterior, Ferrari-Neto, Corrêa e Augusto (2005) propuseram um experimento com dezoito crianças (monolíngues, PB) entre 18 e 30 meses. Foram criados pseudonomes e os estímulos foram propostos considerando *expressão morfológica de número – plural gramatical* e *plural agramatical* – e *tipo de DP – gramatical padrão, gramatical não padrão, não gramatical sufixo* e *não gramatical infixo*. Para os autores, os resultados sugerem que a criança está sensível à expressão gramatical de número no PB, visto que processaram diferentemente as condições gramatical – *plural gramatical padrão* (ex.: os dabos) e *não padrão* (ex.: os dabo) e não gramatical – *plural não gramatical sufixo* (ex.: o dabos) e *infixo* (o dasbo).

Em experimento similar ao anterior, Castro e Ferrari-Neto (2007) investigaram se crianças com idade média de 2 anos, adquirindo o PE, são capazes de identificar informação morfofonológica relativa a número em sua variedade e, ainda, se há diferença na percepção da expressão de número entre crianças brasileiras e portuguesas, uma vez que a flexão expressa apenas no determinante e não no nome é gramatical em PB e agramatical em PE, segundo os autores. Não foram observadas diferenças significativas na percepção das várias realizações da concordância de número pelos dois grupos. No entanto, os resultados mostram que as crianças brasileiras apresentam percentuais mais elevados de percepção da marcação de número não padrão (Ds+Np) do que da marcação padrão (Dp+Np), enquanto as crianças portuguesas identificaram as construções Dp+Ns (considerada agramatical no PE) como plural, mas com sutil diferença nos percentuais do reconhecimento da produção gramatical do PE (que corresponde à variedade padrão do PB). Para nós, o mais curioso é que, nesse experimento, a porcentagem de respostas de plural para os sintagmas Ds+Np, tanto nas crianças portuguesas quanto nas brasileiras, foi menor que a porcentagem de respostas de singular. Apenas 33,3% em PB e 24,44% em PE das respostas corresponderam a plurais. Esses dados de percepção distanciam-se de nossos dados de produção, que indicam o maior uso da forma Ds+Np, ao menos nas crianças adquirindo o PB.

Capellari (2004) propôs uma análise variacionista da concordância nominal de número na fala infantil, buscando comparar o sistema infantil com o adulto, tendo como referência os postulados propostos por Scherre (1988), levando em consideração as seguintes variáveis: sexo, faixa etária, escolarização e tipo de escola, contexto discursivo e audiência, além da atuação de princípios estruturais, como saliência fônica. As hipóteses que nortearam a pesquisa pressupunham que comportamentos observáveis na fala de adultos que têm o PB como língua materna, como a presença da marca de plural no elemento que ocupa a primeira posição do sintagma nominal, a atuação do princípio de saliência fônica e a implementação do uso da norma padrão após o contato com a língua escrita, se manifestariam também na fala infantil. Estruturado sob duas perspectivas (análise atomística e não atomística), as observações da autora demonstraram convergência com os estudos de Scherre (1988) no que se refere às variáveis: processos morfofonológicos de formação de plural, posição linear no sintagma nominal, classe gramatical e grau do item lexical. As análises divergiram dos estudos variacionistas realizados por Scherre (1988) em relação ao efeito do paralelismo à variável tonicidade. A autora considerou ainda fatores externos ao sistema linguístico, como escolarização, faixa etária, sexo, contexto discursivo e audiência. Capellari (2004) pontua que o fenômeno da concordância nominal de número também se caracteriza na fala infantil como uma regra variável. No entanto, a própria autora ressalta que as limitações da amostra impossibilitaram qualquer generalização sobre o comportamento verbal infantil acerca do fenômeno estudado.

Mezzomo (2004) buscou investigar como se dá a aquisição fonológica do fonema /S/ nas codas finais em rima VC (ex.: lápis, pratos), lexical e morfológica no PB. Os dados compreendem as produções orais de duas crianças com idade entre 1 ano e 4 meses e 3 anos. A autora identifica a idade de surgimento da marca de plural (1 ano e 8 meses) em rima VC e aponta a precocidade de emergência da coda lexical em relação à coda morfológica (1 ano e 4 meses). Ressalta ainda que, apesar de a marca de plural emergir após a coda

lexical, ela é adquirida antes desta. A coda lexical tem seu uso estabilizado a partir dos 2 anos e 6 meses e a marca de plural a partir de 1 ano e 9 meses.

Dentre os estudos sobre o tema, os dados de Simioni (2006, 2007) são, sem dúvida, os que mais se aproximam dos nossos. A pesquisadora analisou, a partir do quadro do Programa Minimalista (Chomsky, 1995, 1998, 1999), a concordância de número observada em uma criança de faixa etária entre 1 ano e 8 meses e 3 anos e 2 meses de idade. Destacou a ocorrência da marca de plural {-s} apenas no nome, ressaltando a diferença entre esta marcação e a do adulto. Elencou ainda os padrões mais frequentes de concordância de número e marcação de plural. Segundo a autora, os dados coletados nesse período indicam que 34% das produções de concordância de número, produzidas pela criança em questão, são condizentes com a norma padrão da língua (sendo, a maior parte delas, formas memorizadas); 28% das ocorrências correspondem a formas não padrão, porém amplamente empregadas pelo falante adulto; 37% das marcações de plural empregadas pela criança são nomeadas pela autora como agramaticais. Simioni observa ainda que, se descontadas as formas memorizadas e os sintagmas do tipo Numeral+Ns/Numeral+Np, a porcentagem de ocorrências de concordância de número consideradas agramaticais sofre um aumento considerável. Situações inusitadas, como o apagamento do fonema /s/ em numerais e em substantivos que apresentam apenas a forma pluralizada (como em *óculo(s)*) foram também observadas pela autora. Porém, o uso do morfema {-s} em elementos de outras categorias gramaticais não foi discutido. A autora conclui que o processo de aquisição da concordância de número é homogêneo no PB, assim como em outras línguas, em virtude da fixação do determinante como um parâmetro na língua.

Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009) realizaram um estudo sobre a aquisição e o uso produtivo da morfologia de número no PB com 64 crianças de 3 anos a 6 anos e 11 meses. Para isso, as pesquisadoras propuseram duas tarefas a fim de verificar o processamento do morfema de número. Na primeira delas, após receber uma solici-

tação do tipo “mostre-me as maçãs”, as crianças tinham que apontar corretamente para a figura que corresponderia ao substantivo flexionado no singular ou no plural. Na segunda tarefa, as crianças tinham que usar a flexão correta para responder a uma questão do tipo “quem está pulando”, tendo uma imagem como sinalização visual. Foram propostas análises quantitativas (média de acertos em cada tarefa, para o grupo todo e para cada idade em separado) e uma análise qualitativa para a tarefa da produção do plural. As autoras concluíram que crianças com desenvolvimento típico de linguagem podem identificar o morfema gramatical de número e sua informação semântica a partir dos 3 anos de idade, visto que esta capacidade melhora com a idade, tornando-se produtiva por volta dos 5 anos. A maioria das crianças usou corretamente a forma singular na produção das tarefas. Quanto à produção de plural, só foram encontradas respostas produtivas a partir dos 5 anos. Considerando que o conhecimento completo da morfologia de número implica no conhecimento e na produção produtiva tanto de singular quanto de plural, as autoras concluíram que não é possível dizer que crianças entre 3 e 4 anos de idade dominam a morfologia de número no PB. Apenas a partir dos 5 anos a regra gramatical parece forte o bastante para que as crianças usem o marcador de plural em pelo menos 80% dos contextos obrigatórios, indicando que o conhecimento singular e plural poderia ser bem estabelecido no léxico mental.

Esses estudos, embora apontem caminhos, nos lançam diversos questionamentos. Um deles diz respeito ao distanciamento observado entre os dados de percepção em estudos experimentais e os de produção espontânea – como em Castro e Ferrari-Neto (2007), que trazem como resultado maior ocorrência de respostas de singular para construções do tipo $Ds+Np$, enquanto os nossos dados e os de Simioni (2006, 2007) apontam para o emprego recorrente dessas construções pela criança em contextos plurais. Parece-nos bastante pertinente ainda discutir as afirmações de Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009): afinal, o que se deve considerar como “respostas produtivas” no caso da produção de plural? O emprego de sintagmas pluralizados estaria ligado unicamente à percepção sensorial

de objetos em quantidade (como na tarefa de apontar as maçãs em uma imagem)? E nos casos em que o uso do plural se relaciona com esta percepção sensorial, podemos realmente afirmar que crianças menores de 5 anos não são capazes de fazer esta relação? Por último, outro ponto a ser observado é a relação entre a aquisição da fricativa [s] e a produção de sintagmas nominais plurais em PB, relação esta não explorada por Mezzomo (2004), pois sua análise estava voltada para a produção lexical e não exatamente para os sintagmas nominais. Haveria diferença na percurso da aquisição no caso de uma língua na qual o plural não se produza pelo acréscimo de uma fricativa, mas pela alternância vocálica no determinante, como no caso do francês?

A seguir trazemos algumas pesquisas que investigaram a aquisição do plural por crianças francesas, a fim de discutir melhor esta última questão levantada.

Aquisição do plural nominal em francês

Muitos trabalhos sobre a aquisição do plural nominal em FR abordam, principalmente, a aquisição da escrita (Jaffré; David, 1999; Largy; Cousin; Fayol, 2004; entre outros). Trata-se de um tema interessante, pois envolve o emprego de um grafema que não se apresenta necessariamente na realização de um fonema na linguagem oral. Ao contrário de línguas como o PB, o PE e o inglês, cuja produção do morfema {-s} pode se apresentar nas variações de /s/ e /z/, em todos os elementos do sintagma (por exemplo, na marcação padrão do PB e no PE), no elemento mais à esquerda do sintagma (por exemplo, na marcação não padrão do PB) ou no elemento mais à direita (como em inglês), em FR a marca do plural aplica-se apenas ao determinante, na oposição *le/les*, *un/des*, *mon/mes* etc., não sendo pronunciada no oral, exceto no caso de plural irregular (*un cheval/des chevaux*) e de *liaison* (a produção, entre duas palavras, de uma consoante que não aparece em nenhuma delas quando estão em contextos distintos). O fenômeno da *liaison* tem

sido bastante estudado pelos pesquisadores franceses e algumas dessas pesquisas serão abordadas a seguir, já que uma das possibilidades de acréscimo de consoantes de *liaison* se dá pelo plural em sintagmas nominais compostos por substantivos iniciados por vogais (por exemplo, *des ours, les enfants* etc.).

O trabalho de Delefosse (1993) traz as modalidades de emprego do plural nominal em francês no período de aquisição de linguagem, evidenciando o papel da interação adulto/criança no decorrer dessa aquisição. A partir de um *corpus* longitudinal (Y., 1 ano e 6 meses a 2 anos), o autor observou que nos dois primeiros meses (de 1 ano e 6 meses a 1 ano e 8 meses) havia formas que coexistiam na produção da criança: marca zero (repetições de nomes produzidos pelo interlocutor adulto em enunciados imediatamente anteriores), elementos polivalentes (produção das vogais [a] – que pode ser entendida, segundo o autor, como uma pré-configuração de uma flexão de plural – e [ɛ] em posição de determinantes), elementos de apoio (*encore, une autre, un autre l'autre*), e as marcas canônicas de plural. Nesta última categoria, o autor ressalta que o numeral *deux* parece marcar uma etapa importante na apropriação do plural no *corpus* estudado, paralelamente à produção de determinantes flexionados (com ou sem *liaison*) em produções autônomas. As estratégias de *intercompreensão* postas em prática pelo interlocutor adulto parecem suscitar nas produções da criança enunciados que apresentam combinações cada vez mais ricas. Enfim, o autor ressalta que o progresso da criança na aquisição do plural não é linear, isto é, ela não passa de uma etapa a outra, mas observam-se produções em paralelo, estagnação e até mesmo um retorno a construções anteriores. Os elementos isolados e não determinados persistem até 1 ano e 8 meses, mesmo quando a criança já produz enunciados mais completos e que apresentam marcas canônicas de flexão de plural; o período sensível de aquisição de plural se situa entre 1 ano e 6 meses e 1 ano e 9 meses (período em que as diferentes formas observadas coexistem). O papel do interlocutor adulto, em interação com a criança, também foi ressaltado neste estudo. Em situações de *intercompreensão*, o adulto encoraja tentativas, propõe hipóte-

ses e reformulações que completam e enriquecem os enunciados da criança.

Dentre os autores que pesquisaram a aquisição da *liaison*, destacamos o trabalho de Côté (2005), que investigou o estatuto lexical das consoantes de *liaison* (CL). Conforme a autora, quase todas as pesquisas sobre o tema adotam a posição clássica do ajuntamento da CL à palavra da esquerda. No entanto, as respostas às questões que se colocam não são claras, já que o grande número de pesquisas sobre a *liaison* contrasta com a escassez dos dados de aquisição. A esse respeito, a autora aponta cinco tipos de erros recorrentes na produção oral de crianças de 2 a 5 anos: i) substituição de uma CL em contexto de *liaison*, como em *un ours* ([œzurs] para [œnurs]); ii) inserção de uma CL em contexto de não *liaison*, como em *papa ours* ([papanurs] para [papaur]); iii) omissão de uma CL em contexto de *liaison* obrigatória, como em *un ours* ([œurs] para [œnurs]); iv) substituição de uma consoante inicial estável, como em *un zèbre* ([œnɛbr] para [œzɛbr]); v) omissão de uma consoante inicial estável, como em *un zèbre* ([œɛbr] para [œzɛbr]). Com isso, nota-se que as crianças ajuntam a CL à inicial da palavra seguinte e a aprendizagem da *liaison* consiste então, para elas, no domínio dos contextos de emprego de cada variante. Os estudos a respeito dos erros de *liaison* entre 2 e 5 anos sugerem que as CLs se “desligam” progressivamente da palavra seguinte para, então, dar lugar à epêntese (Chevrot; Fayol, 2000, 2001, apud Côté, 2005; Dugua, 2002, apud Côté, 2005).

Outro estudo foi proposto por Liegeois (2009). O autor pesquisou o papel da frequência lexical na aquisição da *liaison*. O primeiro *corpus* é composto por sete horas de registro (uma hora por dia, durante uma semana) da interação espontânea entre uma criança de 2 anos e 4 meses e seus pais. O segundo *corpus* compreende uma situação experimental com a mesma criança, sete meses após o primeiro registro, em uma tarefa de nomeação de imagens. O experimento foi proposto com o emprego das palavras (frequentes e raras) retiradas do primeiro *corpus*. Os resultados mostram que há uma relação direta entre a frequência das palavras no *input* e a pro-

dução correta da *liaison* pela criança (a porcentagem de realizações corretas da *liaison* foi maior nas produções que envolviam palavras *mais frequentes* no *input*, e as omissões foram muito mais recorrentes com as palavras que apareceram *raramente* no *input*).

Gallot et al. (2009) também documentaram o processo de segmentação das palavras pela criança, tendo em vista os contextos de *liaison*, especialmente quando a fronteira entre a primeira e a segunda palavra era ambígua. Os autores colocam a seguinte questão: qual é a representação lexical, construída pela criança, de um nome iniciado por vogal, visto que esse aparece em diferentes sequências de *liaison* obrigatória (por exemplo: *les ours*, *petit ours*, *un ours*)? Os autores indicam dois modelos teóricos a esse respeito. O primeiro (Wauquier-Gravelines; Braud, 2005, apud Gallot et al., 2009) afirma que a criança é sensível ao princípio geral que privilegia uma consoante no início da sílaba e utilizará diferentes meios para atribuir um conteúdo fonético concreto a essa posição abstrata. Ela poderá utilizar uma consoante interna ao nome ou uma consoante padrão – o que explicaria os erros comuns em contextos de *liaison* na produção da criança. Mais tarde, ela descobriria a natureza da *liaison* em referência às formas flexionadas e derivadas da primeira palavra. Sendo assim, nesse modelo, a representação lexical do nome é única. De acordo com o segundo modelo, inscrito no quadro de teoria baseada no uso (Chevrot et al, 2009, apud Gallot et al., 2009), a criança começa a memorizar globalmente sequências de D+N frequentes, chegando à generalização de esquemas do tipo *un+X*. Paralelamente, a segmentação silábica faz que a consoante da *liaison* seja anexada à inicial do nome, e a ocorrência do mesmo nome em diversos contextos (*un ours*, *deux ours*, *petit ours*) conduziria a criança à memorização de diversas variantes do mesmo nome (/nurs/, /zurs/, /turs/). Assim, os erros decorrentes do deslocamento da consoante de *liaison* em contextos onde ela não se aplicaria seriam justificados pela inserção da variante /zurs/ ao esquema *un+X*. Posteriormente, a partir dos 4 ou 5 anos, as crianças fariam a generalização da relação entre um determinante e uma classe de variantes, resultando em esquemas como *un+/nX/* ou *des+/zX/*.

Neste modelo, a *liaison* evoca múltiplas representações lexicais. A fim de corroborar um dos modelos teóricos apresentados, os autores propuseram uma experiência com 62 crianças de 5 anos e 9 meses em média, sem desvios. Foram selecionadas quarenta palavras masculinas em um banco de dados, iniciadas por vogal e suficientemente frequentes para serem conhecidas pelas crianças. Cada palavra correspondia a duas imagens idênticas, de forma que a criança fosse levada à produção de sequências com o numeral dois e o nome, como *deux ours*. Cada imagem seria acompanhada de quatro *amorces* auditivos: i) com o mesmo nome e a mesma consoante de *liaison* (por exemplo, *trois ours*); ii) com o mesmo nome, mas com a consoante de *liaison* /n/ (por exemplo, *un ours*); iii) com a mesma consoante de *liaison*, mas com outro nome (por exemplo, *trois oublis*); iv) com nome e consoante de *liaison* distintos, apenas com a mesma vogal inicial (por exemplo, *un oubli*). Observou-se que as crianças produziam melhor a *liaison* na sequência *deux ours* quando o alvo e a *amorce* possuíam a mesma sequência /zurs/ (*amorce trois ours*) do que quando possuíam em comum apenas a sequência /urs/ (*amorce un ours*). Por outro lado, quando o alvo e a *amorce* possuíam apenas a consoante de *liaison* em comum (*trois oublis*, por exemplo) nenhum ganho foi constatado, em comparação com a condição onde a *amorce* e o alvo não tinha nenhum desses dois elementos em comum (por exemplo, *un oubli*). Com isso, nota-se que a condição favorável à realização da *liaison* /z/ é a escuta prévia da sequência correspondente à variante do nome, como no modelo baseado no uso. A escuta prévia da *liaison* /z/ antes de um outro nome que não o alvo não facilita, entretanto, a produção dessa consoante, contrariando o modelo de Wauquier-Gravelines et Braud (2005, apud Gallot et al., 2009). Assim, o autor conclui que a produção da *liaison* pela criança, mais que um fenômeno de alternância de segmentos fonológicos, implica na seleção de variante cuja reunião constituiria a entrada lexical de um nome.

Ressaltamos que o foco de nossa pesquisa não é o fenômeno da *liaison* especificamente. Porém, sendo uma das possibilidades de produção de plural em francês, consideramos necessário levar em

conta os contextos de plural em que ela aparece na fala da criança francesa, monolíngue, e da criança bilíngue (PB/FR), visando a identificar se a inserção da consoante de *liaison* interfere significativamente na produção de sintagmas plurais das duas crianças.

Visto que os dados da criança bilíngue nos servirão de apoio para algumas discussões sobre o plural, embora não seja o foco de nosso trabalho um estudo sobre o bilinguismo, alguns esclarecimentos – não exaustivos – sobre o tema parecem-nos relevantes.

A criança bilíngue

Muitas pesquisas têm se voltado para a temática da aquisição bilíngue. Conforme McLaughlin (1978), há basicamente duas condições para a aquisição bilíngue: a primeira é a exposição a duas línguas ao mesmo tempo antes dos 3 anos de idade; a segunda, a exposição a uma língua que não a materna após os 3 anos de idade. Houwer (1990) argumenta que, sendo a criança exposta a duas línguas desde o nascimento, aconteceria a aquisição de duas línguas maternas (LM). A *aquisição bilíngue de segunda língua* aconteceria com a exposição regular a uma segunda língua após o primeiro mês de vida e antes dos 2 anos de idade.

O próprio conceito de bilinguismo já é, por si só, controverso, visto que é abordado por áreas de conhecimento distintas, como Educação, Linguística, Linguística Aplicada, Neurolinguística, Psicolinguística, entre outras. Um fator que parece diferenciar um conceito de outro é a proficiência que se tem em cada uma das línguas. Além disso, o que acontece quando duas ou mais línguas são adquiridas e utilizadas, de que maneira se dá a aquisição de duas línguas e se esse é um fenômeno favorável ou não para os indivíduos são questões amplamente estudadas.

Para Harmers e Blanc (2000) o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises individuais, interpessoais, intergrupais e sociais.

Segundo Houwer (1990), no campo da aquisição da linguagem, a ênfase tem sido dada especialmente para o desenvolvimento da linguagem de crianças monolíngues. Algumas pesquisas (Slobin, 1995; Berman, 1986; Mills, 1986) têm comparado a produção linguística de crianças adquirindo diferentes línguas, com o intuito de encontrar fatores específicos que aproximem ou distanciem a aquisição das línguas. Existem, no entanto, obstáculos com relação a essa comparação por causa da dificuldade no controle de variáveis. Como justificar as diferenças e semelhanças encontradas lidando com populações que não estão em um mesmo contexto sociocultural?

Nesse sentido, a criança bilíngue nos oferece um quadro interessante de possibilidades, já que se trata de um mesmo indivíduo adquirindo duas ou mais línguas e, com isso, em princípio, as mesmas variáveis poderiam ser aplicadas à aquisição de ambas as línguas.

Uma conduta comumente aplicada pelos pais em famílias bilíngues é a abordagem *uma pessoa-uma língua*, ou seja, os pais utilizam cada um a sua língua materna para se comunicar com a criança. Há, no entanto, muitas outras situações familiares possíveis. Para Grosjean (1982), o bilinguismo na infância é motivado pela necessidade da criança de se comunicar com pessoas que têm um papel muito importante em sua vida – pais, irmãos, parentes, amigos e professores. Porém, para o autor, enquanto esses fatores forem importantes para a criança, ela se manterá bilíngue; quando estes perderem importância ou forem removidos, a criança poderá tornar-se monolíngue.

Os dados que compõem essa pesquisa estão dentro do quadro descrito por Houwer (1990), segundo a qual o bilinguismo é um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente desde o nascimento, independentemente de seu nível de competência. Marina, a criança bilíngue a quem nos referimos, é sistematicamente exposta às duas línguas (PB e FR), pois a mãe (brasileira) se comunica com a criança apenas em PB e o pai (francês), apenas em FR – embora, durante a coleta, a criança fosse mais exposta ao PB pois essa era também a língua utilizada com a irmã e com a babá.

Entretanto, é certo que a produção da criança não é compartimentada, isto é, os limites entre a produção em uma ou outra língua são dispersos. Segundo Grojean (2001), os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar: eles podem ter uma produção monolíngue ou bilíngue, dependendo dos participantes, da situação, da mensagem, do tipo de linguagem etc. É comum na produção oral de sujeitos bilíngues, o uso de duas línguas paralelamente, ou “*the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent*”¹ (Poplack, 1980, p.583). Esse fenômeno é denominado *code-switching*.

Talvez a questão central na pesquisa sobre o bilinguismo seja a troca de código, o uso alternativo por bilíngues de duas ou mais línguas na mesma conversa. Sob este termo geral, as diferentes formas de comportamento bilíngue são abordadas. Às vezes, ocorre alternância entre os turnos de diferentes falantes na conversa, às vezes, entre enunciados dentro de um único turno, e às vezes até mesmo dentro de um único enunciado.² (Milroy; Muysken, 1999, p.7, tradução nossa)

As questões referentes ao bilinguismo nos interessam na medida em que interferem na produção da criança e podem, em certo ponto, evidenciar aspectos da aquisição de uma e outra língua. No caso de Marina, um dos sujeitos de nossa pesquisa, a aquisição simultânea das duas línguas (PB/FR) pode apontar caminhos para as respostas que buscamos com relação à aquisição do plural nominal.

1 A alternância de duas línguas dentro de um mesmo discurso, sentença ou constituinte. (tradução nossa)

2 “*Perhaps the central issue in bilingualism research is code-switching, the alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation. Under this general term, different forms of bilingual behavior are subsumed. Sometimes switching occurs between the turns of different speakers in the conversation, sometimes between utterances within a single turn, and sometimes even within a single utterance.*”

3

A FALA DA CRIANÇA COMO OBJETO DE ESTUDO

Aceitabilidade, gramaticalidade e *input*

Como vimos anteriormente, parte das pesquisas acerca da aquisição do plural nominal pela criança, principalmente no PB, foram propostas a partir da teoria gerativa de Chomsky, em suas abordagens mais recentes (o *Programa Minimalista* e a *Teoria de Princípios e Parâmetro*), e partem do princípio que a linguagem – ou a capacidade de produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de regras sintáticas – é inata ao ser humano. As análises, em grande parte dessas pesquisas, dizem respeito ao processamento linguístico (*competência*) e não propriamente à produção (*desempenho*), isto é, investigam os limites entre enunciados *gramaticais* e enunciados *agramaticais* numa língua. Sobre a diferença entre *competência* e *desempenho*, Chomsky (1978) explicita que o primeiro termo se refere ao que o falante realmente sabe sobre a língua; o segundo indica aquilo que ele pode informar acerca desse conhecimento.

As primeiras propostas da teoria chomskyana traziam, além do conceito de *gramaticalidade*, o de *aceitabilidade*. O termo *aceitável* se referia a

[...] expressões que são perfeitamente naturais e imediatamente compreensíveis sem análise com lápis e papel e de forma alguma bizarras ou longínquas. Aceitabilidade, é óbvio, será caso de grau, segundo dimensões várias. (Chomsky, 1978, p.235)

Nesse contexto, a *aceitabilidade* era entendida como um conceito relacionado ao estudo do desempenho e o conceito de *gramaticalidade* estaria relacionado ao estudo da competência, sendo, portanto, o foco dos estudos gerativistas. A questão do plural na fala da criança traz desafios para essa abordagem.

A marcação de plural presente na fala adulta, em suas variantes *padrão* (Dp+Np) e *não padrão* (Dp+Ns), são citadas por Massini-Cagliari (2001) como exemplos de construções *gramaticais*. As construções do tipo Dp+Ns, por sua vez, são categorizadas como *agramaticais*.

Toda pessoa, entre o primeiro e o terceiro ano de vida, aprende a falar (ao menos) uma língua. Mas a criança não somente aprende uma língua: ela aprende a falar o *dialeto* de seus pais. Isto, entretanto, não a impede de compreender os outros dialetos, as outras maneiras de falar a sua própria língua. Independentemente de qual seja esse dialeto, se tem ou não prestígio, existem *regras* de expressão do pensamento por meio da linguagem oral subjacentes a ela. Como exemplo, podem ser comparados os seguintes enunciados:

- a) Os meninos trabalham.
- b) Os menino trabalha.
- c) O meninos trabalha.

‘Os meninos trabalham’ (a) é um enunciado do dialeto A; ‘Os menino trabalha’ (b) é um enunciado do dialeto B e ‘O meninos trabalha’ é um enunciado agramatical, ou seja, inexistente na Língua Portuguesa. (Massini-Cagliari, 2001, p.15)

Essas construções nomeadas como *agramaticais*, no entanto, não são, de modo algum, inexistentes no PB: elas estão presentes de forma recorrente nos enunciados das crianças no período de aquisi-

ção da linguagem, como podemos observar tanto nos nossos dados (Hilário, 2011; 2012) quanto nos de Simioni (2006, 2007). Não nos parece, entretanto, que possam ser explicadas unicamente pela não fixação de um parâmetro na língua. Uma hipótese seria a relação entre a aquisição fonológica e a aquisição da morfologia da língua, pois como o plural em sintagmas nominais no PB se produz a partir de uma fricativa [s] na posição de coda, a dificuldade em produzi-la poderia motivar a produção de sintagmas do tipo Dp+Ns. No entanto, é intrigante o fato de a criança produzir a fricativa em contextos não plurais e não produzi-la em determinadas posições do sintagma nominal.

Além desse fenômeno interessante, outra questão se coloca com relação às pesquisas desenvolvidas a partir desse modelo: as situações experimentais e o controle sistemático de variáveis faz que se percam os contextos reais de uso do plural. Afinal, o que convocaria a produção de enunciados com sintagmas pluralizados na fala da criança pequena?

É certo que a teoria gerativista trouxe um novo paradigma para os estudos em aquisição da linguagem, afinal, o modelo de estímulo-resposta-reforço do behaviorismo de Skinner (1974), tão criticado por Chomsky, não nos fornece explicações convincentes para a entrada da criança na linguagem. Todavia o argumento da “pobreza de estímulos” (segundo o qual o *input* a que a criança tem acesso nos primeiros anos de vida não seria suficiente para capacitá-la a aprender/adquirir a língua materna) também se mostra altamente questionável.

Pesquisas que investigaram a linguagem dirigida à criança nos primeiros anos de vida – conhecida como *baby-talk* ou *motherese* – demonstraram a importância desta adequação da linguagem e das estratégias discursivas, possibilitando a inserção da criança em uma parceria dialógica. Kleeck e Carpenter (1980) analisaram o papel potencial do CDT (*Child-direct talk*) no processo de desenvolvimento (termo utilizado pelas autoras) da linguagem. O nível de compreensão da linguagem foi variado ao se selecionar crianças de 4 anos aprendizes de língua, com dois níveis de compreensão. Os

dados comprovaram que o adulto adapta a linguagem por ele utilizada nos momentos de interação com a criança de acordo com as estratégias de uso da língua apresentadas por ela, e não conforme o conhecimento da estrutura linguística que ela demonstra ter.

Shatz (2007) explicita que teóricos do *input* têm modificado de forma importante suas considerações sobre o argumento da “pobreza de estímulos”. Não se trata da simples defesa de um *input* muito mais rico do que o pressuposto, em face de uma criança relativamente passiva, mas, ao invés disso, o que se ressalta agora é o fato de que a criança tem capacidades gerais para extrair, a partir de uma gama de sentenças, um conjunto de relações mais profundo do que é revelado superficialmente pelo *input*. Assim, o papel da criança no processo de aquisição da linguagem também tem sido discutido pelos pesquisadores. Não apenas a capacidade de impressão abstrata da criança para a gramática tem sido observada, mas as sensibilidades e capacidades aplicáveis para a tarefa do desenvolvimento da linguagem. Para a autora:

Uma criança ativa, então, é aquela que traz uma variedade de capacidades para a complexa tarefa de aquisição da linguagem, e com base em quaisquer capacidades e conhecimentos atuais que possua, ela faz inferências sobre sua situação linguística no momento.¹ (Shatz, 2007, p.9, tradução nossa)

Hoff-Ginsberg e Shatz (1982, p.22) ressaltam que “[...] não se observou nenhuma criança que fale uma língua humana sem ter tido um parceiro comunicativo de quem tenha aprendido”. Com isso, sugerem que a existência de mecanismos internos não seria suficiente para a aquisição da linguagem, ressaltando a importância da linguagem dirigida à criança.

1 “An active child, then, is one who brings a variety of capacities to the complex task of language acquisition, and based on whatever her capacities and knowledge at the time, she makes inferences about her linguistic situation at that moment.”

O *baby-talk* baseia-se, conforme a descrição de Schnack (2007), principalmente na utilização de processos que facilitem a compreensão da linguagem pela criança, com ênfase em palavras essenciais na frase, diminuição da velocidade da fala e sua repetição, simplificação das estruturas sintáticas e a adequação do vocabulário às situações vivenciadas no “aqui e agora”. A autora procurou demonstrar, com base nos estudos de Ferguson (1977), Snow (1977) e Ochs (2002) (apud Schnack, 2007), como este recurso, comumente utilizado pelos adultos quando se dirigem à criança, se converte em uma forma de facilitar o acesso da criança à linguagem, a fim de socializá-la perante as práticas locais.

Os estudos sobre a linguagem dirigida à criança têm demonstrado que não é apenas a fala do adulto que interfere na fala da criança; a própria criança, enquanto parceira no diálogo, produz uma mudança na forma de falar do interlocutor adulto. Há, portanto, uma via de mão dupla. Diversos estudos têm comprovado o papel da interação e da atuação efetiva da criança, enquanto parceira no diálogo, para a aquisição da linguagem (Vygotsky, 2005, 2007; Bruner, 2004a; Tomasello, 2003), considerando, nesse sentido, que a criança adquire não apenas as formas da língua, mas é inserida, paulatinamente, em um projeto de dizer. Por outro lado, pesquisas na área da neurociência e da cognição animal apontam para a improbabilidade de um aparato cerebral específico para a linguagem e exclusivamente humano, mas indicam uma maior plasticidade cerebral durante os primeiros anos da infância (Gazzaniga; Heatherton, 2005; Kandel; Schwartz, 2003; Kolb; Wishaw, 2002), o que permitiria que as experiências linguísticas vivenciadas pelas crianças desencadeassem o processo de aquisição da língua materna.

Tendo em vista o papel da interação entre a criança e o interlocutor adulto (a mãe, em geral), consideramos fundamental vislumbrar o movimento da criança no discurso. Por esse motivo, as relações entre a fala da criança e do interlocutor serão relevantes para nós na análise dos dados – as repetições, os formatos de interação que articulam o dizer, a produção não verbal e a gestão de atenção conjunta

etc. Não apenas as formas estabilizadas da língua(gem) manifestas na fala da criança, mas toda a produção do sujeito será considerada, visto que, na concepção que adotamos, a competência do falante se revela nas relações entre *o que* se enuncia e *como* se enuncia. Por isso entendemos que os “erros”, em vez de um problema no *desempenho*, revelam o percurso da criança na aquisição da linguagem.

O “erro” como fonte de dados para os estudos em Aquisição da Linguagem

Antes visto como aquilo que foge ao padrão na produção linguística da criança em comparação com a fala do adulto ou considerado *agramatical*, o “erro” na linguagem da criança tornou-se importante aliado na busca por respostas sobre *o que a criança sabe* e não apenas *o que lhe falta conhecer* com relação à língua(gem). Em De Lemos (1992-2002), esse fenômeno motivou uma proposta de teorização que contemplasse a heterogeneidade presente nas produções da criança.

O retorno a fragmentos da fala do interlocutor e os “erros” que resultam do cruzamento da fala do outro nos enunciados infantis foram contraevidências para a noção de desenvolvimento linguístico, conforme De Lemos (1999), que identificou três posições pelas quais a criança caminha no processo de aquisição da linguagem, não havendo necessariamente a superação de fases, mas uma relação que se manifesta pela dominância da fala do outro (na primeira posição), pela dominância do funcionamento da língua (na segunda posição) e pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala (na terceira posição) (De Lemos, 2002).

Do ponto de vista teórico, há que se levar em conta que, se a língua é um sistema ou se caracteriza minimamente por sua sistematicidade, não é possível pensar nem em sua apropriação parcial nem em uma apreensão dessa sistematicidade em graus sucessivamente menos concretos ou mais abstratos. Do ponto de vista empírico, a

noção de estágio de desenvolvimento da linguagem como conhecimento só ganharia evidência empírica se, em um tempo *t*, esse conhecimento se manifestasse na fala de uma criança e na fala de crianças em processo de aquisição da mesma língua, pelo menos na maioria das vezes em que ele fosse requerido. Tenho designado essa condição como critério de homogeneidade.

[...] Defronta-se, assim, com a heterogeneidade não apenas na fala de crianças adquirindo a mesma língua, mas em uma só criança, numa só sessão, num só enunciado. (De Lemos, 1995, p.14).

Quanto ao “erro”, De Lemos (1999) entende que a partir dele é possível constatar o movimento da criança na língua, que passa de interpretada a intérprete. Desse modo, tais ocorrências assumem um valor positivo.

Os erros de certas formas que já haviam sido proferidas corretamente em momentos anteriores da produção linguística infantil foram o objeto de análise de Carvalho (1995). A autora se ocupa dos “equívocos” (erros não regularizadores) e questiona a oposição clássica de erro *vs* acerto nas pesquisas em Aquisição da Linguagem, especialmente quando se refere aos estudos que analisam como “erro” apenas as regularizações que, de alguma forma, caracterizam também uma norma linguística, como as regularizações nas formas conjugadas de verbos como saber (“sabi”) e fazer (“fazi”).

A dicotomia acerto *vs* erro parece, então, se manifestar sob uma nova roupagem, isto é: erro que indica saber *vs* erro que indica não saber. É o segundo que pode ser entendido como equívoco, no sentido dado por Lacan (1986) e Pêcheux (1990).

Indaga-se: não estaria o erro que não indica um saber sendo agora excluído dos estudos da linguagem da criança? (Carvalho, 1995, p.64)

Fundamentada na teorização de De Lemos, a autora analisou as produções infantis que desencadeavam um “efeito de estranhamento” ou “efeito de enigma” (De Lemos, 1994), deslocando o

erro/equívoco de uma posição de imanência, concebendo-o como “[...] efeito de relações entre significantes, efeitos de não saber” (Carvalho, 1995, p.150).

Formas desviantes de conjugação em verbos irregulares e classes gramaticais formadas por prefixos e sufixos como *des-* e *-oso*, respectivamente, foram analisadas por Figueira e caracterizadas como processos reorganizacionais, visto que “[...] a fase produtiva das novas formas surge após um período de incorporação da fala do outro, onde a relação da criança com a linguagem é de natureza diferente daquela refletida no período das formas criativas” (Figueira, 1996, p.64). Para a autora, é provável que as primeiras ocorrências de erros com as características citadas acima estejam ligadas a determinados episódios de interação, com incorporação da fala do adulto.

Seguindo a mesma perspectiva teórica, Maldonade (2003) buscou interpretar os erros em flexões verbais (regulares e irregulares). Os erros predominantes na fala do sujeito analisado indicavam, segundo a autora, uma dominância da segunda e terceira conjugações. Considerando o processo de aquisição da linguagem como um processo de subjetivação, a autora partiu do princípio de que há uma mudança de posição do sujeito em uma estrutura, na qual comparecem o outro, a língua e o próprio sujeito. Sendo assim, pôde verificar que os erros de flexão em verbos regulares e irregulares ocorrem tanto na primeira posição, em que a característica principal é a alienação da fala da criança à fala do outro, quanto na segunda posição, na qual predomina o movimento da língua na fala da criança. Estão, portanto, submetidos aos mesmos fenômenos nas duas posições, demonstrando a conversão do “discurso do outro em discurso próprio”, conforme De Lemos (1995).

Já Lorandi (2007), motivada pela observação de regularidade nos “erros” morfológicos produzidos pela criança no período de aquisição de linguagem – por ela denominados de *formas morfológicas variantes* – estudou o fenômeno de regularização morfológica que envolve a sistematização de formas verbais irregulares, tais como “trazi”, “fazo” e “sabo”. Tendo como fundamento para a

sua análise a Teoria da Otimidade, a autora concluiu que as *formas morfológicas variantes* evidenciam a sensibilidade da criança aos recursos morfológicos da língua e mostram como ela é capaz de “brincar” com os morfemas de forma coerente com os padrões da língua.

É comum em todas essas pesquisas – e nas demais, nas quais o “erro” é objeto de estudo – o desconforto do pesquisador com relação à forma de mencioná-lo. Posto entre aspas, nomeado como *formas variantes, equívocos, formas desviantes* etc., parece-nos um consenso entre os pesquisadores que o verdadeiro *erro* está em categorizar a produção da criança no período de aquisição da linguagem como... *erro!* A menos que se considere um falante ideal – com uma produção linguística ideal –, as noções de certo e errado não se mostram adequadas quando se leva em consideração todas as possibilidades de uso e de composições da língua(gem). Mesmo os conceitos de (a)gramaticalidade são colocados em cheque quando nos deparamos com os enunciados da criança, como é o caso dos que compõem parte dos dados desta pesquisa. Sendo assim, parece-nos mais pertinente nos referirmos à produção singular do sujeito, isto é, a fala da criança.

A fala da criança como produção singular

Vários exemplos de generalizações podem ser observados na fala de crianças pequenas. A busca por regularidade em verbos irregulares e em flexões de gênero é bastante comum. Substantivos femininos e masculinos podem ser criados a partir de generalizações por crianças pequenas: substantivos masculinos terminados em vogal fechada e femininos em vogal aberta, como “o vovô/a vovó”, deram origem a “o nenê/a nené”, ou ainda substantivos masculinos terminados em *o* e femininos em *a* como “o menino/a menina” certamente serviram de inspiração para “o marido/a marida” nos enunciados de meu filho Miguel, quando ele tinha 3 anos.

Em muitos casos é possível inferir uma lógica que culmina nas generalizações feitas pela criança. No entanto, quando pensamos

em certos empregos do plural nominal feito pela criança brasileira adquirindo o PB, especialmente entre os 2 e 3 anos de idade, podemos questionar o que explicaria a produção dessas construções, já que as variações na fala do adulto não incluem, sistematicamente, as combinações de Ds+Np. Trata-se de construções interpretáveis e compostas por unidades linguísticas (morfemas) empregadas em seu sentido usual – com exceção das construções *menos previsíveis*, que citaremos posteriormente. Exemplos dessas construções também foram observados na fala de meu filho Miguel (aos 3 anos), que costumava pedir para que eu pegasse “*a bolinhas*”, referindo-se a uma coleção de bolas coloridas com as quais brincava constantemente. Em certa ocasião, ele produziu o seguinte enunciado quando questionado sobre quem seriam os convidados para sua festa de aniversário: “*todo o meu amigos da escola*”. Nesses casos, não se pode considerar o *input* como fator determinante para produção de construções do tipo, já que não partiram diretamente da fala de um adulto. Também não podem ser entendidas como generalizações, pois o fator de estranhamento se apresenta em organização morfossintática particular no que diz respeito ao uso do morfema de plural. Não podemos dizer que haja, nesse tipo de marcação do plural, regularizações ou ressignificações. Parece tratar-se de um uso relacionado especificamente ao período de aquisição², no qual se observa a singularidade da produção da criança em sua relação com a linguagem e com as unidades da língua (no caso, o morfema de plural).

Essas construções não são as únicas quando pensamos em produção de plurais nominais. Junto com elas, outras também bastante

2 Poderíamos questionar, até mesmo, se essa produção se restringe unicamente ao período inicial de aquisição. Esse questionamento é motivado, mais uma vez, pela fala de meu filho que, agora com 7 anos, pede vez ou outra para assistir ao filme *Alice no país das maravilhas*. Outro exemplo interessante foi-nos relatado pela Profa. Dra. Irani Maldonade, que durante uma sessão de tratamento fonoaudiológico com G., uma criança de 7 anos com diagnóstico de atraso na fala, notou (e anotou) o enunciado do menino: *eu vo(u) ganha(r) o jogos no meu aniversário*.

intrigantes provocam um misto de estranhamento e encantamento nos que ouvem as crianças. Nós as nomeamos de *construções menos previsíveis*. São construções que parecem empregar o morfema de plural, porém em itens que, normalmente, não seriam pluralizados a partir do uso do morfema {-s}, como ocorre em advérbios e verbos. É claro que não podemos afirmar que se trate de um morfema de plural, porém os contextos nos levam a levantar essa hipótese. E sim, essas construções se unem a outras, mais previsíveis do ponto de vista da produção do adulto. Com isso, questionamos: o que convocaria o emprego do plural na fala da criança? Seria a capacidade em produzir sons específicos? A capacidade em colocar itens lexicais em oposição (como no caso dos determinantes em FR)? A progressão na média de palavras e morfemas por enunciado na produção da criança? Ou a produção do plural nominal estaria também submetida a elementos discursivos, como os gêneros, as situações discursivas, os elementos extralinguísticos e o encadeamento dos enunciados?

É importante ressaltar que, para nós, a tradicional noção de desenvolvimento linguístico, com superação de fases em que a aquisição de fonemas ou morfemas designa (quantitativa e progressivamente) a evolução na aquisição da linguagem, mostra-se inadequada quando nos deparamos com a variedade de caminhos que cada criança trilha ao se relacionar com sua língua materna; caminhos estes que, muitas vezes, se revelam em seus enunciados. Afinal, pode-se dizer que há uma homogeneidade nos enunciados da criança (neste caso, com relação ao emprego do plural nominal), isto é, que a aquisição do plural se dá em “blocos”, onde certa produção linguística seja completamente substituída por outra? Acreditamos que não, mas certamente algumas regularidades podem ser apontadas nesse processo. A singularidade da fala da criança é, portanto, aqui entendida não apenas como produção anedótica, não recorrente (apontadas por nós quando ressaltamos a ocorrência de *construções menos previsíveis*), mas também como produção que apresenta certo grau de sistematicidade (um tipo de combinação morfossintática observada de forma recorrente nos dados das crianças).

A interação, o outro e a aquisição da linguagem

Se partimos do pressuposto que a língua(gem) é socialmente construída e que a aquisição da linguagem se dá fundamentalmente na relação do sujeito com a própria língua(gem), descartando a hipótese inatista segundo a qual as categorias da língua estariam depositadas na mente/cérebro dos indivíduos, então a interação e a relação entre o sujeito e o outro se tornam centrais no processo de aquisição.

Acerca do interacionismo, consideramos importante pontuar as particularidades das duas correntes teóricas assim denominadas no campo da Aquisição da Linguagem: a de Cláudia de Lemos e a de Vygotsky. Isso porque há especificidades que ora aproximam³, ora distanciam estas teorias e, de certa forma, nossa problemática vai ao encontro das pesquisas sobre o “erro”, amplamente discutido por De Lemos e colaboradoras.

A interação com a Língua

A teoria interacionista proposta por Cláudia de Lemos, em uma explícita oposição à noção de desenvolvimento linguístico (que, a partir da adoção das teorias de Piaget aos estudos linguísticos de aquisição, fundamentaram as pesquisas de Brown e seus colaboradores), recusa os esforços teórico-metodológicos que contribuíram para o apagamento, na fala da criança, de tudo o que causasse estranhamento ou, em outras palavras, que não fosse considerado produtivo na gramática. Com isso, traz à tona a necessidade de conceber a fala da criança tal como ela é, repleta de hesitações e retornos a fragmentos da fala do outro, cuja sintaxe se delinea de forma vertical, na qual os processos de complementaridade e especularidade são como constitutivos da linguagem. Identifica também na aqui-

3 Principalmente porque na primeira fase dos trabalhos de De Lemos há uma aproximação com a teoria de Vygotsky, e na segunda fase, orientada pela releitura de Saussure feita por Lacan, um afastamento total.

sição da linguagem a fundamental presença do *outro* (ou Outro, instância de funcionamento da língua), através de quem o sujeito se vê, “[...] que depende do outro para fazer sentido, não apenas das palavras, mas de si mesmo enquanto sujeito” (De Lemos, 1994, p.152).

Ao rejeitar as hipóteses desenvolvimentistas da linguagem, De Lemos (1999) teoriza que a aquisição da linguagem se dê em um movimento não linear da criança na estrutura da língua, marcado por *três posições*. A *primeira posição* caracteriza-se pela presença de fragmentos da fala da mãe nos enunciados da criança e pela interpretação da fala da criança por elementos não linguísticos, como gestos e olhares. A compreensão de como a criança chegaria à língua por meio da interação adulto/criança é o objetivo norteador das pesquisas nesta primeira posição. O polo dominante ou convergente nesta posição é o outro e as relações entre os significantes que vêm do outro têm a ver com o funcionamento da língua e um processo de subjetivação por ele regido.

A *segunda posição* é caracterizada principalmente pelo erro como indício de ressignificação pela criança dos fragmentos incorporados da fala do outro. Nesta posição, a língua é o polo dominante. Nas pesquisas feitas pela autora, observou-se a impermeabilidade da criança à correção do erro, pois a criança não identificaria a diferença entre sua fala e a fala do outro. O erro assume, então, um valor positivo, sendo uma demonstração do movimento da língua na criança.

A *terceira posição* é marcada pela aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto ou de sua comunidade. Observam-se pausas, reformulações e correções eliciadas pela reação direta ou indireta do interlocutor à fala da criança, inclusive em enunciados em que as correções não seriam necessárias. Esses fenômenos dão indícios da condição de escuta para a língua, reconhecendo, inclusive, o efeito que a substituição pode ter para a própria criança e para o seu interlocutor.

De Lemos propõe, então, uma interpretação estrutural do processo de aquisição da linguagem, identificando a dependência dia-

lógica entre o enunciado da criança e de seu interlocutor adulto, sendo a interação com o outro o aspecto fundamental na relação entre a língua e o sujeito. Para isso, baseia-se na leitura que Lacan fez da obra de Saussure e Jakobson, em oposição à interpretação funcional da língua.

Como dissemos, de certa forma parte dos nossos dados vão ao encontro da teorização de De Lemos sobre o erro (ou as produções singulares da criança). O mais previsível e o menos previsível coexistem no que diz respeito às produções de plural. Porém, não parece tratar-se unicamente do movimento da criança em uma estrutura, mas da sua inserção em um jogo de sentidos que se sustenta sobre a eficácia/não eficácia da *mise em mots* (François, 2004). E é justamente nesse ponto que nos afastamos do interacionismo de De Lemos, pois a noção de *captura*, que fundamenta essa proposta teórica, não coincide com a nossa ideia de que os sentidos são construídos sempre na relação com o outro, dentro de gêneros/formatos, e é a partir dessa relação que a criança é inserida, pouco a pouco, em um complexo mundo semiótico.

Os jogos de linguagem, o ambiente propício, a convivência entre os falantes (Del Ré, 2011) permitem que a criança estabeleça relações entre *o que fala e como fala*, aderindo ou opondo-se ao discurso do outro, apropriando-se das palavras do outro enquanto as modifica para que se tornem suas próprias palavras (Bakhtin, 2006b). É na interação com o outro que ela é inserida em um projeto discursivo e vai, pouco a pouco, dele se apropriando.

É importante considerar, nos estudos da linguagem (e de Aquisição da Linguagem), o fato de que ela está indissolivelmente ligada à cultura – e é veículo desta cultura. Assim, o *dizer* não está desvinculado de uma *forma de dizer*. Portanto, ao adentrar no universo da língua(gem), o sujeito é inserido também em um universo cultural. É na linguagem que o sujeito se instaura como ser social e, ao mesmo tempo, sua produção se singulariza, pois está diretamente ligada a um evento da vida. A língua(gem) é constitutiva do sujeito, delinea e revela a subjetividade deste, e modela seu discurso de acordo com as práticas sociais que a ele comunica.

Convém, portanto, considerarmos a relação entre “a língua” e “a maneira de usá-la”, como aponta François (1993, 1994, 2004, 2006), que influenciado pelos trabalhos de Vygotsky, Bruner e Bakhtin, propõe seus estudos a partir de uma concepção linguageira e discursiva, concepção que norteia também esta pesquisa.

A interação e a constituição do sujeito no discurso

Os estudos de Vygotsky e Bruner apontam a importância da parceria dialógica na diáde mãe/criança para a aquisição da língua materna e do suporte dado pelo adulto à criança durante esse processo.

Vygotsky (2005, 2007), ao discorrer sobre a linguagem e sua emergência no processo de desenvolvimento da criança, ressalta o papel fundamental da interação com o meio e com o outro no processo de aquisição. O uso da linguagem é uma das condições mais importantes para o desenvolvimento da consciência na criança, que o autor designa como “estruturas [ou funções] psicológicas superiores” (Vygotsky, 2007, p.9). Para ele, os sistemas de signos são socialmente construídos ao longo da existência humana e constituem-se como um meio de intervenção na realidade, além de instrumento de interação com essa mesma realidade. A apreensão do mundo se dá, então, através da linguagem, em um processo inicialmente interpessoal, isto é, em nível social, e posteriormente intrapessoal, ou seja, em nível individual.

Em seus experimentos, Vygotsky demonstrou que:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância

tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (Vygotsky, 2007, p.13)

A compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem se dá a partir do significado da palavra, que interfere também na constituição da consciência e da subjetividade. Para o autor, não há interdependência específica entre as raízes genéticas do pensamento e da fala. A relação intrínseca entre pensamento e palavra é produto do desenvolvimento da consciência humana, e não condição para esse desenvolvimento.

A relação existente entre pensamento e linguagem durante o processo de desenvolvimento da criança não permanece estática; estes dois polos encontram-se e distanciam-se em vários momentos, evidenciando tanto a especificidade de cada um quanto a unidade dialética que os rege. Sendo assim, a estrutura da fala não é entendida como simples reflexo da estrutura do pensamento.

Ao contrário do que propõe Piaget, que sustenta ser a fala primeiramente constituída como fala interior, depois como fala egocêntrica, para então chegar à fala socializada, Vygotsky teoriza que a fala tem, para a criança, duas funções fundamentais: uma função interna, que regula e coordena o pensamento, e outra externa, entendida em seu viés comunicativo. A linguagem infantil se constitui como uma ferramenta importante de planejamento de ações e controle do próprio comportamento-função intrapessoal, além de seu uso interpessoal. O pensamento é primeiramente socializado, passando pela fala egocêntrica e, posteriormente, alcança um nível individual. A fala egocêntrica é, portanto, um estágio transitório na passagem da fala exterior para a fala interior.

Em sua investigação sobre a formulação de conceitos, Vygotsky identifica dois níveis de aprendizagem: o primeiro, designado como Zona de Desenvolvimento Real, diz respeito ao que o indivíduo efetivamente sabe; o segundo, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere aos conhecimentos que, a partir da interação com um adulto ou um parceiro mais experiente, a criança é capaz de explicitar.

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (Vygotsky, 2007, p.103)

Ainda sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, as palavras do autor:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p.97)

Se a interação com um parceiro mais experiente exerce um papel significativo nos processos de aprendizagem em geral, o que dizer sobre o processo de aquisição da linguagem? A função comunicativa da linguagem torna evidente a influência de uma “parceria enunciativa” entre criança e adulto.

A aquisição de linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento. A linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna. (Vygotsky, 2007, p.102)

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvido por Vygotsky foi retomado por Bruner. Para esse autor o adulto assume o papel de facilitador do desenvolvimento da linguagem da criança em termos interacionais. Dessa forma, a criança apresenta,

progressivamente, produções linguísticas mais eficazes. A criança, portanto, aprende a usar a linguagem, isto é, a se comunicar, antes mesmo de aprender seus aspectos formais.

A partir de um *corpus* longitudinal composto por duas crianças com idade entre 5 meses e 2 anos (Richard) e 3 meses e 1 ano e 6 meses (Jonathan), Bruner (2004a) investigou os processos através dos quais a criança adquire a linguagem. O foco principal de sua pesquisa era, através da observação de brincadeiras e jogos familiares, demonstrar que a entrada da criança na linguagem consistia não apenas na aprendizagem de atos de fala, mas em uma inserção na cultura que a língua veicula.

A aquisição da linguagem parece ser derivada (e um veículo) de transmissão da cultura. As crianças aprendem desde cedo a empregar uma linguagem (ou seus precursores pré-linguísticos) para obter o que elas querem, participar de jogos, manter contato com quem elas dependem. Ao fazerem isso, elas descobrem as restrições que prevalecem na cultura em torno delas materializadas nas restrições e convenções impostas por seus pais. A mola propulsora não é a aquisição da linguagem em si, mas a necessidade de avançar pelas exigências da cultura.⁴ (Bruner, 2004a, p.97, tradução nossa)

Para o autor, a atuação do adulto oferece um suporte à aquisição da linguagem (*Language Acquisition Support System – LASS*), estruturando a entrada da criança na linguagem através da interação, ao mesmo tempo que possibilita o acesso à cultura que delimita seus usos. Os jogos, as brincadeiras, as situações de faz de

4 “L’acquisition du langage semble être un dérivé (et un véhicule) de la transmission de la culture. Les enfants apprennent au début à employer un langage (ou ses pré-curseurs prélinguistiques) pour obtenir ce qu’ils veulent, se livrer à des jeux, rester en contact avec ceux dont ils dépendent. Ce faisant, ils découvrent les contraintes qui prévalent dans la culture qui les entoure concrétisées dans les restrictions et les conventions imposées par leurs parents. Le moteur de l’entreprise n’est pas l’acquisition du langage pour lui-même mais le besoin d’aller de l’avant en faisant avec les exigences de la culture. [...]”

conta, através de seus formatos convencionalizados, condicionam o LASS, chamando à ação diversos processos psicológicos e linguísticos que se generalizam e garantem a estruturação funcional da comunicação inicial da criança. Os jogos da infância são a primeira oportunidade para o uso sistemático da linguagem da criança com o adulto, com objetivos formulados concretamente, completamente convencionais, cujos formatos podem ser concebidos possuindo uma “estrutura profunda” (Bruner, 2004a, p.41) e um conjunto de regras de realização através das quais a superfície do jogo é gerida. Possibilitam ainda a atribuição de papéis alternados, que são intercambiáveis entre adulto e criança. Em seus relatos, o autor indica que parece haver o mesmo prazer na atividade de jogar jogos e na fala inicial.

O crescimento da ação referencial na criança foi descrito por Bruner (2004a), pressupondo a seguinte estrutura: há, primeiramente, uma ação referencial ou indicativa assinalada pelos indivíduos; a referência pode variar em grau de precisão; a referência é uma forma de interação social, possibilitando a gestão da atenção conjunta; e, por último, há meios apropriados para referir, que variam de dispositivos linguísticos evoluídos até o simples apontar. Os atos de referência humanos são altamente sensíveis ao contexto humano, desenvolvendo-se enquanto as pessoas gerem e dirigem a atenção umas das outras por meios linguísticos.

Se assumirmos razoavelmente que em um dado momento a criança começa a desenvolver algum tipo de noção primitiva de semânticidade – isto é, que sons esteriotipados designam coisas particulares ou categorias de coisas em sua experiência – então não é surpresa que estes sons acompanham gestos referenciais de designação ou, até mesmo, os substituam. A criança pode, mesmo no início, utilizar sons não linguísticos, mas interpretáveis, que, com o intuito de sustentar o processo de atenção, o adulto acaba por imitar. Mas espera-se que a comunidade linguística faça a criança avançar para formas de referência normalizadas ou, ao menos, acessíveis à própria comunidade. As convenções linguísticas e as for-

mas normativas (ou normalizadas) não saem prontas de um ovo. São normalmente formas inicialmente primitivas ou “naturais” que são lentamente transformadas através da socialização durante as trocas. (Bruner, 2004a, p.61, tradução nossa)⁵

De certa forma, essa afirmação vem ao encontro do que pensamos sobre a referência que a criança faz ao marcar o plural em sua fala. A referência à pluralidade por meio de um som específico (o morfema de plural {-s}) também pode ser entendida como uma forma de gestão da atenção conjunta, revelando uma capacidade linguística importante: deslocar a semanticidade para unidades cada vez menores e mais abstratas.

Em suas constatações sobre o desenvolvimento do pedido, o autor destaca que o adulto (nos casos estudados, a mãe) não estava preocupado em fornecer à criança modelos de formas gramaticais. Estes se caracterizavam mais como interpretação do pedido feito pela criança do que esforços pedagógicos de correção gramatical da sua fala. As intervenções do adulto visavam a garantir adequações tanto culturais quanto linguísticas, sendo a cultura também uma referência à utilização da linguagem.

O desenvolvimento do pedido, assim como o da referência, passa por um percurso de negociação e socialização, ambos sendo contextualizados em formatos convencionais, que se conformam com requisitos culturais e linguísticos.

5 “Si nous supposons raisonnablement qu’à un moment donné l’enfant commence à développer quelque notion primitive de sémanticité – c’est-à-dire que des sons stéréotypés désignent des choses particulières ou des catégories de choses dans son expérience – alors il n’est guère surprenant que ces sons se mettent à accompagner des gestes référentiels de désignation ou même qu’ils les remplacent. L’enfant peut même au début utiliser des sons atypiques mais interprétables que, dans le but de soutenir le processus de l’attention, l’adulte finit par imiter. Mais on peut espérer que la communauté linguistique fera avancer l’apprenti vers des formes de référence normalisées ou du moins vers des formes accessibles à la communauté. Les conventions linguistiques et les formes normalisées ne sortent pas toutes faites de l’oeuf. Ce sont habituellement des formes initialement primitives ou “naturelles” qui se sont lentement transformées en se socialisant au cours des échanges.”

Em todas as suas reflexões Bruner ressalta o papel da atuação conjunta e da interação no processo de aquisição da linguagem. Embora não tenha descartado a hipótese de existir um conjunto único de capacidades de aquisição de linguagem (algo similar ao LAD, proposto por Chomsky (1994)), o autor reitera a necessidade da ajuda do adulto, que fornece o sistema de suporte à aquisição de linguagem (LASS), dando à criança a oportunidade de compartilhar a linguagem e a cultura.

Um conceito que nos é caro na teoria de Bruner é o de *formato*. Segundo o autor:

Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado desse tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não verbais. (Bruner, 1984, p.76, tradução nossa)⁶

Os *formatos* são, inicialmente, determinados pelo adulto na interação com a criança, possibilitando, posteriormente, que os objetivos dos dois parceiros (criança e adulto) sejam coordenados pela divisão do trabalho e uma divisão da iniciativa – a criança passa de

6 “In order for the Young child to enter into language, he must enter into social relationships of a kind that contextualize language in dialogue. A format is a simplified exemplar of that class of relationships. It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. Since formats pattern communicative interaction between infant and caretaker before lexico-grammatical speech begins, they are crucial to the passage from communication to language. Eventually they permit adult and child to do things with each other by the use of language as an adjunct to non-verbal means.”

paciente a agente. Os *formatos* são incorporados como sub-rotinas desenvolvidas em cenários, tornando-se generalizáveis e bastante abstratos.

Um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala em vez de outras formas de ação.⁷ (Bruner, 1984, p.76, tradução nossa)

O autor constatou que a interação mãe/bebê se estruturava de tal forma que permitia à criança, pouco a pouco, posicionar-se no diálogo, inclusive com a alternância de papéis. Os principais jogos observados foram os de esconder e aparecer, tendo como foco um objeto qualquer (um palhacinho escondido dentro de um cone, por exemplo) ou o próprio indivíduo (a mãe que se esconde atrás de um tecido ou um móvel), e estavam estruturados em duas partes: a preparação e o desaparecimento, em seguida o reaparecimento e o reestabelecimento. Tratava-se, basicamente, da gestão de atenção conjunta e determinação de papéis (agente e paciente), acompanhadas ou não de palavras.

O conceito de Bruner, bem como a relação desse conceito com os gêneros do discurso, foi o foco em uma pesquisa sobre a inserção de bebês entre 2 e 18 meses nos gêneros e rotinas da esfera familiar (Cavalcante, 2009). De acordo com a autora, essa inserção se dá desde muito cedo, com o uso da multimodalidade, isto é, do gestual que acompanha as produções verbais (balbucio, variações prosódicas e holófrases) do bebê.

7 "A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the action of each member is dependent upon a prior act of the other. The intentions of the two participants need not to be the same; all that is required is that contingent expectations take the form of speech acts rather than other forms of action."

O conceito de *formatos* mostra-se interessante também no estudo que propomos. O que se observa na interação mãe-criança com relação às primeiras produções de plural é que há um formato também estabilizado que convoca o plural na fala da criança. Esse formato envolve a situação de interação ou uma atividade desenvolvida (leitura, jogos etc.), a sequência discursiva que acompanha essa atividade (discurso referente ao momento da enunciação, contação de uma história ou narração de uma experiência pessoal etc.), o tipo de enunciado (descrição, justificação, denominação etc.) e os elementos não verbais que gerem a atenção conjunta (apontar, olhar, manipular etc.). A relação entre esses elementos nos parece determinante na aquisição do plural.

Inserido nessa perspectiva, este estudo prioriza, então, a análise da *mise en mots* organizada em certo espaço discursivo, considerando que as produções singulares do sujeito revelam um modo de estar na língua(gem). No entanto, *sujeito* e *língua* são conceitos que se definem apenas dentro dos limites impostos pela teoria. São, portanto, os conceitos de *sujeito* e *língua* que distinguem as duas correntes interacionistas dos estudos em Aquisição da Linguagem no Brasil. Discutiremos a seguir esses conceitos dentro da proposta teórica em que nos inscrevemos.

O lugar de onde falamos: que língua? que sujeito? que outro?

O "lugar" do Círculo nos estudos linguísticos

Bakhtin e Voloshinov (1992) concebem a língua enquanto veículo de significações ideológicas e constituída histórica e socialmente. Para estes autores, a língua é fundamentalmente dialógica, ou seja, não pode ser entendida fora do fluxo da comunicação verbal, como produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente dentro da corrente comunicativa. A enunciação é, portanto, parte do diálogo, isto é, de um processo de comunicação ininterrupto. A

compreensão plena de qualquer discurso pressupõe uma atitude responsiva, e esta se configura como fase inicial preparatória da resposta (independentemente da forma em que ela se dê). Todo enunciado é resposta a outro enunciado e a todos que o sucederão. A fala (o discurso) não é tida como individual e inédita, mas como apropriação, reformulação e reiteração da fala do outro. Há um jogo de vozes sociais que repercutem na enunciação e no significado – que também é construído socialmente. O enunciado tem, portanto, uma natureza social e dialógica, carregando consigo significados socialmente construídos.

Para o Círculo de Bakhtin, a expressão semiótica constitui tanto o conteúdo a ser expresso (signos internos) quanto sua objetivação externa – não existe atividade mental sem expressão semiótica. Os signos emergem no processo de interação entre uma consciência individual e outra. A consciência só se forma como tal à medida que se impregna de signos – no processo de interação social. A interação verbal permite não apenas socializar, mas aperfeiçoar, diferenciar e aprimorar qualquer conteúdo ideológico. Todo signo reflete e refrata a realidade, isto é, não apenas descreve o mundo, mas cria diversas interpretações desse mundo – como um prisma que, ao refletir um fecho de luz, refrata todas as nuances de cores possíveis. Os signos não são unívocos (monossêmicos); só podem ser compreendidos em sua natureza plurívoca (multissêmica). As significações não estão no signo em si, mas são construídas histórica e socialmente, sendo marcadas pelos grupos humanos e seus interesses sociais. Não há, portanto, enunciados neutros; os sistemas ideológicos constituídos se expressam por meio de palavras.

A palavra, para o Círculo, é o “fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p.36). Enquanto os demais sistemas de signos são específicos a um campo de criação ideológica, a palavra se presta a todos, podendo ser utilizada em qualquer esfera social, seja estética, científica, moral, seja religiosa. É também instrumento da consciência e acompanha todos os processos de criação ideológica, não podendo haver compreensão destes processos sem a participação do discurso interior. “A palavra está presente em

todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p.38), porém, nenhum dos signos ideológicos específicos pode ser inteiramente substituído pela palavra.

É necessário ressaltar que tanto a linguagem verbal (produção linguística) – estruturas morfológicas, sintáticas, entonação etc. – quanto os fatores extraverbais (extralinguísticos) – sígnicos e não sígnicos – são considerados fundamentais, nesta perspectiva, para a significação do enunciado. Ao buscar um entendimento do enunciado poético, o autor propõe, antes, uma análise dos enunciados do cotidiano e da fala da vida, e pondera:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (Bakhtin; Voloshinov, 1981, p.5)

Há elementos que são compartilhados pelos falantes, isto é, que são por eles presumidos, como o espaço, o contexto e a entonação valorativa, que preenchem o vazio semântico deixado pela análise puramente gramatical – ou formal. O dito e o não dito se articulam, sendo ambas partes constitutivas essenciais de qualquer estrutura de significação.

[...] a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. Consequentemente, um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida. [...] (Bakhtin; Voloshinov, 1981, p.6)

Para o Círculo de Bakhtin, uma análise estritamente linguística de qualquer enunciado verbal, por mais exaustivas que sejam as

definições fonéticas, morfológicas e semânticas da palavra, não garantirá o entendimento do sentido total do enunciado. Sendo assim, qualquer discurso verbal se funde indissolivelmente a um evento na vida e é esta união entre verbal e extraverbal que garante a unidade da significação e sua inteireza enquanto objeto estético. Nas palavras do autor:

O texto – impresso, manuscrito ou oral = a gravado – não se equipara a toda a obra em seu conjunto (ou ao “objeto estético”). A obra é integrada também pelo seu necessário contexto extratextual. É como se ela fosse envolvida pela música do contexto axiológico-entonacional, no qual é interpretada e avaliada [...]. (Bakhtin, 2006b, p.406)

Diante disso, pensamos ser possível observar na fala infantil as características do discurso explicitadas por estes autores. Considerar a parte presumida como constitutiva da fala da criança é fundamental para a compreensão do significado e percepção da adequação do discurso. Questões discursivas permeiam não apenas a fala da criança, mas a de qualquer sujeito, em qualquer língua. Para Bakhtin e os demais pensadores do Círculo, o contexto imediato pode ter um escopo maior ou menor – e acrescentamos – seja para a linguagem infantil, seja para um adulto falante de qualquer variedade em uma comunidade linguística, pois, além de compartilharem um contexto, os falantes compartilham um julgamento de valor (ou uma avaliação social) condicionado pela existência de dada comunidade. A aquisição de linguagem, obviamente, não se dá de forma isolada, sem a interferência desses aspectos. Quando uma criança se vê inserida no mundo da linguagem, sua fala está permeada por contextos, rotinas e julgamentos de valores embutidos nos modos de dizer. Todos estes fatores devem ser levados em consideração na busca pela compreensão de como a criança adentra no universo da língua(agem), pois compõem, juntamente com os fatos linguísticos, a significação dos enunciados. Afinal

O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação. [...] (Bakhtin; Voloshinov, 1981, p.10)

O “lugar” do Círculo nos estudos em Aquisição da Linguagem

As reflexões que propomos têm inspiração nos trabalhos de Salazar-Orvig (1999, 2010a, 2010b) e François (1993, 1994, 2004, 2006). Esses autores buscaram refletir sobre o processo de aquisição da linguagem a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo, em sua relação com os estudos de Vygotsky e Bruner.

O sujeito em Bakhtin é um sujeito de resposta, que atua responsiva e responsabilmente sobre o mundo. Nesse sentido, é possível inferir que, no processo de aquisição da linguagem, não seria diferente: o indivíduo não recebe a língua pronta para ser usada, mas é imerso na corrente comunicativa, lugar onde ocorre o primeiro despertar da consciência. A criança, ao ser inserida nesse mundo semiótico constituído pela linguagem, se integra progressivamente na comunicação verbal e, com isso, sua consciência vai sendo formada. Para Bakhtin e Voloshinov (1992), a língua é um fato social e se realiza na enunciação. Dessa forma, a aquisição da língua materna, além de instrumentalizar a criança para a atuação em situações comunicativas, tem papel primordial na formação do sujeito e de sua consciência social. Nesse sentido, sua identidade será construída com base na interação com os outros indivíduos por meio da linguagem.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já

constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p.108)

As reflexões acerca dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2006a) também nos parecem bastante relevantes para os estudos em Aquisição de Linguagem na medida em que organizam nossa fala tanto quanto as formas gramaticais o fazem. “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]” (Bakhtin, 2006a, p.283), e isto não acontece através de frases, orações ou palavras isoladas. Até mesmo as produções mais desprezíveis são determinadas por formas de gênero, sejam elas mais rígidas ou mais flexíveis.

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. [...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (Bakhtin, 2006a, p.283)

O “projeto do dizer” passa pelo gênero discursivo que mais se adapte às necessidades comunicativas do falante, em sua relação com o tema e a situação discursiva. Adentrar no universo da linguagem é também lançar-se (e ser lançado) no fluxo da comunicação, e esta mantém um vínculo estreito com os gêneros.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a

nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2006a, p.285)

Os gêneros do discurso são, reconhecidamente, constitutivos da fala de qualquer sujeito, pois a produção verbal é regida por “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2006a, p.262). Segundo Faraco (2009), ao definir os gêneros dessa forma, o autor ressalta, de um lado, a historicidade destes, e de outro, a imprecisão de suas características e fronteiras, pois comportam contínuas transformações precisamente porque as atividades humanas estão também em constante mutação. Sendo assim, para Bakhtin uma compreensão dos gêneros discursivos “[...] combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam)” (Faraco, 2009, p.128).

Podemos dizer, nesse sentido, que a interação adulto/criança é articulada em torno dos gêneros do discurso. À medida que interage com a mãe, a criança é, pouco a pouco, orientada a dizer “desta ou daquela forma” “nesta ou naquela situação”. A gama de gêneros apresentada pelos pais no trato com a criança não é pequena: além do diálogo mais comum e cotidiano, já submetido a certas “regras do dizer”, as narrativas, as cantigas de ninar, os contos, os jogos em geral, as parlendas etc., permeiam o discurso do adulto quando este interage com a criança. Mais do que um informante acerca do funcionamento de unidades mais abstratas da língua (há sim os momentos de correção explícita, com reformulações e interferências do tipo “não é X, é Y”), o adulto insere a criança em seu “projeto do dizer”.

Diversos autores têm proposto análises interessantes acerca deste tema. François (2004) analisou os usos da linguagem e os diversos modos de significação na linguagem infantil. Delamotte-Legrand (2008) se propôs a investigar os jogos de linguagem e as confidências infantis como gêneros bastante utilizados no espaço discursivo por crianças pequenas. Belintane e Lima (2008) ressal-

tam a presença de contos, cantigas e jogos de linguagem no discurso infantil, chamando a atenção para as vozes presentes nos textos orais na infância.

Os estudos de Del Ré (2003a, 2003b, 2006, 2011) demonstram, ainda, como o discurso humorístico vai, aos poucos, sendo configurado na linguagem da criança. A partir de dados transversais de crianças entre 3 e 5 anos, a autora categorizou sete tipos de humor que surgem precocemente na fala infantil, sendo eles: humor *nonsense*, lúdico, temático, anedótico, zombador, ingênuo, metalinguístico e anômalo. No *corpus* coletado há exemplos de gêneros diversos (além do diálogo propriamente dito) permeando o discurso infantil, como piadas, narrativas e a explicação, e de emergência de estilos humorísticos na fala de cada criança⁸.

Ainda sobre os gêneros do discurso, Faïta (1997), em concordância com Bakhtin (2006a), coloca:

[...] Certamente o locutor, que é cada um de nós, recebe em partilha as formas prescritivas da língua comum, ele não as cria para o seu uso particular, assim como não cria livremente os gêneros do discurso, “formas não menos prescritivas do enunciado”, cujo valor normativo exerce uma pressão evidente, sobre a criatividade da linguagem, embora autorizando o livre jogo dessa criatividade, pela normatividade específica [...]. (Faïta, 1997, p.170-171)

Para o autor, as normas e restrições regem as formas do discurso, enquanto a descoberta da individualidade permite estabelecer relações entre o uso da linguagem e o campo no qual ela está inseri-

8 Em um desses exemplos, inclusive, nota-se o emprego de um sintagma composto por Ds+Np por uma das crianças (G., 3 anos e 9 meses) que participa da pesquisa:

[...]

G: o que é o que é...por que a colher/a colheres é voam sem asas?

M: ((risos)) não sei

[...]

(Del Ré, 2003, p.70-71, grifo nosso).

da. O domínio dos gêneros está na percepção desta relação e na possibilidade de subversão destes mesmos gêneros. “A normatividade se exprime nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade resulta da livre concepção, pelo locutor, de seu projeto discursivo.” (Faïta, 1997, p.171).

François (2006) reforça este fato também no período de aquisição da língua materna, ao dizer que

[...] algumas crianças vão retomar antes os modelos entoativos; outras, as palavras; outras, ainda, inventarão suas próprias palavras; vai acontecer o mesmo com as maneiras de significar. Tal fato nos distancia da consideração apenas de uma língua composta de palavras e regras, negligenciando as maneiras de retomá-las. Na verdade, a língua, objeto teórico fictício, não se pode separar do estilo, como modo de retomá-la, tanto nos enunciados como nas formas de recepção. (François, 2006, p.193)

Enfim, para os teóricos do Círculo, é a linguagem que articula social/individual. Consideramos, portanto, que quanto mais envolvida no fluxo da comunicação verbal, melhor uso a criança fará da língua(gem) – o que inclui a diversidade de gêneros que lhe são apresentados através do discurso do outro. Esse “apropriar-se da língua(gem)” se dá nas relações dialógicas, fruto da interação; na conversão das *palavras do outro* em *palavras minhas*, como ressalta o próprio Bakhtin:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias da evolução do homem. Tais experiências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são as palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora. (Bakhtin, 2006b, p.402)

As palavras do outro, no entanto, quando incorporadas pelo eu, nunca serão as mesmas – mera reprodução – pois esta apropriação pressupõe um deslocamento. No caso do nosso tema de estudo, o fato da criança apropriar-se de categorias mais formais da língua (como o plural nominal, por exemplo) inclui também um deslocamento, já que sua produção está condicionada ao seu conhecimento de mundo (diferenciação ou não entre um/mais de um, no caso da marcação de número referir-se à indicação quantitativa exclusivamente), à situação extraverbal (presença/ausência do objeto do discurso) e às próprias habilidades enquanto falante (produção dos sons da língua etc.). Assim, o emprego da marca de plural nominal, ao mesmo tempo que dá a ver uma aproximação do sujeito em direção à fala do outro, com quem interage, revela um sujeito que, posicionado no diálogo, se distingue do outro pela singularidade de sua fala. Não queremos dizer com isso que esse “distinguir-se” seja algo consciente, premeditado (isso, na verdade, não vem ao caso!). Independentemente de quais sejam os “porquês” iniciais, o que se observa é que na interação com o adulto (e com os falares desse adulto), parceiro no diálogo, a criança inscreve na língua um modo particular de organizar o que diz.

Alguns passos em direção à conceituação dos termos subjetividade e singularidade

Sabe-se o quão difícil é investir termos de significados estáveis, a ponto de nomeá-los como “conceitos”. Essa tarefa se torna ainda mais árdua quando estes conceitos são, digamos, maleáveis, flexíveis, já investidos de muitos significados. É o caso dos termos subjetividade e singularidade (Del Ré, Hilário, Vieira, 2012). Eles parecem expressar exatamente o que pretendemos nesta pesquisa (e nas demais pesquisas do grupo GEALin), mas, paradoxalmente, tem sido bastante penoso explicitar o que cada um deles quer dizer. Em primeiro lugar, pelo já citado uso dos termos em outros contextos e domínios; em segundo lugar, pelo aparente sincretismo que torna opaca (ou seria invisível?) a linha tênue que os separa. Na

verdade, não acreditamos que haja “separação” entre eles, mas que sejam nuances de um mesmo fenômeno: a constituição do sujeito na língua(gem), seu mergulho no fluxo de comunicação verbal e o investir de significado às experiências vividas. A estes se une outro termo, que, juntamente com os dois primeiros, tem sido alvo de inúmeras discussões teóricas propostas pelo grupo GEALin em suas reuniões: o termo identidade. Enfim, assumimos aqui o risco de conceituá-los de forma mais objetiva, ou melhor dizendo, de iniciar um “movimento de conceituação”, já que a própria conceituação vai tomando forma à medida que nos deparamos com o *corpus*, gerando novas reflexões.

Entendemos por subjetividade o produto (resultado) do conjunto de experiências de um sujeito em sua relação com o mundo – enfim, sua constituição como sujeito por meio das relações (necessariamente responsivas) com este mundo. Estas experiências são investidas de sentido; trata-se, portanto, da constituição do sujeito na língua(gem). Não se pode dizer, entretanto, que seja um produto acabado, visto que o sujeito está em constante interação com outros discursos. Nesse sentido, a subjetividade é um constante *vir a ser*, um *tornar-se* incessante; por isso, não é possível acessá-la em sua totalidade.

Esse “experimental” o mundo, isto é, entrar em contato com os discursos, inclui, como dissemos, uma atitude responsiva/ativa do sujeito. O conjunto de discursos que constitui o sujeito produz, forçosamente, uma resposta desse sujeito a eles. Essa resposta está ligada ao ato, à situação viva de comunicação, e por isso é sempre singular, única, localizada.

A hibridez a que nos referimos está aí: um sujeito só se torna “sujeito” em sua relação com os discursos (e com a ideologia neles contida). Essa relação não é unilateral, o sujeito não é apenas determinado pela ideologia, mas está em constante formação (é constantemente confrontado com discursos), produzindo respostas a esses discursos. Essas respostas, por sua vez, revelam um posicionamento (singular, porque contido em certo espaço/tempo) do sujeito em relação a esses discursos.

Como dissemos, não é possível apreender a subjetividade em sua totalidade, mas é possível flagrar marcas dessa subjetividade (expressões de uma relação do sujeito com os discursos) no próprio discurso (na singularidade da resposta no ato). Sendo assim, a singularidade é expressão da subjetividade.

Estas respostas, por sua vez, são forçosamente duplas (ou múltiplas): quando nos posicionamos afirmativamente em relação a um discurso, estamos necessariamente negando outro (ainda que esse afirmar/negar não seja consciente). Nisso se revela um movimento de identidade (ou um deslocamento identitário). Identidade envolve, então, dois processos: o de *identificação* e o de *afastamento* (à medida que eu me aproximo de um *outro* eu me distancio do que não me identifica com esse *outro* de quem me aproximo). É o que se pode notar no que se refere à aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira, ou mesmo na apropriação do sistema de escrita, que envolve uma relação com a instituição “escola”.

Uma questão, então, se coloca quando tratamos da produção oral de crianças e, portanto, de dados que envolvem um sujeito que está entrando nesse fluxo de comunicação, que começa a investir sentido em suas palavras: é possível apreender no discurso da criança pequena essas marcas singulares, respostas aos discursos implicados na fala do outro (pais, a princípio), flagrando assim um processo de constituição da subjetividade⁹? A criança está inserida em uma comunidade semiótica “menor” (ou mais localizada) – a princípio, a família. Seria ingênuo de nossa parte, no entanto, pensar que isso diminuiria o contato da criança com outros discursos. Os próprios dados naturalísticos revelam a imbricação de outros discursos na fala dos pais (na relação com as instituições, na própria correção da fala da criança, nas rotinas).

Neste trabalho, começamos a pensar a singularidade do falar infantil a partir da forma particular como as crianças brasileiras,

9 Aqui nos interessa até mesmo compreender a relação entre a criança e a própria língua enquanto “instituição” (o que falar, como falar, a relação conteúdo/forma etc.).

em nosso *corpus*, marcam o plural quando este começa a ser por elas empregado. Dizemos isso porque certamente há um conjunto de fatores que fazem com que essa produção se torne recorrente: a dificuldade em produzir a fricativa em coda medial, o fato de que o substantivo carrega forte carga semântica, a posição final do elemento no sintagma, o que provoca maior saliência fônica, a variação existente no PB, que propicia à criança o contato com diferentes “modelos” etc. Todos esses aspectos se unem ao fato de que a emergência do morfema se dá em contextos discursivos que incluem o “aqui e agora”, a percepção sensorial (manipular, ver) do que se pluraliza. Há, portanto, uma relação estreita entre a produção verbal e todo o contexto não verbal que a acompanha. Esses aspectos não condicionam, necessariamente, a produção do plural na fala adulta, mas parecem ser decisivos para o emprego dele no período inicial da aquisição. Trata-se, portanto, de experienciar o mundo e, ao mesmo tempo, experienciar a língua.

4

QUE OLHAR LANÇAR SOBRE A FALA DA CRIANÇA?

Considerando a abordagem teórica por nós adotada, segundo a qual o diálogo e o discurso são lugares onde a língua(gem) acontece, onde o sujeito se vê como ser social e, ao mesmo tempo, como ser único, singular, buscamos aqui justificar nossas escolhas quanto à coleta do *corpus*, explicitar as convenções adotadas para transcrição e expor as categorias de análise em que nos baseamos, transparecendo também as dificuldades por nós encontradas nesse percurso.

Coleta do *corpus*

A princípio pareceu-nos apropriado optar por uma coleta de dados transversal, isto é, de produções de grupos de crianças, em idades diferentes, coletados paralelamente em um momento específico. Porém, o foco no produto final, característico de estudos transversais, e a impossibilidade de inferir sobre a relação criança-interlocutor (já que não havia adultos envolvidos nas situações propostas nesta coleta transversal), trariam problemas à pesquisa, que visava à apreensão do processo, considerando a linguagem dirigida à criança (ainda que esta não tenha sido objetivamente analisada) e as situações de produção dos enunciados.

Iniciamos, então, uma coleta longitudinal com duas crianças entre 1 ano e 11 meses e 2 anos e 11 meses (Ana e Melissa). Optamos por essa faixa etária porque, de acordo com alguns estudos sobre aquisição morfológica e fonológica já citados anteriormente, esse seria o período de aquisição do morfema de plural e da fricativa /s/. O fato de as famílias estarem disponíveis para a visita frequente da pesquisadora foi determinante, nesses casos.

As gravações foram feitas em ambiente familiar, em condições naturais, privilegiando momentos de interação entre as crianças e seus pais (a mãe na maior parte das sessões), com a irmã e, em alguns momentos, com a babá. Nosso objetivo inicial era o de realizar gravações quinzenais, com duração de aproximadamente sessenta minutos cada uma, num montante de quatro sessões mensais (duas com cada criança), mas alguns contratempos fizeram que a regularidade das filmagens ficasse prejudicada.

Foram analisadas nove gravações de Melissa, feitas no período de janeiro a novembro de 2009, e quinze gravações de Ana, feitas entre fevereiro e novembro de 2009. As filmagens compreenderam o período de 2 anos, 2 meses e 5 dias a 2 anos, 11 meses e 19 dias de Melissa e 1 ano, 11 meses e 3 dias a 2 anos, 7 meses e 27 dias de Ana.

Quadro 1 – Idade de Ana

Sessão	Data	Idade*
1	19 fevereiro 2009	1;11.03
2	10 março 2009	1;11.25
3	02 abril 2009	2;00.17
4	02 maio 2009	2;01.16
5	16 maio 2009	2;02.00
6	30 maio 2009	2;02.14
7	13 junho 2009	2;02.28
8	29 junho 2009	2;03.13
9	15 julho 2009	2;03.29
10	04 agosto 2009	2;04.19
11	25 agosto 2009	2;05.09

Continua

Quadro 1 – *Continuação*

Sessão	Data	Idade
12	15 setembro 2009	2;05.30
13	05 outubro 2009	2;06.19
14	19 outubro 2009	2;07.03
15	12 novembro 2009	2;07.27

*A idade das crianças, de acordo com as normas do CLAN/CHAT, é anotada em anos, meses e dias, e essas informações são separadas por *ponto e vírgula e ponto*. Sendo assim, 1 ano, 11 meses e 3 dias é anotado como 1x;11.03. Optamos por manter esse formato na apresentação das análises no próximo capítulo.

Ana pertence a uma família biparental de classe média e tem uma irmã seis anos mais velha. A mãe é pedagoga, mestre em Educação e professora nas séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. O pai é cientista social, com mestrado na mesma área e professor de Filosofia em uma escola de ensino fundamental e também no ensino superior. A criança frequenta uma escola particular de educação infantil.

Melissa é filha única e também pertence a uma família biparental. O pai é gráfico e a mãe é pedagoga, atuando como professora em uma escola de educação infantil. A criança frequenta uma escola particular de educação infantil.

Quadro 2 – Idade de Melissa

Sessão	Data	Idade
1	31 janeiro 2009	2;02.05
2	18 março 2009	2;03.20
3	07 maio 2009	2;05.11
4	06 junho 2009	2;06.11
5	13 julho 2009	2;07.17
6	09 agosto 2009	2;08.14
7	16 setembro 2009	2;09.21
8	01 outubro 2009	2;10.05
9	26 outubro 2009	2;11.19

Os dados da criança francesa (Madeleine) foram coletados e transcritos pelo grupo Colaje¹ (França) e estão disponíveis na plataforma CHILDES (Macwhinney, 2000). As gravações analisadas compreendem o período de 1 ano, 11 meses e 13 dias a 2 anos, 9 meses e 16 dias, em coleta longitudinal e naturalística, em periodicidade mensal, totalizando dez sessões.

Quadro 3 – Idade de Madeleine

Sessão	Data	Idade
1	31 janeiro 2009	1;11.13
2	18 março 2009	2;01.02
3	07 maio 2009	2;02.06
4	23 maio 2009	2;03.05
5	06 junho 2009	2;04.15
6	22 junho 2009	2;05.12
7	13 julho 2009	2;06.10
8	09 agosto 2009	2;07.07
9	24 agosto 2009	2;08.05
10	16 setembro 2009	2;09.16

A criança bilíngue (Marina) reside na França e é filha de mãe brasileira e pai francês. A mãe se comunica com a filha apenas em português e o pai, em francês – por isso, as filmagens foram feitas em duas sessões mensais, uma com a criança interagindo com o pai, outra com a mãe. Até o mês de agosto, o *input* recebido pela criança era mais em português, considerando que, além da mãe, a irmã mais velha e a babá se dirigiam a ela nessa língua. A partir de setembro, Marina começou a frequentar a escola, aumentando o seu contato com a língua francesa. De qualquer forma, trata-se de um situação de aquisição simultânea das duas línguas. Ela foi filmada pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré dos 2 anos, 5 meses e 10 dias aos 3 anos, 2 meses e 18 dias.

1 Disponível em : <<http://colaje.scicog.fr/>>.

Quadro 4 – Idade de Marina

Sessão	Data	Idade
1	1 janeiro 2009	2;05.10
2	29 janeiro 2009	2;05.18
3	24 fevereiro 2009	2;06.13
4	25 fevereiro 2009	2;06.14
5	24 março 2009	2;07.13
6	28 março 2009	2;07.17
7	22 abril 2009	2;08.11
8	23 abril 2009	2;08.12
9	30 setembro 2009	3;01.19
10	01 outubro 2009	3;01.20
11	29 outubro 2009	3;02.18

A seguir, apresentamos um quadro comparativo com a idade (em anos e meses) dos quatro sujeitos:

Quadro 5 – Idade dos quatro sujeitos

Idade	Ana	Melissa	Madeleine	Marina
1;11				
2;00				
2;01				
2;02				
2;03				
2;04				
2;05				
2.06				
2;07				
2;08				
2;09				
2;10				
2;11				
3;00				
3;01				
3;02				

A transcrição dos dados

Com o término da coleta de dados e a conversão dos vídeos para o formato necessário, o processo de transcrição dos dados foi iniciado. Optamos, nos dados de Ana, por transcrever apenas as cenas em que se observava a utilização de qualquer marca de plural feita pela criança. Sendo assim, a análise cuidadosa dos vídeos possibilitou a edição das imagens e o recorte necessário para o início das transcrições. Nos demais (Melissa, Madeleine e Marina), foi utilizada a transcrição total dos vídeos.

A transcrição dos dados foi feita de acordo com as normas CHAT, utilizando o programa CLAN, da base de dados CHILDES (Macwhinney, 2000). As normas CHAT, utilizadas na transcrição dos dados franceses, foram também utilizadas para transcrever os dados brasileiros, a fim de, futuramente, compartilhá-los com a comunidade científica internacional. Além disso, o programa CLAN mostrou-se uma ferramenta fundamental para a pesquisa, pois viabiliza a análise da fala em contexto (a partir da transcrição é possível acessar o vídeo ou áudio do enunciado analisado), entre outros recursos importantes.

Como se trata de uma transcrição bastante específica, sua leitura torna-se difícil para aqueles que não têm familiaridade com as normas do CHAT.² Sendo assim, a fim de facilitar a compreensão, optamos por fazer adaptações para a publicação dos dados neste livro. Apenas alguns símbolos foram preservados. As convenções utilizadas nas transcrições são as seguintes:

Quadro 6 – Convenções utilizadas nas transcrições

CHI	Linha principal de transcrição dos enunciados da criança
MOT	Linha principal de transcrição dos enunciados da mãe
FAT	Linha principal de transcrição dos enunciados do pai
SIS	Linha principal de transcrição dos enunciados da irmã

Continua

2 Ver nota 14.

Quadro 6 – *Continuação*

<palavra ou enunciado> [>] <palavra ou enunciado> [<]	Sobreposição da fala dos participantes
<palavra> [?] <parte do enunciado> [?]	Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor
[]	Elementos extralinguísticos e comentários do transcritor
()	Elisão (Supressão de segmentos não realizados na produção oral)
:	Alongamento da sílaba
^	Pausa entre as sílabas

As análises foram feitas no programa EXCEL, com categorias que elencamos para ambas as línguas, discutidas com as profas. Alessandra Del Ré, Anne Salazar Orvig e Aliyah Morgenstern, as duas últimas da Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. As categorias do discurso, desenvolvidas por Salazar-Orvig e amplamente discutidas pelo grupo DIAREF em reuniões semanais, das quais participamos durante quatro meses, juntaram-se às categorias linguísticas e compuseram, assim, um conjunto de diretrizes para análise.

Devemos lembrar que as análises de Ana diferenciam-se das demais, pois, como dissemos, foram transcritas e analisadas apenas as sequências discursivas nas quais havia uma “expressão de pluralidade” – seja por meio do uso do morfema, seja por meio do uso de numerais. Não priorizamos, assim, a comparação entre a produção de sintagmas nominais singulares e plurais, por exemplo. Consideramos apenas os enunciados em que havia registro de {-s} (em seu uso mais ou menos previsível), optando pela descrição dos registros de plural anteriores ao aparecimento do morfema. Os dados de Melissa, Madeleine e Marina, no entanto, foram submetidos à análise na íntegra, possibilitando a comparação entre construções sintagmáticas no singular e no plural, bem como o paralelo entre a produção das três crianças.

As categorias de análise

Uma ressalva sobre a transcrição e análise dos fillers

As transcrições do *corpus* de Madeleine (monolíngue, francesa), feitas pelo grupo COLAJE, contam com uma “pré-categorização”: os *fillers* (que nas transcrições do CLAN/CHAT são marcados com o símbolo @f), nomeados na literatura brasileira como *sons preenchedores* (Scarpa, 1999, 2004). Trata-se de formas não estabilizadas, utilizadas pela criança principalmente no lugar de pronomes e determinantes. A produção de *fillers* na posição de determinantes afeta, em particular, a categorização das produções de plural em francês. Não há ainda uma teorização sobre o assunto, mas discussões sobre o estatuto desses sons preenchedores no período de Aquisição da Linguagem e os desafios que lançam para os pesquisadores da área. Nos dados de Madeleine, especialmente nas primeiras sessões analisadas, os *fillers* ocupam principalmente o lugar de pronomes, como vemos no quadro a seguir, em dois exemplos de distorção em *je*.

Quadro 7 – Pré-categorização da transcrição – *fillers*

Enunciado	Transcrição fonética
zə@fs zə@fs enlève mes chaussures parce que [ʃ] parce que je va bientôt attraper un jeu .	ʒə ʒə ɑ̃lev me ʃosyʁ paskə paskə ʒə va bjɛto atrape œʒ ʒə
zə@fs veux pas faire les cubes .	zə vø pa fɛʁ le kyb

No caso da produção categorizada como *filler* na posição de determinante, propusemos uma nova categorização com base na transcrição fonética dos mesmos. Quando uma produção marcada como *filler* na transcrição tinha a mesma transcrição fonética, isto é, era verbalizada da mesma forma que um determinante, ainda que utilizada de maneira não convencional (como em *le vache*), ela foi categorizada como D (determinante). Da mesma forma, o que

havia sido marcado como *filler*, porém apresentava exatamente a mesma forma de determinantes no plural, foram categorizados como Dp, ainda que o uso do plural não fosse esperado no contexto enunciativo.

Descrição das categorias analisadas

A seguir, fazemos uma descrição de todas as categorias que foram elencadas para a análise dos dados. Devemos dizer, primeiramente, que elas não foram concebidas *a priori*: foi o contato com os enunciados das crianças (os de Ana, em um primeiro momento) que nos levou a identificar quais elementos deveriam ser considerados. É claro que, em um estudo sobre a aquisição do plural nominal, o sintagma nominal seria o centro das atenções. No entanto, não apenas os elementos que o compunham, mas outros também saltaram aos nossos olhos, e, com isso, novas categorias, tanto linguísticas quanto discursivas, foram sendo incorporadas. Desse modo, podemos dizer que, ainda que um percurso metodológico estivesse minimamente delineado quando propusemos o estudo, foi no momento da análise que as categorias foram, efetivamente, articuladas.

Foram analisados todos os sintagmas compostos por nomes pluralizáveis (sintagmas nominais, sintagmas adjetivais e também os sintagmas preposicionados compostos por nomes ou por itens nominalizados – acompanhados ou não de elementos pré ou pós-nucleares). A exclusão dos sintagmas compostos por pronomes se deu pela dificuldade de comparação das duas línguas, já que em FR não há diferença na produção dos pronomes de terceira pessoa no singular e no plural. Os enunciados compostos por dois ou mais sintagmas nominais foram analisados em duas ou mais linhas. Sendo assim, cada enunciado foi categorizado, primeiramente, segundo a sua *analisabilidade*:

- ANA (analisável): enunciado com sintagmas compostos por nominais;

- NAN (não analisável): enunciado composto por segmentos como *tá, certo, sim, não* etc.; por pronomes ocupando a posição de sujeito ou complemento (*eu vou, dá prá ela* etc.) ou unicamente por sintagmas verbais (*sei, dá, eu vou ver* etc.). Inclui também as linhas de produção não verbal (a criança ri, chora, tosse etc.);
- NIN (não interpretável): enunciados transcritos com [ininteligível] ou [ininteligível] .

Em seguida, os enunciados analisáveis (ANA) foram duplicados quando havia mais de um sintagma analisável, sendo categorizada como P a primeira linha do enunciado e como C as cópias feitas para análise de outros sintagmas no mesmo enunciado.

Os enunciados analisáveis foram categorizados de acordo com a língua. As produções de Melissa foram categorizadas como PB, as de Madeleine, como FR, e as de Marina, como PB, FR ou CS (nos casos em que havia *code-switching*).

Em seguida, na coluna *Sintagma nominal*, foi anotado o sintagma submetido à análise das demais categorias e se ele era ou não pluralizado.

As palavras que ocupavam a posição de núcleo do sintagma foram listadas categorizadas na coluna *Especificação do núcleo*, conforme a categoria gramatical:

- SUBC: substantivo comum;
- SUBP: substantivo próprio;
- ADJ: adjetivo;
- NUM: numeral;
- QUA: quantificador;
- INDF: indefinido (*un autre*-um outro, *l'autre*-o outro, *le même*-o mesmo);
- PRO: pronome possessivo (*le mien*-o meu, *la miene*-a minha, todos esses etc.);
- OUT: outro;
- FIL: *filler*;
- CMP: construção menos previsível.

No caso das produções em PB, foi feita a anotação do *número* (efetivamente produzido pela criança) do núcleo do sintagma:

- SING: singular;
- PLU: plural.

No caso das produções em FR de sintagmas nominais no plural, foi anotado quando o plural era verbalizado no substantivo (exemplo: *chevaux*) na coluna *Pluriel marqué à l'oral*:

- OUI: plural irregular;
- NON: plural regular (a marca de plural se manifesta no determinante e não no nome).

As produções de sintagmas nominais em FR foram categorizadas ainda de acordo com a produção ou não da consoante de *liaison*. Sendo assim, foi observado na coluna *Liaison Obligatoire* se:

- NON: não é esperada a inserção de uma consoante de *liaison* – não há *liaison obligatoire*;
- PLU: sim, é esperada a inserção de uma consoante de *liaison* [z] – há *liaison obligatoire* de plural;
- AUT: sim, é esperada a inserção de uma consoante de *liaison* que não [z] ([n], [t], como em *un ours* ou *petit ours*) – há *liaison obligatoire* mas não de plural.

Em seguida, foi anotada a produção efetiva da criança na coluna *Liaison produit*:

- NON: não há produção de nenhuma consoante de *liaison*;
- PLU: produção de uma consoante de *liaison* [z];
- AUT: produção de uma consoante de *liaison* que não o [z].

O cruzamento das análises das colunas *liaison obligatoire* e *liaison produit* possibilita, por exemplo, a verificação da produção de uma consoante de *liaison* em contextos não obrigatórios ou constatar se houve modificação da consoante que era esperada (exemplo: /le peti zour/ para *le petit ours*).

Nas produções em PB verificamos se, no enunciado analisado, era esperada a produção de uma *Fricativa [s] em coda*:

- SIM: há fricativa em coda medial esperada;
- NÃO: não há fricativa em coda medial esperada.

Todas as possibilidades foram consideradas e não apenas as de plural. Dessa forma, se o enunciado continha a palavra *escola*, por exemplo, ele era categorizado como SIM. Excluímos da análise apenas as palavras cuja pronúncia já incorpora, sistematicamente, o apagamento da fricativa, como *vamos (vamo)*, *estamos (tamo)* etc.

Em seguida, no caso dos enunciados em que a produção da fricativa em coda era esperada (marcados com SIM na coluna anterior), observamos se houve ou não a sua produção. Os enunciados foram categorizados da seguinte maneira:

- SIM: a fricativa em posição de coda medial era esperada e foi produzida;
- NÃO: a fricativa em posição de coda medial era esperada mas não foi produzida;
- MOD: a fricativa era esperada, não foi omitida, mas houve modificação.

O cruzamento das análises das colunas *Fricativa em coda e produção da fricativa* nos permitiu analisar se havia diferença nas produções da fricativa no caso de sintagmas pluralizados.

No caso de sintagmas nominais com *Predeterminante*, foi anotada a categoria gramatical, podendo ser:

- PRQUA: quantificadores (todos, muitos, vários, nenhum etc.);
- PRIND: pronomes indefinidos na função de predeterminantes (alguns, qualquer, vários etc.).

Em seguida, classificamos o *número* do predeterminante, a fim de analisar as possibilidades de concordância de plural.

- SING: singular;
- PLU: plural.

O mesmo foi feito para sintagmas com a presença de *Determinante*, sendo anotado se era:

- DADEF: artigo definido;
- DAIND: artigo indefinido;
- DPOS: possessivo;
- DDEM: demonstrativo;
- DQUA: quantificador;
- DIND: pronomes indefinidos na função de determinantes;
- DINE: pronome interrogativo ou exclamativo;
- DNUM: numerais;
- ZERO: quando não há determinante obrigatório (ou quando o enunciado da criança é continuação do da mãe e o determinante está verbalizado, portanto, no enunciado da mãe);
- OMIS: omissão do determinante (em casos obrigatórios).

Em seguida, foi anotado o *número do determinante*.

- SING: singular;
- PLU: plural.

Como em PB é possível a produção de sintagmas com determinante e possessivo (ex.: os meus pais), foi anotado o *número do possessivo* nos sintagmas em que eles apareciam como pós-determinantes.

- SING: singular;
- PLU: plural.

No caso de *numerais* em posição de pós-determinante (exemplo: *todas as minhas duas amigas*), foi anotada a forma ortográfica.

Em seguida, os sintagmas com modificadores foram submetidos à análise na coluna *Categoria do modificador*:

- ADJ: adjetivo;
- NORD: numerais ordinais;
- ADV: advérbio;
- SUBP: substantivo próprio;
- IND: indefinido (exemplo: *quelque chose d'autre*).

Essas primeiras categorias visavam à análise da produção linguística da criança.

Propusemos, então, a análise dos elementos não verbais e discursivos.

As categorias *situação*, *sequência discursiva*, *tipo de discurso* e *não verbal* foram propostas pela professora Anne Salazar-Orvig e fazem parte do projeto coordenado por ela acerca da aquisição das expressões referenciais³.

A *Situação* (atividade) que envolvia a produção dos enunciados categorizados como *plural* foi analisada, conforme as possibilidades que se apresentavam nos dados coletados:

- LET: leitura;
- JGS: jogo simbólico (boneca, escolinha etc.);
- JGD: jogos diversos (boliche, quebra-cabeça, jogos de montar etc.);
- JGL: jogo livre com objetos (mas não estruturado);
- SNE: situações não estruturadas (negociação de atividades etc.);
- BAN: banho;
- REF: refeição;
- AUT: outra.

Em seguida, os enunciados foram analisados segundo a *Sequência discursiva* em que se inseriam.

- DIM: discurso do “aqui e agora”, seja descritivo, projetivo etc., que diz respeito ao momento presente, aos participantes e atividades em curso. Compreende tudo o que é “percebido sensorialmente”;
- REX: *récit* de experiência pessoal, que se passa em outro lugar, situado no passado ou no futuro, inclusive generalizações sobre os participantes;

3 ANR-REG-071220-01-01 – DIAREF L’acquisition en dialogue des expressions référentielles : approches multidimensionnelles <http://lpp.in2p3.fr/doc_html/ANR-REG-071220-01-01.html>.

- NAR: narração (leitura, jogo etc.);
- THE: discurso teórico, genérico, que não diz respeito a experiências pessoais nem ao “aqui e agora” (definições etc.);
- AUT: outras não previstas.

Na coluna *Tipo de discurso*, os enunciados foram categorizados em:

- PRO: projeção (toda ação não realizada/a realizar, instruções, regras de jogo, ordens, proposições, promessas, ameaças etc.);
- REG: regulação não inerente à atividade – condições para que a atividade se realize, mas que não concernem à atividade propriamente dita;
- DEE: descrição de estado, de situações, de objetos, de propriedades de um objeto, enunciados “existenciais” (*Il y a un épouvantail*), identificação, comparação sobre estados (*à la Maison on en a un pareil*). Não estão incluídas nesta categoria as denominações ou as categorizações (*c’est une voiture, qu’est-ce que cette chose?*);
- ACT: descrição de ações no presente (por exemplo, durante a leitura) e ações genéricas;
- PAS: eventos ou ações no passado, marcados ou não pela presença de verbo no passado;
- EVA: avaliações (afetivas ou axiológicas), expressões de julgamento de valor (bom, bonito etc.). Esta categoria pressupõe um posicionamento do locutor em relação ao objeto do discurso (o que não acontece em DEE);
- DEN: denominação ou categorização sob a forma assertiva ou de pergunta (e sua resposta) afirmativa ou negativa (*c’est pás un chien c’est un chat, tu crois que c’est un accident?*);
- EJA: explicação, justificação, argumentação. Explicação do porquê, de usos (*un bâton ça sert pour...*), justificações do dizer ou de ações, argumentos e contra-argumentos em favor ou contra uma tese, buscando adesão do interlocutor, pedidos de explicação ou justificação. Não incluir os pedidos de justificação do discurso (*pourquoi tu dis ça?, pourquoi tu parle comme ça?*), esses serão codados como metalinguísticos;

- META: enunciados metalinguísticos – pedidos de clarificação, reprises sobre a forma, reformulação, comentários sobre a enunciação dos participantes;
- AUT: outras não previstas;
- IND (*indecidable*): enunciados em que se hesita entre dois códigos.

Nessa categoria foi considerado cada enunciado em seu contexto, inclusive a relação entre o enunciado da criança e o enunciado anterior do interlocutor, como vemos no exemplo a seguir. As respostas que não acrescentavam novos sentidos ao enunciado precedente foram categorizadas como R+categoria (RDEE, RPRO, RMETA etc.). A seguir, trazemos um exemplo:

*OBS: ou si tu veux on [/] on joue dans le salon .

*OBS : ou [/] ou ici comme tu veux

*CHI : dans le salon . %pho: dâ lə salõ

*OBS : dans le salon .

No trecho transcrito acima não é possível optar por uma ou outra categoria se considerarmos apenas o enunciado da criança. Por isso é necessário levar em conta a relação desse enunciado com o do interlocutor (OBS): *on joue dans le salon*. Assim, é possível dizer que, na relação com o enunciado anterior, o enunciado da criança é RPRO, a resposta a uma projeção (uma ação não realizada), que pode ser glosada como “*je veux jouer dans le salon*” ou “*on joue dans le salon*”.

Por último, foi observada a produção *não verbal* (gesto-visual) da criança no momento da fala.

- POIN: apontar (ou indicar por outro gesto com as mãos);
- CORPS: indicar com o queixo ou outra parte do corpo;
- SHOW: mostrar;
- MANP: manipular (brincar, segurar etc.);
- HAND: oferecer, entregar, jogar;
- REGD: olhar;
- ORIE: aproximar-se (ou inclinar o corpo, sem se deslocar);

- MIME: fazer mímicas ou gestos;
- IND: as imagens não permitem saber se há um gesto que acompanha a produção verbal.

Ressaltamos que tanto as ocorrências do morfema {-s} quanto de numerais foram categorizadas como “plural”, por se tratar da marca e da expressão de pluralidade (numerosidade). Não foram considerados os enunciados com verbos conjugados no plural ou os pronomes pessoais. A marcação de número diz respeito ao sintagma nominal e apenas a ele, não sendo considerada a concordância verbal.

Sobre o cálculo do MLU

Ao nos debruçarmos sobre os dados de Ana, Melissa, Madeleine e Marina, as reflexões acabaram por redirecionar nosso olhar no que se refere à classificação da produção oral da criança. São muitos os teóricos que se esforçam em descrever as “fases” de aquisição da linguagem, esse processo tão heterogêneo, que, ao mesmo tempo, apresenta tantos aspectos de regularidade. Porém, embora seja desejável mensurar a aquisição da linguagem pela criança, isso se mostra extremamente difícil quando nos deparamos com os dados – em especial, com dados longitudinais.

Ainda que distinta da língua utilizada pelo adulto – seu interlocutor na maioria das vezes – a língua(gem) utilizada pela criança nesse período evidencia um falante que, mais do que apropriar-se da língua do outro, apropria-se de sua própria língua, nela se descobre e nela se revela. Porém, cabe a nós, pesquisadores, depreender desta fala o que revela, além do sujeito, o próprio processo. Uma das estratégias usadas para isso tem sido o cálculo do MLU – *Mean Length of Utterance*, ou EME (Extensão Média do Enunciado, conforme Scliar-Cabral, 1976) e ainda CME (Comprimento Médio do Enunciado, em tradução de Vera Ribeiro para Elliot, 1982). Neste estudo esse cálculo foi utilizado para minimizar as possíveis lacunas

que o uso de um critério exclusivamente cronológico forçosamente deixaria, tendo em vista os modos tão distintos pelos quais a criança entra na língua(gem). Sendo assim, entendemos que colocar em paralelo três crianças adquirindo línguas diferentes e em contextos diferentes (como é o caso de Melissa, Madeleine e Marina⁴) nos convoca à ética para com a própria fala dessas crianças: dizer que a produção de uma é “adiantada” ou “atrasada” não faria o menor sentido dentro do quadro teórico que adotamos. Por isso o critério “idade” foi substituído por outro, o de “extensão média do enunciado” – nesse caso, não a extensão em morfemas, mas em palavras.

Implicações de uma análise discursiva dos dados e os problemas impostos pela comparação entre línguas

O MLU foi desenvolvido por Brown (1973) e corresponde à média obtida através da divisão do número total de morfemas produzidos em um determinado segmento pelo número de enunciados analisados nesse mesmo segmento (em geral, cem enunciados que satisfaçam a critérios que serão posteriormente comentados). Segundo o autor, os avanços no desenvolvimento da linguagem resultam em um aumento na extensão do enunciado a partir da incorporação de novas palavras e outros elementos linguísticos.

Nos estudos feitos considerando os falantes do PB, o MLU foi utilizado buscando diagnosticar ou identificar crianças com desordem de linguagem (Araújo, 2003), verificar a correlação entre idade cronológica dos sujeitos e a extensão média do enunciado (Fensterseifer; Ramos, 2003), e ainda para a apreensão das gramá-

4 O cálculo do MLU não foi aplicado aos dados de Ana por dois motivos: em primeiro lugar, como dissemos, as transcrições das sessões de Ana não foram feitas na íntegra e por isso nem sempre tínhamos cem enunciados da criança transcritos em uma sessão; em segundo lugar, a medida foi utilizada, neste estudo, com a finalidade de pôr em paralelo as produções das crianças, tendo em vista as análises das categorias apresentadas no item anterior – categorias estas propostas a partir da análise qualitativa dos dados de Ana, mas aplicadas integralmente aos dados de Melissa, Madeleine e Marina.

ticas emergentes e delimitação das fases de aquisição de linguagem (Scliar-Cabral, 1976).

Embora hoje em dia esteja sendo bastante utilizada como uma ferramenta de análise por diversos estudos em Aquisição da Linguagem, sobretudo nos EUA, ainda há controvérsias quanto ao uso universal da medida, principalmente tratando-se do PB, uma vez que os critérios estabelecidos por Brown dizem respeito aos morfemas da língua inglesa e, por esse motivo, precisariam ser propostas adaptações.

Algumas críticas foram colocadas quanto à adequação da medida às peculiaridades do falar infantil, como a dificuldade em determinar o que constitui um enunciado na fala da criança, ou que morfemas contar separadamente (Elliot, 1982, p.101).

Para o cálculo do MLU, Brown (1973) estabeleceu os seguintes critérios:⁵

1. Começar com a segunda página da transcrição, contando os primeiros cem enunciados que se adaptem às demais regras;
2. Usar somente enunciados totalmente transcritos;
3. Incluir todos os enunciados repetidos de forma exata; quando houver ocorrência de palavras repetidas por hesitação da criança ao falar, contar apenas a forma mais completa da palavra; quando a palavra for repetida de forma enfática, contar cada ocorrência;
4. Não contar formas como *mm* ou *oh*;
5. Contar as palavras compostas (dois ou três morfemas livres), nomes próprios, e reduplicações ritualizadas como apenas uma palavra;
6. Todos os passados irregulares dos verbos são contados como um morfema, pois não há evidência de que a criança relacione estes verbos com a forma no presente;
7. Todos os diminutivos também são contados como um morfema – as crianças não parecem usar o sufixo produtivamente. Os diminutivos são a forma padrão que as crianças usam;

5 Adaptação para o português feita pela pesquisadora.

8. Contar todos os verbos auxiliares como morfemas separados, assim como as flexões (plural, gênero, gerúndio etc.);
9. A contagem segue as regras acima, mas é sempre calculada para a transcrição total e não por cem enunciados iniciais.

No caso específico da marcação de plural feita pela criança, algumas questões nos intrigam. No *corpus* brasileiro que coletamos, as palavras com marca de plural apareceram após os 2 anos de idade. A partir de então, pudemos observar o uso incomum do morfema {-s} em sintagmas nominais compostos por mais de um elemento: além de ter sido observado o uso das marcações *padrão* (Ds+Np) e *não padrão* (Dp+Ns), constatamos ainda ocorrências de sintagmas do tipo Ds+Np. A variação no uso da marca de plural pela criança poderia acarretar também uma diminuição na ocorrência do morfema {-s} nos enunciados que apresentassem mais de um elemento, visto que na marcação *padrão* haveria no mínimo duas ocorrências do morfema, com Dp+Np, e na marcação *não padrão* apenas uma ocorrência, com Dp+Ns. Além disso, as construções *menos previsíveis* como *issos*, *tudos*, *correrros*, *brincando e oitos*, por exemplo, poderiam também trazer dúvidas com relação à inclusão ou não dessas ocorrências no cálculo do MLU. Como contornar tal situação? Como demonstrar através dessa medida as mudanças qualitativas no discurso infantil, sem desprezar a especificidade da linguagem da criança?

No caso do FR, outras questões se colocam: a transcrição ortográfica dos enunciados da criança insere o morfema de plural no substantivo, ainda que na produção oral esse morfema seja silencioso. Com isso, um enunciado composto pelo sintagma nominal *les livres* apresentaria quatro morfemas, enquanto um enunciado composto pelo sintagma *o livros* (ou *os livro*) apresentaria apenas três morfemas. Uma transcrição que apagasse a presença da variação no PB não nos parece, num primeiro momento, a mais adequada, embora pudesse minimizar o problema da contagem de morfemas.

Temos ainda a questão dos *fillers*, considerando as transcrições em FR. Como ficariam, por exemplo, os elementos categorizados

como *fillers* mas que contam com a mesma forma dos determinantes no plural, como /le telefon/, transcrito como *le [filler] téléphone*?

Sabemos que o confronto entre a gramática do adulto e a da criança é necessário, assim como a comparação entre a produção de um número elevado de crianças em uma mesma língua e em várias é desejável. Nosso compromisso, entretanto, é com a fala da criança e a contagem de morfemas não nos parece a forma mais fidedigna de propor essa comparação.

Uma opção menos polêmica é o cálculo da média de palavras por enunciado, que adotamos para pôr em paralelo a produção dos três sujeitos de nossa pesquisa. Vemos, entretanto, que ela também está submetida às categorias do discurso, já que determinadas produções discursivas envolvem enunciados maiores que outras. Em atividades como a leitura compartilhada de uma história, que envolve a suspensão dos enunciados pela mãe para que sejam completados pela criança, a extensão média dos enunciados da criança é menor. Uma atividade de jogo, entretanto, envolveria tanto a produção de enunciados descritivos quanto argumentativos, resultando em enunciados de maior extensão. Sendo assim, ainda há restrições quanto a conclusões sobre a produção da criança de acordo com a média de palavras por enunciado. Isso será retomado no próximo capítulo.

5

"ISSO TUDOS" E A (IM)PREVISIBILIDADE DA PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DA CRIANÇA

Optamos por dividir este capítulo em duas partes. A primeira traz as discussões levantadas a partir de trechos do *corpus* de Ana em uma análise descritiva do percurso de aquisição do plural nominal, que vai desde a emergência do morfema, em repetições da fala da mãe, até as reformulações e produções mais espontâneas da criança. A análise dos dados de Ana foi a mola propulsora para o desenvolvimento das categorias aplicadas aos dados das outras crianças. Os dados de Ana se distinguem dos demais pelos recortes feitos para a transcrição e análise, que privilegiam os momentos de produção do plural nominal (ou de expressão de pluralidade). A partir das produções de Ana foi possível pensar em *construções mais* ou *menos previsíveis*, identificar tipos de marcação de plural no sintagma nominal e considerar a aquisição tardia da fricativa em coda medial como um dos elementos que motivariam a produção de sintagmas do tipo $Ds+Np$ pela criança. Foram também as produções de Ana que nos levaram a questionar como seria a produção de uma criança bilíngue adquirindo o PB/FR, e, conseqüentemente, de uma criança monolíngue adquirindo o FR. Os exemplos contidos na fala de Ana são, portanto, representativos, pois desencadearam um movimento de investigação mais fino e detalhado. Eles compõem a primeira parte deste capítulo.

Na segunda parte trazemos os resultados das análises de Melissa, Madeleine e Marina, feitas com o auxílio da *grille* de análise formulada a partir das observações do *corpus* de Ana.

Passemos, então, aos dados e às análises.

As primeiras ocorrências do plural nominal na fala de Ana

A princípio, parece-nos que a expressão de pluralidade surge na linguagem da criança com o uso de numerais, sem uma explícita relação entre os conceitos de número/quantidade. As primeiras sessões com Ana trouxeram-nos essa impressão. Ainda que não tenhamos encontrado nenhum enunciado em que a marca de plural {-s} fosse empregada na primeira gravação, o uso de numerais deixa clara a forma como Ana buscava, em determinadas situações, expressar a ideia de pluralidade.

No trecho abaixo exemplificamos este uso feito pela criança.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 1;11.25
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana está tomando banho, sob a supervisão da mãe
- *OBS: é ?
- *CHI: é .
- *OBS: e que que é isso aí na água ? [a mãe se refere a várias tartarugas de brinquedo que estão na banheira]
- *CHI: 0 . [pega água da banheira e bebe]
- *MOT: não !
- *OBS: 0 [ri] .
- *MOT: ela tem filhinhos ?
- *CHI: tem .
- *MOT: quantos ?

- *CHI: dois . [mostra a mão aberta, como se estivesse mostrando o numeral dois com os cinco dedos]
- *MOT: não ó, um ...
- *CHI: um:: ...
- *MOT: do:is ...
- *CHI: do:is +..
- *CHI: cato [: quatro] ...
- *MOT: três .
- *OBS: 0 [ri] .
- *CHI: t(r)ês .
- *MOT: um dois ...
- *CHI: [ininteligível] . [mexe as pernas na água]
- *MOT: filhinho de tartaruga ?

Ao final desta sessão, nota-se o apagamento da fricativa em *três*.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 2;00.17
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana e a mãe estão no quarto da menina, ela terminou o banho e agora está se trocando
- *MOT: (vo)cê vai por esse pijamão ?
- *CHI: é: caloi [: calor] .
- *MOT: calor que vai servi(r): nos próximos: [pausa] três anos .
- *OBS: 0 [ri] .
- *CHI: **trei(s) ano ?**
- *MOT: é ...
- *CHI: 0 [canta] .
- *MOT: deram um pijama de aniversário prá você # grande ...
- *CHI: 0 [ri] .

Neste caso, uma palavra realizada no plural pela mãe (*anos*) é imediatamente repetida por Ana, porém sem o morfema {-s}, acompanhada pelo apagamento da fricativa.

A primeira observação do uso do morfema {-s} por Ana se deu nesta mesma sessão. Durante a leitura de uma história bastante conhecida pela criança (Chapeuzinho Vermelho), em uma espécie de jogo linguístico de completar palavras, Ana repete as palavras no plural que a mãe lê na história. Não se trata, portanto, de um uso espontâneo do morfema de número, mas de uma repetição imediata da fala do interlocutor (no caso, a mãe) – um movimento em que a fala do outro determina a produção da criança.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], SIS Maria Fernanda [irmã], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 2;00.17
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana, a mãe e a irmã estão no quintal. A mãe pega um livro com figuras para contar a história da Chapeuzinho Vermelho.
- *MOT: vamo(s) <conta(r) historinha> [>] ? [senta na cadeira com o livro nas mãos]
- *OBS: <chego(u) o lobo> [<] mau ?
- *CHI: 0 . [olha para o livro]
- *OBS: 0 [ri] .
- *MOT: olha como ela gosta do lobo mau !
- *MOT: era uma vez uma ...
- *CHI: uma ...
- *MOT: quem é essa ?
- *CHI: num sabo .
- *MOT: menina !
- *CHI: menina ?
- *MOT: que ganhou de ...
- *CHI: p(r)esente !
- *MOT: um ...
- *CHI: um ...
- *MOT: chapeuzinho vermelho .
- *CHI: vermelho .
- *MOT: que(r) fazer xixi ?
- *CHI: não .

- *MOT: desde então os seus [pausa] amigos ...
- *CHI: <amigos> [?] ...
- *MOT: passaram a chamá-la de ...
- *CHI: de ?
- *MOT: quem é ?
- *CHI: num sei .
- *MOT: chapeuzinho vermelho !
- *CHI: <vermelho> [?] .
- *MOT: um dia sua mãe a mandou à ...
- *CHI: a [pausa] a ...
- *MOT: que que é isso ?
- *CHI: num sei !
- *MOT: 0 [olha para a criança, reprovando-a] .
- *CHI: casa .
- *MOT: da ...
- *CHI: da vovó !
- *MOT: que morava sozinha no ...
- *CHI: no ... no ...
- *SIS: bosque .
- *CHI: bosquete .
- *MOT: para levar uma cesta com um ...
- *CHI: bolo !
- *MOT: 0 . [vira a página do livro]
- *MOT: chapeuzinho vermelho andava pelo ...
- *CHI: pelo ?
- *MOT: que é isso ?
- *CHI: que é isso ?
- *SIS: bosque .
- *CHI: <bosque> [?] .
- *MOT: quando apareceu o ...
- *CHI: o ?
- *CHI: lobo mau .
- *MOT: lobo mau .
- *MOT: o que tem nessa ...
- *CHI: 0 [olha para a mãe] .

- *MOT: cesta [sussurra] .
- *MOT: fala alto cesta !
- *OBS: 0 [ri] .
- *SIS: 0 [ri] .
- *MOT: o que tem nessa cesta ?
- *CHI: p(r)esente !
- *MOT: perguntou ele .
- *MOT: um ...
- *CHI: um bolo !
- *MOT: para minha querida ...
- *CHI: avozozinha !
- *MOT: sua ...
- *CHI: [ininteligível] o lobo ...
- *MOT: não [pausa] <sua> [>] ...
- *CHI: <não> [<] ?
- *CHI: su:a vovozinha !
- *MOT: ficaria feliz se levasse ...
- *CHI: [ininteligível] ...
- *MOT: flores !
- *CHI: **f(l)ores !**
- *MOT: disse o ...
- *CHI: lobo mau ! [muda para uma qualidade de voz mais grave]

Os primeiros registros de plural na fala de Ana aparecem em enunciados de uma única palavra. As palavras *amigos* e *flores* são repetições, assim como as palavras *menina* e *vermelho*, entre outras. O uso do morfema de plural se assemelha a uma espécie de “eco” da fala da mãe. A leitura pela mãe foi feita tendo como suporte um livro ilustrado, também observado pela criança, trazendo assim uma referência concreta (figuras) para os itens pluralizados.

[continuação]

- *MOT: quem que é essa menina ? [aponta para uma figura no livro]
- *CHI: num sei !
- *MOT: 0 [ri] .

- *SIS: 0 [ri] .
- *MOT: é chapeuzinho vermelho !
- *CHI: vermelho !
- *CHI: vermelho [pausa] vermelho ...
- *MOT: olha ela aqui [pausa] fala o nome dela .
- *CHI: quem ?
- *CHI: num sei !
- *MOT: chapeuzinho vermelho !
- *CHI: <vermelho> [>] .
- *SIS: <0 [ri]> [<] .
- *SIS: 0 [ri] .
- *CHI: 0 [ri] .
- *MOT: gracinha [pausa] já conto(u) essa história dez mil vezes !
- *MOT: chegou à ...
- *CHI: a [pausa] a ...
- *MOT: a, quem que é ?
- *CHI: a [ininteligível] .
- *SIS: 0 [ri] .
- *CHI: 0 [ri] .
- *MOT: [ininteligível] .
- *MOT: à casa da vovó ...
- *MOT: aproximou-se da
- *MOT: <olha aqui> [>] ...
- *CHI: <vovó> [<] .
- *CHI: [ininteligível] .
- *MOT: ó, a vovó ...
- *MOT: aproximou-se da ...
- *CHI: num sei .
- *MOT: que que é isso ?
- *CHI: a cama !
- *MOT: e: exclamou ...
- *MOT: vovozinha, que [pausa] orelhas grandes você tem !
- *CHI: <tem> [?] ?
- *MOT: são para te ouvir melhor !
- *CHI: melhor !

- *MOT: vovozinha que ...
 *CHI: que ?
 *MOT: que que é isso ?
 *CHI: **olho** !
 *MOT: olhos ...
 *CHI: <**olhos**> [?] ...
 *CHI: <ou boca> [>] ?
 *MOT: <gran:des> [<] você tem ...
 *CHI: [ininteligível] .
 *MOT: são para ver você melhor .
 *CHI: melhor !
 *MOT: mas vovozinha, e para que é essa ...
 *MOT: aqui, que é isso ? [mostra a figura para CHI]
 *CHI: a boca .
 *MOT: boca tâ:o grande ?
 *CHI: g(r)an:de .
 *MOT: é prá come(r) você . [muda a qualidade de voz, tentando assustar a criança]

A mãe deixa claro que aquela história já havia sido contada muitas vezes. Mãe e criança, portanto, compartilhavam o conhecimento das “regras” que conduziriam o diálogo – que, aliás, muito nos lembra dos jogos citados por Bruner (2004a) em suas pesquisas. Há, portanto, um “formato” já conhecido pelos interlocutores, especificamente realizado na narrativa literária lida pela mãe. A estabilidade dos enunciados permite que a criança entre no jogo proposto pelo interlocutor. Por esse motivo, Ana supostamente saberia as palavras que se “encaixariam” na narrativa. Muitas dessas palavras são primeiramente ditas pela mãe para serem, então, repetidas pela criança, que é corrigida quando há um termo previsto na história e não realizado.

Nesses primeiros registros do uso do morfema de plural nos dados de Ana, não há ainda a possibilidade de inferir acerca da concordância nominal utilizada pela criança, pois os enunciados que apresentam marcação de plural são compostos apenas por subs-

tantivos, sem a presença de determinantes, pronomes ou quaisquer outros elementos no sintagma. De qualquer forma, as primeiras ocorrências de palavras com o morfema {-s} acontecem exclusivamente em substantivos, acompanhadas pela observação das figuras do livro.

Ainda nesta sessão, o mesmo acontece quando Ana, a mãe e a irmã estão guardando os brinquedos com os quais estavam brincando no quintal.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], SIS Maria Fernanda [irmã], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 2;00.17
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana, a mãe e a irmã estão no quintal guardando os brinquedos em uma caixa.
- *MOT: Maria Fernanda !
- *CHI: Fernanda ... [imita a mãe]
- *OBS: 0 [ri] .
- *CHI: <para> [>] !
- *SIS: <o> [<] ...
- *CHI: o ?
- *MOT: fala [pausa] fala Fernanda para com isso ! [a irmã pega dois brinquedos, batendo e fazendo barulho]
- *CHI: para com isso !
- *CHI: para <com> [?] isso !
- *MOT: 0 . [pega os brinquedos das mãos da irmã]
- *CHI: <aqui tá> [?] ...
- *MOT: esse também !
- *CHI: [ininteligível] .
- *MOT: ó, o livro não [pausa] o livro é lá:: no escritório .
- *CHI: (escri)tório ?
- *CHI: mãe [ininteligível] . [pega o livro e entrega para a mãe]
- *MOT: ponho .
- *CHI: [ininteligível] .
- *MOT: aí não, aí só tem brinquedos !
- *CHI: **(brin)quedos ?**

- *MOT: é, só tem brinquedos !
 *CHI: <que> [?] ?
 *SIS: ó, tira o seu patinete da grama ?
 *CHI: a g(r)ama !
 *MOT: é, ó lá ele caído na grama ...

Mais uma vez surge na fala de Ana uma palavra no plural – *brinquedos* – logo após a fala da mãe e, novamente, sem a presença de determinantes – apenas o substantivo marcado com o plural. Chamou-nos a atenção, ainda, o fato de Ana repetir apenas o final da palavra (*brin*)*quedos* da mesma forma que o faz em (*escri*)*tório*. Vemos que não apenas as palavras que a criança repete são as que se encontram no final do enunciado, mas em alguns momentos essa repetição é feita considerando apenas o final da palavra. Assim, aquilo que é mais saliente na fala do interlocutor é também repetido pela criança. Isso ajudaria a explicar o fato de que o morfema de plural é posicionado preferencialmente ao final do sintagma nas primeiras produções de Ana.

Aos 2 anos e 1 mês, constatamos mais uma ocorrência de plural no substantivo, em fala imediatamente posterior à da mãe. Entretanto, não podemos dizer que se trate, apenas, de uma repetição, visto que a criança introduz uma preposição no lugar do determinante usado pela mãe.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], OBS Rosângela [observadora], TOY Ananda [boneca]
 Idade da criança: 2;01.16
 Lugar: Casa da Ana
 Situação: Ana está brincando com a mãe na sala e na cozinha da casa.
 *TOY: mamãe, a gente pode brincar ?
 *MOT: sim::: !
 *CHI: sim::: !
 *OBS: 0 [ri] .
 *CHI: a cabeça dela [pausa] (es)condeu ! [esconde a cabeça da boneca com uma almofada]

- *MOT: esconde-esconde .
- *TOY: do que você quer brincar ?
- *CHI: brinca(r):: de:: [pausa] (es)conde-(es)conde [pausa] de (es)conde(es)conde !
- *TOY: [fala nomes de brincadeiras] .
- *CHI: t(r)ês::, quat(r)o ...
- *MOT: imitar os bichinhos !
- *CHI: **de bichinhos !**
- *MOT: 0 [estala os dedos enquanto espera a boneca responder] .
- *TOY: vamos brincar de imitar os bichinhos !
- *MOT: ê:: .
- *CHI: ê:: .

É possível que, ao utilizar a preposição *de*, modificando o enunciado da mãe *imitar os bichinhos* para a construção *de bichinhos*, Ana tenha respondido à pergunta “do que você quer brincar”, feita pela boneca.

Em todas estas situações vemos a atuação do interlocutor mais experiente (seja a mãe ou a irmã) e como esta interação que articula sujeitos, língua e contexto extraverbal (em atividades lúdicas, por exemplo) possibilita a introdução, na fala da criança, de uma nova unidade linguística – o morfema de plural. Podemos, nestes casos, situar a criança, em sua atuação com o interlocutor, em uma Zona de Desenvolvimento Proximal. O uso do plural enquanto unidade linguística distintiva ainda não é feito de forma autônoma, porém é na interação com o interlocutor, na relação da produção verbal com o contexto extraverbal, que ocorrem os primeiros usos dessa unidade da língua.

Outra ocorrência também foi constatada quando a criança manuseava um livro, possivelmente nomeando as figuras que estava observando. Nesta situação, porém, a fala de Ana não é imediatamente posterior à de um adulto. Sendo assim, a criança utiliza pela primeira vez – no conjunto de dados coletados – o morfema de plural {-s} espontaneamente, e, mais uma vez, o faz em um nominal.

- Participantes: CHI Ana [criança], SIS Maria Fernanda [irmã], MOT Daiane [mãe], FAT Vicente [pai], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 2;02.00
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana folheia um livro com o pai e a irmã no quintal da casa
- *FAT: também (es)tá de ponta-cabeça aí ó ... [o pai chama a atenção de CHI para a posição do livro que a menina está manuseando]
- *CHI: <cadê> [?] ?
- *CHI: de cabeça [pausa] de cabeça . [olha para o livro]
[a mãe oferece uma cadeira para a observadora]
- *OBS: nã:o tô bem aqui .
- *OBS: pode <de(i)xa(r)> [>] .
- *MOT: <tem certeza> [<] ?
- *OBS: absoluta .
- *CHI: **o::vo de de pácoas ...**
- *CHI: [ininteligível] onde tá palhaço ?
- *CHI: [pausa] tô vendo <barata> [?] .

O que nos chama a atenção na produção de Ana é o apagamento da fricativa em coda medial, porém a realização dela ao final da palavra (a criança produz *pácoas* para *páscoa*). O morfema de plural é, assim, posicionado ao final do sintagma, lugar onde a fricativa é realizada.

Aos 2 anos e 2 meses, em uma sessão gravada pela própria mãe, constatamos seu esforço em estimular Ana a utilizar palavras no plural. Novamente há uma expressão de pluralidade na fala da criança a partir do uso de numerais.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], SIS Maria Fernanda [irmã], GRANDF [avô]
- Idade da criança: 2;02.14
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana brinca com uma chave na sala da casa dos avós. A mãe, o avô e a irmã conversam com ela.

- *MOT: de quem que é isso ? [CHI está balançando uma chave]
- *CHI: é a chave .
- *MOT: é o quê ?
- *CHI: a chave .
- *MOT: de quem ?
- *CHI: a chave da mamãe !
- *MOT: a chave da mamãe ?
- *GRANDF: a chave da mamãe [ininteligível] [ri] !
- *CHI: [ininteligível] .
- *MOT: é chave de pôr aonde [pausa] na porta ?
- *CHI: não .
- *MOT: e aonde [pausa] abre o que isso aí ?
- *CHI: nada ...
- *SIS: 0 [ri] .
- *GRANDF: abre o ...
- *MOT: é chave da onde ?
- *CHI: da <mamãe> [>] .
- *SIS: <abre o> [<] ...
- *MOT: práabri(r) o quê ?
- *CHI: carro !
- *MOT: o carro !
- *GRANDF: lógico né !
- *MOT: num vaiabri(r) porta da sala ?
- *CHI: não:::, já ab(r)iu ...
- *MOT: é ?
- *CHI: [pausa] <tá fechado> [?] .
- *MOT: **e as outras [pausa] e as outras chaves ?**
- *CHI: tá lá <tudo> [?] .
- *SIS: 0 [ri] .
- *MOT: **tem mais chaves por aí ?**
- *CHI: tem .
- *MOT: **quantas ?**
- *CHI: **dois ...**
- *MOT: **duas chaves ?**
- *CHI: **duas [ininteligível] .**

- *MOT: e essa aí, quantas tem aí na sua mão ?
 *CHI: dois ...
 *MOT: quantas chaves tem aí ?
 *CHI: dois t(r)ês .
 *MOT: <não> [>] !
 *SIS: 0 [ri] .
 *CHI: dois .
 *SIS: 0 [ri] .
 *GRANDF: chave, quanta chave tem [pausa] uma !
 *CHI: dois t(r)ês .
 *SIS: 0 [ri] .
 *MOT: num é uma chave ?
 *CHI: num é uma .
 *MOT: quantas ?
 *CHI: <dois> [>] .
 *SIS: 0 [ri] .
 *GRANDF: 0 [ri] .
 *MOT: <essa chave é> [>] ...
 *CHI: <[ininteligível]> [<] .
 *MOT: é do carro novo ?
 *CHI: [ininteligível] é não !

Por diversas vezes neste trecho, a mãe introduz em seus enunciados palavras no plural, utilizando uma marcação *padrão*. Embora haja maior tendência para o uso da concordância *não padrão* em contextos informais (contextos como os que compõem nossas filmagens), não é raro o uso da concordância padrão de número nessa família cujos pais atuam efetivamente no magistério, tanto no ensino fundamental quanto superior. A própria situação de gravação, aliada ao fato de a mãe ser professora, podem tê-la estimulado ao uso mais acentuado da marcação padrão. Além disso, é possível notar a reformulação dos enunciados da criança pela mãe, em um tipo de correção “não explícita”. Ana, portanto, tem os dois tipos de produção reforçados pela fala dos pais e é exposta tanto à variedade *padrão* quanto à variedade *não padrão* da língua, no que se refere ao plural nominal.

Momentos mais tarde, Ana brinca com um jogo de contar figuras, agora na casa da criança e sem a presença dos avós. A mãe propõe, na brincadeira, uma sequência de perguntas e respostas relacionando numeral/quantidade. Neste caso, a mãe parece instigar Ana a utilizar o plural, que surge na fala da criança novamente acompanhando um numeral.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], SIS Maria Fernanda [irmã]
- Idade da criança: 2;02.14
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana brinca com a irmã na sala de casa.
- *CHI: o(lha) mãe . [mostra para a mãe o jogo que montou com a figura de três gatos dentro de uma mão]
- *MOT: que lindo [pausa] quantos gatos tem aí ?
- *CHI: **dois, três, quatro** . [aponta para o jogo enquanto conta]
- *MOT: quatro gatos ?
- *CHI: é .
- *SIS: não, é três .
- *CHI: **não, três quatro [pausa] é quatro** . [aponta para o jogo enquanto conta]
- *SIS: um, dois ...
- *CHI: para .
- *CHI: [pausa] **dois gatos**, dois .
- *MOT: dois gatos ?
- *CHI: é .

Uma conduta semelhante é assumida pela irmã durante a brincadeira.

[continuação]

- *SIS: Ana, quantos dedos tem aqui ? [aponta para a caixa do brinquedo, que tem a figura de uma mão aberta]
- *CHI: **dois, t(r)ês, quatro, um** . [aponta para cada um dos dedos da mão que está desenhada na caixa do brinquedo]
- *SIS: 0 [ri] .

*SIS: cinco [pausa] um, dois, três, quatro, cinco .

*CHI: ah .

O “jogo de contar” continua ainda com a manipulação de um coelhinho de pelúcia.

[continuação]

*CHI: ele mexe .

*MOT: mexe o quê?

*CHI: orelhinha .

*MOT: ah ele mexe a orelhinha ?

*MOT: que lin:da [pausa] quantas orelhinhas ele tem ?

*CHI: **tem dois, t(r)rê:s, quatro** . [aponta para cada uma das orelhas do coelhinho enquanto conta]

*MOT: nã:o, conta uma ...

*CHI: uma ... [aponta para uma das orelhas do coelho]

*MOT: duas ...

*CHI: **duas** ... [aponta para a outra orelha do coelho]

*MOT: duas orelhas .

*CHI: **dua(s) orelhas** . [mostra dois dedos]

*CHI: e a mão mãe ?

*MOT: quantas mãos ?

*CHI: **dois** ... [aponta para uma das mãos do coelhinho]

*MOT: uma ...

*CHI: uma ... [aponta para um das mãos do coelho]

*MOT: du duas . [a criança aponta para a outra mão do coelho]

*CHI: **duas** .

*MOT: duas .

*CHI: e ...

*CHI: e o pé ? [segura o coelhinho pelos pés]

*MOT: um ...

*CHI: **um** ... [aponta para um dos pés do coelhinho]

*MOT: dois .

*CHI: **dois** . [aponta para o outro pé do coelhinho]

*MOT: dois, dois pés .

- *CHI: **doi(s) pés** .
- *MOT: e duas [pausa] mãos .
- *CHI: **e o olhos?** [aponta para os olhos do coelhinho]
- *MOT: olhos, olhos [pausa] um ...
- *CHI: ó ... [aponta]
- *SIS: <dois> [>] .
- *MOT: <dois> [<] .
- *MOT: dois olhos .
- *CHI: e o nariz ?
- *MOT: um nariz .
- *CHI: um nariz .

O trecho acima é bastante interessante. Novamente vemos um “formato”, certa estabilidade nos enunciados e na troca de turnos entre os interlocutores, fazendo com que as respostas da criança às perguntas da mãe fossem, de certa forma, previsíveis. Além disso, essa estabilidade permite a troca de papéis entre os interlocutores; assim, a criança assume o lugar que, a princípio, estava sendo ocupado pela mãe e pela irmã. Ana começa, então, a propor questões semelhantes às que estavam sendo colocadas pelos interlocutores neste “jogo de contar”.

As perguntas feitas pela mãe e pela irmã (que envolvem a percepção de Ana para a quantidade de objetos retratados no jogo) trazem consigo a informação do plural através do morfema {-s} (*quantos gatos, quantos dedos, quantas orelhinhas*). As respostas são frequentemente formuladas com o uso de um numeral e do substantivo no plural, respostas estas sugeridas pelo interlocutor e acatadas por Ana, novamente com o apagamento da fricativa nos numerais quando estes se posicionam no interior do sintagma. No entanto, em determinado momento emerge no diálogo a fala espontânea de Ana (*e o olhos?*). O enunciado é marcado pelo uso do morfema de plural {-s} apenas no nome e não no determinante. Essa marcação de plural (Ds+Np) se repete inúmeras vezes nas sessões seguintes de Ana. Veremos que estas construções apresentam certa

regularidade na sua composição e ocorrem com mais frequência do que as marcações *padrão* e *não padrão*.

A mãe não parece tentar corrigir a criança, mas reforça o uso do plural, repetindo a palavra *olhos* e contando esse elemento no brinquedo que Ana tem em suas mãos. Algo semelhante acontece logo em seguida:

[continuação]

*MOT: e boca ?

*CHI: boca [pausa] falto(u) a boca .

*MOT: num tem a boca aí do coelho ?

*CHI: num tem .

*MOT: quantas bocas ele tem ?

*CHI: num tem .

*MOT: nenhuma ?

*CHI: num tem .

*MOT: ah coitado ele num pode falar .

*SIS: ele tem zero bocas .

*CHI: **zero bocas** .

*MOT: zero bocas .

*MOT: e a Ana quantas bocas tem ?

*CHI: **do:is três quatro** .

*MOT: <é> [>] ?

*SIS: <0 [ri]> [<] .

*CHI: é .

*MOT: conta direito [pausa] quantas bocas ?

*CHI: do::is, três !

*MOT: uma [pausa] uma boca .

*CHI: **uma boca** ?

*MOT: é .

*CHI: e a mamãe ?

*MOT: uma boca também .

*CHI: e a tata ?

*SIS: uma boca .

*MOT: também .

- *CHI: **e a blusas** ? [a criança aponta para a camiseta da mãe, que tem o desenho de uma menina]
- *SIS: 0 [ri] .
- *CHI: **e a blusa** ?
- *MOT: a blusa ?
- *MOT: blusa num tem boca .
- *SIS: a menininha na:: blusa da mamãe tem boca .
- *MOT: ah tem ?
- *SIS: tem oh ...
- *MOT: quantas bocas ?
- *SIS: u:ma, fala .
- *CHI: **uma, fala** .
- *MOT: <0 [ri]> [>]
- *SIS: <0 [ri]> [<] .
- *CHI: é, o coelhinho tem boca aqui !
- *MOT: o coelho tem boca ?
- *CHI: tem .
- *MOT: que bonitinho .
- *CHI: aqui .

Vemos, no início deste excerto, a mãe questionando a criança sobre a quantidade de “bocas” do coelhinho que Ana tinha em suas mãos. A resposta da criança – *faltou boca* – é reformulada pela mãe como *zero bocas*. A partir de então é proposto que a criança conte quantas bocas ela tem, quantas bocas a mãe tem e quantas bocas a irmã tem, sendo “uma boca” a resposta sugerida pela mãe e pela irmã. Estas questões trazem uma mudança de perspectiva: o jogo de contar elementos distintos (pés, orelhas, mãos) em um mesmo objeto (coelho de brinquedo) desloca-se para a contagem do mesmo elemento (boca) em lugares distintos (coelho, criança, mãe, irmã). A questão posta por Ana – *e a blusas?* – provoca o estranhamento da irmã, fazendo que a criança reformule a pergunta para *e a blusa?* A mãe, ao responder a pergunta feita por Ana com a oração *blusa num tem boca*, demonstra que sua interpretação para o enunciado

da criança havia sido “quantas bocas tem a blusa”. Podemos dizer que esses dois enunciados de Ana refletem a mudança ocorrida na estrutura do jogo, já que as questões por ela formuladas poderiam ser interpretadas tanto como “quantas bocas tem a blusa?” quanto “quantas blusas há no coelho?” – anteriormente, a interpretação para *e o olhos?* havia sido “quantos olhos tem o coelho?”.

Nos momentos em que os numerais surgem na fala de Ana como parte de um sintagma nominal que tem um substantivo como núcleo, observa-se, mais uma vez, o apagamento da fricativa. É o que acontece em *dua(s) orelhas* e *doi(s) pés*. Essa conduta assemelha-se ao apagamento do morfema {-s} no determinante em construções como *o olhos* e *a blusas*. É possível que esse fenômeno se dê pela dificuldade da criança em produzir a fricativa em coda medial. Isso, no entanto, não explicaria a produção da criança em *dois gatos*.

Aos 2 anos e 3 meses, todas as ocorrências de marcação de plural com o morfema {-s} surgem na fala da criança na combinação Ds+Np. Vemos neste diálogo entre mãe e filha o confronto direto entre a fala do adulto e da criança. Temos um total de treze ocorrências de palavras no plural nos enunciados de Ana; destas, nove estão em sintagmas nominais com elementos pré ou pós-nucleares. Em todos estes enunciados a marcação utilizada pela criança é do tipo Ds+Np.

- Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], OBS Rosângela [observadora]
- Idade da criança: 2;03.13
- Lugar: Casa da Ana
- Situação: Ana faz tarefa com a mãe na sala da casa
- *CHI: mãe pega [ininteligível].
- *MOT: que que (vo)cê que(r) ?
- *CHI: **meu lápis** .
- *MOT: seu lápis ?
- *CHI: é a minha te(soura) [gesticula] e meu lápis .
- *MOT: sua o quê ?
- *CHI: minha tesou:ra [pausa] e meu lápis .

- *MOT: hum [pausa] to(ma) seu estojo [pausa] procê faze(r) tarefa .
[pega o estojo e entrega para CHI]
- *CHI: <aqui> [?] ?
- *MOT: é .
- *MOT: (vo)cê sabe que eu varri agora pouco a sala das suas tarefa .
[abrindo o estojo]
- *CHI: <tudo> [?] ?
- *MOT: to(ma) .
- *CHI: a minha tesoura [pausa] e minha cola (es)tá aqui .
- *MOT: sua cola (es)tá aqui, (vo)cê vai cola(r) ?
- *CHI: eu vo(u) .
- *MOT: vai ?
- *CHI: essa é <revista do moço> [?] e da menina .
- *MOT: to(ma) cola nesse papel aqui (es)tá ?
- *CHI: (es)tá .
- *CHI: e:sse tam(b)ém, esse tam(b)ém mãe ?
- *MOT: (vo)cê recorta a moça e cola ela aqui nesse papel .
- *CHI: eu recorta a moça e cola esse papel .
- *CHI: [ininteligível] .
- *MOT: isso .
- *CHI: [ininteligível] de cola(r) por aqui [pausa] <aí ele> [?] dança
festa junina !
- *MOT: é ?
- *CHI: **é, é de <macas> [?] .**
- *MOT: é do quê ?
- *CHI: é de ... é uma toalhinha [pausa] feita [pausa] p(r)á ... p(r)á
tata .
- *MOT: a toalhinha a tata que fez ?
- *CHI: é .
- [...]
- *CHI: **dois mãe !** [entregando as figuras que recortou para a mãe]
- *MOT: dois ?
- *CHI: **é doi(s) t(r)ês .**
- *MOT: onde (vo)cê vai pôr ?
- *CHI: **em dois vo(u) cola(r) [pausa] aqui do pertinhos .** [aponta
para a parte branca da folha de papel]

Gostaríamos, aqui, de chamar a atenção para a construção *pertinhos*. A análise do advérbio enquanto classe gramatical tem sido calorosamente discutida pelos pesquisadores brasileiros por seu comportamento diferenciado em relação à posição e ao escopo na produção. A Gramática Tradicional do português considera o advérbio como uma palavra invariável e que, portanto, não apresentaria flexão em gênero, número e pessoa. Perini (2010, p.317) fala em advérbiais, justificando que “[...] o que temos aí não é uma classe de palavras, mas várias classes bem diferenciadas”. Castilho (2010, p.543) ressalta que “[...] do ponto de vista morfológico, os advérbios são palavras invariáveis, conquanto a precária fronteira entre eles e os adjetivos criem certa trepidação nessa propriedade”. Não é nossa intenção propor análises exaustivas acerca do funcionamento destas palavras nos enunciados em que se inserem na fala da criança, mesmo porque este não é nosso objeto de análise. No entanto, ao surgir na fala de Ana um advérbio flexionado em número (*pertinhos*), faz-se necessário que levantemos alguns questionamentos. Embora *perto* seja considerada uma palavra invariável, uma rápida pesquisa em um site de busca nos dá aproximadamente 17.900 ocorrências da palavra flexionada em número e no grau diminutivo (*pertinhos*). Vemos, então, que esta construção não é exclusivamente infantil. Embora seja por nós considerada como uma construção *menos previsível* por se tratar de uma palavra, a princípio, invariável, temos no enunciado de Ana (*vou colar aqui do pertinhos*) o advérbio ocupando sintaticamente a posição de um substantivo (precedido por preposição + determinante). Além disso, a flexão em número e o emprego do diminutivo sugerem que, nesta construção, há uma nominalização do advérbio *perto*, e este assume características de um nome.

[continuação]

*MOT: (vo)cê num ia recorta(r) a bolsa ?

*CHI: eu vo(u) !

*CHI: eu já cortei a bolsa .

*MOT: cadê ?

*CHI: **(es)tá aqui do home(n)s** . [levanta parte da figura que havia colado na folha branca. A figura mostra as duas pernas de um homem.]

- *MOT: num (es)to(u) vendo a bolsa ...
 *CHI: ah, por quê ?
 *MOT: ah, porque [ininteligível] .
 *CHI: <não> [?] .
 *CHI: **eu cortei o têni(s) deles doi(s) não .**
 *MOT: hum .
 *MOT: (vo)cê escolheu corta(r) o tênis dele ?
 *CHI: é .

No enunciado *eu cortei o têni(s) deles doi(s)* o determinante permanece no singular e a criança apaga a fricativa tanto do substantivo (um exemplo de *pluralia tantum* singularizado pela criança, assim como *lápi(s)*, também produzido por Ana em momento posterior) quanto no numeral *doi(s)*, embora este se encontre no final do sintagma.

[continuação]

- *CHI: **agora vo(u) corta(r) a bolsas !**
 *CHI: o(u)tra bolsa .
 *MOT: eu acho que acabo(u) bolsa ...
 *CHI: só tem ro(u)pa .
 *MOT: tem bota ó .
 *CHI: [ininteligível] .
 *CHI: cadê a o(u)tra bolsa ?
 *MOT: (a)cabou as bolsas corta a bota preta ...
 *CHI: preta .
 *CHI: e o do moço ...
 *MOT: o moço (es)tá sem sapato ó ...
 *CHI: [ininteligível] pode corta(r) essa, pode ?
 *MOT: <não> [?] mas eu queria que (vo)cê cortasse a bota !
 *CHI: a bota ?
 *MOT: é .
 *CHI: já corto(u) .
 *MOT: já ?
 *CHI: vo(u) corta(r) [pausa] a [ininteligível].

*MOT: o que que (vo)cê vai corta(r) ?

*CHI: **a conta [pausa] essa contas .**

*MOT: ah a conta aqui ?

*CHI: é a con:ta esse esse [pausa] conta .

*CHI: o(u)tra o(u)tra ...

[...]

*CHI: **(a)cabo(u) a bolsas ?**

*MOT: (a)cabo(u) as bolsas .

*CHI: onde (es)tá outra bolsa [pausa] assim da g(r)ande ?

*MOT: deixa eu ve(r) [pausa] deixa eu ve(r) se te(m) (u)ma outra bolsa ...

*MOT: não tem, não tem, não tem, achei !

*CHI: acho(u) ?

*MOT: olha uma bolsa !

*CHI: uma bolsa ?

*CHI: é uma bol(sa) p(r)eta !

*MOT: isso .

*CHI: e um [pausa] e:: uma bota .

*MOT: e uma bota preta .

*CHI: 0 . [recorta a bolsa na revista]

*MOT: no:ssa mas que bolsa que ficou pequena ...

*OBS: ai ai ai [rindo] .

*CHI: agora passa cola ...

*MOT: passa cola [pausa] onde que eu te ensinei passa(r) cola ?

*CHI: tá !

*MOT: isso aí .

[...]

*CHI: eu passei cola no [ininteligível] do do do moço !

*MOT: passo(u) cola embaixo do moço ?

*CHI: é !

*MOT: hum .

*MOT: agora ele vai ficar escondido !

*CHI: [ininteligível] tam(b)ém .

*CHI: é tam(b)ém .

*CHI: tudo [ininteligível] . [passa cola na figura que recortou]

*MOT: tudo o quê ?

*CHI: **tudo tá colas .**

- *MOT: tudo co(m) a cola ?
- *CHI: é !
- *MOT: com a colas ... [fala olhando para OBS]
- *CHI: é, aqui ... [cola a figura na folha]
- *MOT: nossa, que trabalho bonito que (es)tá ficando essa tarefa !
- *CHI: é, muito tarefa .
- *MOT: muita tarefa (vo)cê tem muita tarefa ?
- *CHI: é, p(r)a coita(r) .
- *MOT: a Renata te deu muita tarefa ?
- *CHI: é !
- *MOT: (vo)cê gosta de bastante tarefa ?
- *CHI: bas(tante) [pausa] ai um, tem uma pulse(i)ra !
- *MOT: então corta a pulse(i)ra .
- *CHI: tem uma pulse(i)ra, a pulse(i)ra ...
- *CHI: bunda dela ... [recorta a figura]
- *MOT: 0 [ri] .
- *OBS: 0 [ri] .
- *CHI: 0 [recorta a figura] .
- *MOT: corto(u) o braço também ?
- *CHI: cortei !
- *CHI: o b(r)ação dela (es)tá <aqui> [>] .
- *MOT: <olha> [<] as pernas .
- *CHI: **a [ri], e::u cortei a pernas .**
- *CHI: <perna na botas> [?] [pausa] não cortei a bota [ri] !
- *CHI: 0 [recorta a figura] . [quando termina de recortar começa a balançar a cabeça]
- *MOT: que é isso [rindo] [pausa] canso(u) de tarefa ?
- *CHI: can:se:i, agora vo(u) passa(r) cola !
- *CHI: ah, tudo, tudo cola [pausa] bota dela ...
- *MOT: mas agora (vo)cê passou a cola aqui na bota, (vo)cê vai faze(r) assim [bate na folha onde CHI está colando as figuras] a bota vai desaparecer(r) !
- *MOT: ó lá, o que vai aparece(r) é a bunda dela !
- *CHI: **(a)parece(r) a mãos: .**
- *MOT: as mãos ?
- *CHI: é [pausa] ai [suspirando], agora vo(u) corta(r) [ininteligível] .

Ao observarmos a fala de Ana nesse excerto, notamos que os sintagmas com marcação de plural do tipo Ds+Np não são exceções, mas uma constante da produção da criança. Nem mesmo a tentativa de correção da mãe utilizando novamente a *marcação padrão*, quando repete o que Ana falou ao final do excerto, faz que a criança reformule o que havia dito.

Convém pontuarmos que nem todas as ocorrências de plural na fala de Ana estão ligadas a uma observação concreta que se dá concomitante à fala, como podemos observar no trecho abaixo.

Participantes: CHI Ana [criança], MOT Daiane [mãe], SIS Maria Fernanda [irmã], FAT Vicente [pai], OBS Rosângela [observadora]

Idade da criança: 2;07.27

@Coder: Rosângela Nogarini Hilário

Lugar: Casa da Ana

Situação: Ana está brincando com a irmã e com a mãe na mesa da sala de jantar.

*CHI: que é isso ? [manipula um brinquedo]

*CHI: é um dinossauro ?

*CHI: eu vo(u) leva(r) pra escola, **põe uma areia no buracos** .

*MOT: não mas esse daí num é de pôr areia .

[...]

*CHI: oi dinossauro . [a criança fala enquanto manipula o brinquedo. Nesse momento a mãe e a irmã estão na sala, mas não participam do diálogo]

*CHI: eu vo(u) morde(r) vocês, uaaa .

*CHI: <num> [?] **outro buraco dinossauros** .

*CHI: **oi dinossauros** .

*CHI: eu vo(u) come(r) vocês !

[...]

[CHI mostra o dinossauro de brinquedo para a câmera, deixando focalizar os dois buracos que estão embaixo do brinquedo]

*CHI: peguei, agora ... [pega o brinquedo das mãos da observadora]

*OBS: que legal !

*OBS: eu vi já !

- *MOT: é nesses dois pequenos buracos que ela vai pôr areia .
 *OBS: são dois .
 *CHI: 0 . [faz um barulho e joga o brinquedo]
 *CHI: é de faze(r) bola .
 [CHI caminha até sofá onde jogou o brinquedo]
 *CHI: [ininteligível] socorro !
 *CHI: eu quero pega(r) meu <dinossauro> [>] ! [tenta empurrar a cadeira onde a irmã está sentada]
 *SIS: <olha aqui> [<] o dinossauro no seu <pé> [>] !
 *MOT: <[ininteligível]> [<] .
 *OBS: 0 [ri] .
 *SIS: o(lha) ... [pega o brinquedo e entrega para a criança]
 *CHI: (o)brigado . [pega o dinossauro das mãos da irmã]

No enunciado *põe uma areia no buracos*, temos dois substantivos, porém apenas um é pluralizado. A princípio, a oposição +contável/-contável poderia indicar uma informação semântica importante para a produção do plural, mas parece-nos que a localização da palavra no sintagma (e no enunciado) é, nesse momento de aquisição, o fator mais importante. Assim, *buracos* e *dinossauros*, elementos que recebem o morfema de plural, encontram-se no final do enunciado.

Observamos ainda, na fala de Ana, algumas construções interessantes: a produção de uma fricativa em verbos e advérbios, como se a criança empregasse aí o morfema de plural – em construções que nomeamos como *menos previsíveis*. Além do advérbio *pertinhos*, cuja ocorrência, já citada anteriormente, traz algumas particularidades, o numeral *oito* e os advérbios *também* e *lá* foram pluralizados pela criança, dando origem às construções *oitos*, *tambéns* e *lás*. As formas verbais *correram* e *pular* possivelmente deram origem às construções *correros* e *pulais*. Embora a forma verbal *pulais* seja correspondente à conjugação da segunda pessoa do plural do presente do indicativo do verbo pular, acreditamos que a criança, ao utilizar essa construção, não esteja se referindo a essa flexão

verbal e sim utilizando o morfema de plural, característico do sintagma nominal, em uma forma verbal. É importante ressaltar que esta construção parece ter sido motivada por questões fonológicas (no enunciado *peçoais eu vou pulais*, a forma *pulais* possivelmente foi usada por Ana em uma analogia a *peçoais*), que pode também ter sido a motivação em *oitos anos*. No quadro a seguir constam todas os enunciados com *contruções menos previsíveis* produzidas por Ana.

Quadro 8 – Construções menos previsíveis – Ana

Sessão	Idade	Enunciado da criança
8	2;03.13	em dois vo(u) cola(r) aqui <do <i>pertinhos</i> > [?] .
14	2;07.03	de jogos e <i>lás</i> !
14	2;07.03	tam(b)ém co(m) menino <i>correrros</i> .
14	2;07.03	<o meninos <i>tam(b)éns</i> > [<] [pausa] <i>correrros</i> ...
14	2;07.03	Hã, <i>b(r)incandos</i> aqui ...
15	2;07.27	<i>oi:tos</i> : anos .
15	2;07.27	Pessoais, eu vo(u) <i>pulais</i> .

A observação da fala de Ana nos levou à constatação de três tipos de marcação nominal de número, com sintagmas formados por Dp+Np (*marcação padrão*), por Dp+Ns (*não padrão*) e por tipo Ds+Np. A marcação *não padrão* é a que apresenta menor número de ocorrências, opondo-se, assim, ao que é comumente produzido pelo adulto em situações informais.

Mais uma vez, convém ressaltar que não é possível, com base na produção espontânea da criança, propor fases de aquisição do morfema de plural no sintagma nominal, como se uma produção linguística se sobrepusesse a outra de forma linear e progressiva. No entanto, nota-se que há momentos distintos, como as primeiras ocorrências de palavras flexionadas no plural que aparecem como repetições da fala do interlocutor. À medida que Ana faz uso dessa unidade linguística de forma mais autônoma, ela parece “testá-la” em outros elementos da língua. Nesses casos, embora um uso *menos previsível* seja percebido, não há recorrência da unidade, fazendo

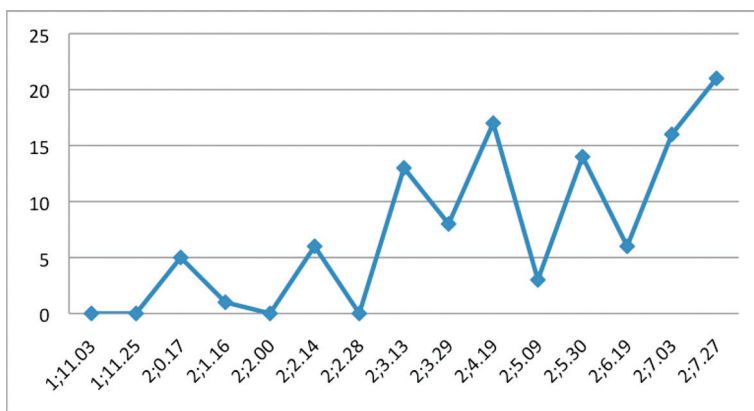
que essas produções sejam singulares, esporádicas. Temos, assim, usos distintos do morfema de plural: um uso *mais previsível*, com o emprego de {-s} em elementos do sintagma nominal, e um uso *menos previsível*, por meio do emprego de {-s} em elementos que não compõem o sintagma nominal – palavras invariáveis.

Sendo assim, embora possamos constatar certa estabilidade na língua(gem) utilizada pelo adulto nas diversas variantes, estas não esgotam as possibilidades que se apresentam para a criança. Esta, como dissemos, menos engessada pela normatividade da língua, testa essas possibilidades. Diante disso, aquilo que é *mais previsível* pode ser observado com certa regularidade na produção oral da criança, ainda que não seja necessariamente reforçado pelo interlocutor adulto, ou, até mesmo, não se apresente com tanta regularidade na produção oral (como é o caso de sintagmas do tipo Ds+Np).

A maior parte das ocorrências do morfema de plural {-s} é em nominais. Este resultado era, de certa forma, esperado, pois muitos dos enunciados de Ana eram compostos apenas por substantivos.

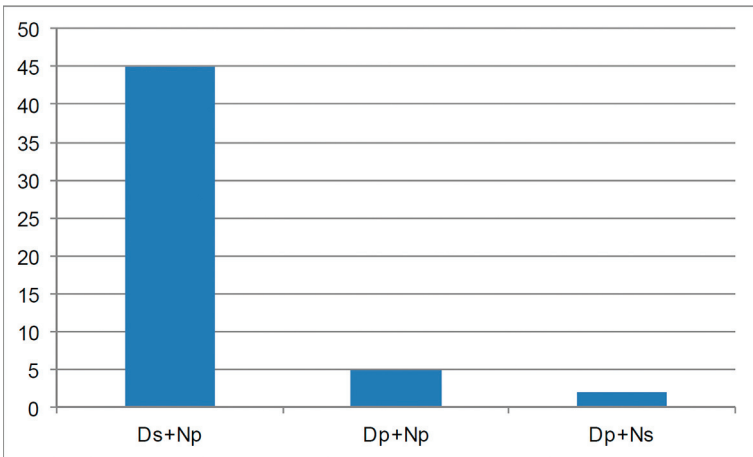
No gráfico a seguir apresentamos, em números absolutos, as ocorrências de plural nominal nas produções de Ana, de acordo com a idade da criança.

Gráfico 1 – Ocorrências de plural (Ana)



Os sintagmas nominais plurais que continham elementos pré ou pós-nucleares apresentaram, como dissemos, não duas, mas três possibilidades de marcação de plural. Muitos deles, no entanto, eram compostos por Num+N. Com isso, uma questão se colocou: como categorizar sintagmas como *doi(s) olhos*, por exemplo? Poderia ser entendido como uma analogia aos sintagmas do tipo Ds+Np? Optamos, num primeiro momento, por excluir os sintagmas do tipo Num+N. Os resultados são apresentados no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Sintagmas nominais plurais compostos por D+N (Ana)



Temos nos dados de Ana a presença de determinantes em sintagmas nominais com marca de plural desde os 2 anos e 2 meses e, é importante ressaltar, as possibilidades de marcação de plural sendo empregadas concomitantemente. Como dissemos anteriormente, não há indícios de que uma produção seja substituída por outra nesse período da aquisição de linguagem, mas que as três sejam possíveis na língua do ponto de vista da criança, ainda que isso varie também na frequência em que ocorrem.

Além das observações que já fizemos, queremos ainda ressaltar outro dado curioso: a prevalência dos sintagmas nominais com marcação *não padrão* sobre os sintagmas nominais com marcação *padrão*.

Embora seja bastante comum o uso da marcação *não padrão* por adultos em situações informais (como as que se apresentam em nosso *corpus*), vemos que isso não impele Ana a fazer uso desse tipo de marcação em sua fala. Contrariando qualquer expectativa fundamentada na exposição da criança a determinado *input* linguístico, sintagmas nominais com marcação de plural *padrão* são mais recorrentes na fala de Ana do que sintagmas nominais com marcação *não padrão*.

Observamos ainda que 129 enunciados expressavam pluralidade por meio do uso de numerais (ainda que estes não tivessem relação direta com a quantidade representada), sem que houvesse, no entanto, o uso do morfema de plural.

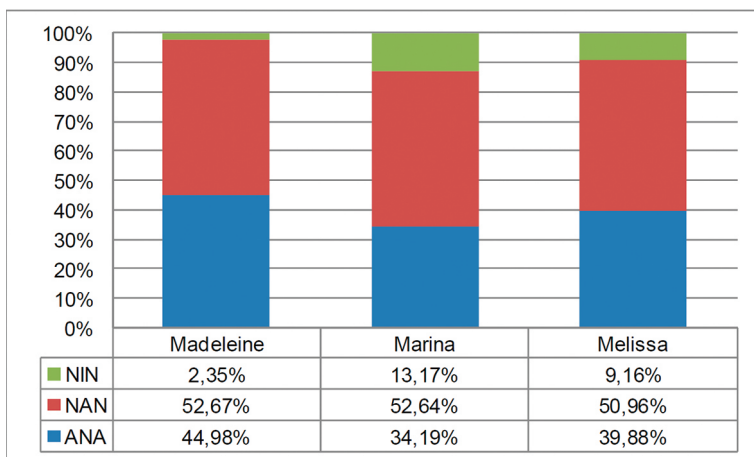
Essas observações nos levam a constatar uma regularidade na fala de Ana com relação ao uso do morfema de plural em substantivos e em elementos que, de alguma forma, carregam consigo uma “carga referencial”. Com isso, temos também nos sintagmas nominais que apresentam determinantes a marcação do plural em N ou no elemento mais à direita do sintagma, e não em D. Acreditamos que esse tipo de construção sintagmática, no entanto, não pode ser entendida como *agramatical*, visto que a regularidade encontrada na fala de Ana configura uma espécie de regra de concordância nominal de número. Enfim, isso muito nos revela sobre a forma como a criança se relaciona com a língua, com o contexto extralinguístico e com a experiência concreta, e também nos leva a pensar sobre como a criança inscreve na língua essa relação, que se manifesta em “forma de dizer”, diferenciando-a do outro (adulto), revelando a singularidade de seu discurso e a sua subjetividade enquanto sujeito que se constitui na língua.

Um paralelo entre duas crianças monolíngues e uma criança bilíngue

Os dados de Ana nos apontaram caminhos sobre o que considerar, tanto nas categorias linguísticas quanto discursivas, com relação aos dados de Melissa (em português brasileiro), de Madeleine (em francês) e de Marina (em ambas as línguas).

Todos os enunciados que continham sintagmas nominais foram considerados *analisáveis* (ANA) – exceto os que eram compostos exclusivamente por pronomes pessoais –; os enunciados que apresentavam uma produção ininteligível ou não interpretável foram categorizados como *não interpretáveis* (NIN); os demais enunciados, isto é, que não continham sintagmas nominais, foram categorizados como *não analisáveis* (NAN). O gráfico a seguir mostra a proporção de enunciados analisáveis nas três crianças.

Gráfico 3 – Analisabilidade



Os enunciados *não analisáveis*, maioria nos dados dos três sujeitos, são compostos por sintagmas verbais, onomatopias, inter-

jeições ou respostas monossilábicas às perguntas feitas pela mãe, como vemos no excerto abaixo:

Participantes: CHI Melissa [criança], OBS Rosângela [observadora],
MOT Magali [mãe]

Idade da criança: 2;02.05

Lugar: Casa da Melissa

Situação: Melissa toma banho e brinca no quarto

*MOT: vamos toma(r) banho ?

*MOT: hum ?

*CHI: **vamos** . [a criança olha para a câmera e entra no banheiro]

*MOT: espera aí filha . [a mãe olha atrás da porta do banheiro]

[...]

*MOT: escapou o xixi .

*OBS: puxa vida !

*OBS: (num) faz mal né ?

*MOT: não né filha ? [a mãe senta no vaso sanitário e tira as presilhas do cabelo da criança]

*CHI: **não** .

*MOT: vai lava(r) a cabeça ?

*CHI: **hum** ?

*MOT: vai lava(r) o cabelinho ?

*CHI: **hum** ?

*MOT: vai lava(r) o cabelo ?

*CHI: **unru** .

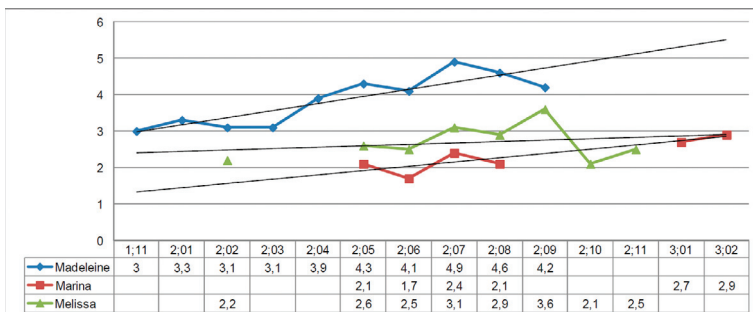
*MOT: (es)tá grande né ?

Aproximadamente 40% dos enunciados produzidos pelos três sujeitos foram categorizados como *analisáveis*.

O MLU de palavras, medida proposta como parâmetro para o paralelo entre os sujeitos, foi calculado considerando tanto os enunciados *analisáveis* quanto os *não analisáveis*, ou seja, toda a produção interpretável dos sujeitos. O gráfico a seguir mostra a

relação entre o número médio de palavras por enunciado e a idade¹ das três crianças.²

Gráfico 4 – Relação MLU-palavras e idade dos sujeitos

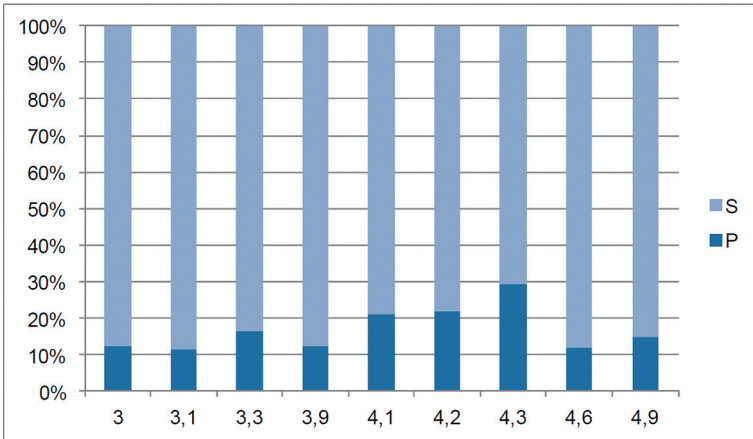


Faz-se necessário justificar alguns pontos: a linha de tendência (em preto) demonstra uma progressão do MLU dos três sujeitos, embora haja uma variação na média de palavras por enunciado. No caso de Melissa, há uma diminuição no MLU de 3,1 para 2,9 aos 2;08 anos e de 3,6 para 2,1 aos 2;10 anos. Madeleine apresenta uma diminuição do MLU em três momentos: de 3,3 para 3,1 aos 2;02 anos, de 4,3 para 4,1 aos 2,06 anos, de 4,9 para 4,6 aos 2,08 anos e de 4,6 para 4,2 aos 2;09 anos. Marina, por sua vez, apresenta queda no MLU de 2,1 para 1,7 aos 2;06 anos e de 2,4 para 2,1 aos 2,08 anos. Isso não significa, obviamente, que houve um retrocesso na aquisição. O que observamos é que a situação discursiva e o tipo de enunciado são variáveis bastante importantes nesse caso.

Os gráficos a seguir mostram a proporção de sintagmas nominais singulares e plurais, incluindo aqueles compostos unicamente por numerais, nos enunciados dos três sujeitos em relação ao MLU-plural (MLU-p).

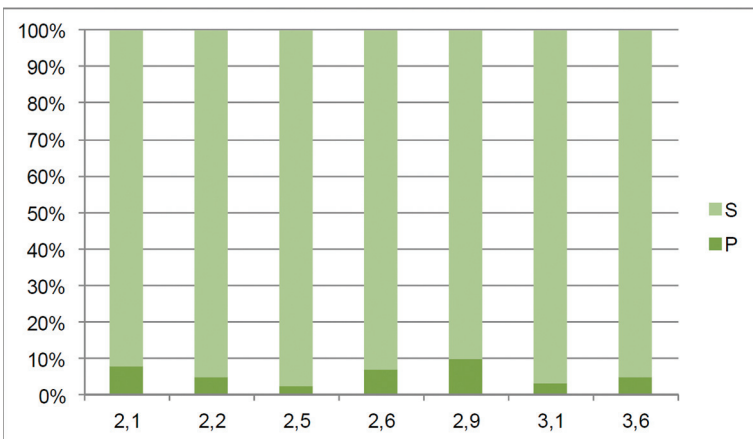
- 1 Nos gráficos em que a idade e o MLU são apresentados conjuntamente, optamos por fazer referência à idade em anos e meses, pois dessa forma é possível pôr em paralelo esses resultados. A referência à idade em anos, meses e dias impossibilitaria essa visualização, já que não é a mesma para os três sujeitos.
- 2 No caso de Marina, foram gravadas duas sessões, uma com a mãe (falante de PB) e outra com o pai (falante de FR) por mês. Sendo assim, embora haja onze sessões analisadas, temos apenas seis referências à criança no gráfico de MLU/idade, considerando a idade em anos e meses.

Gráfico 5 – Sintagmas singular/plural (Madeleine)



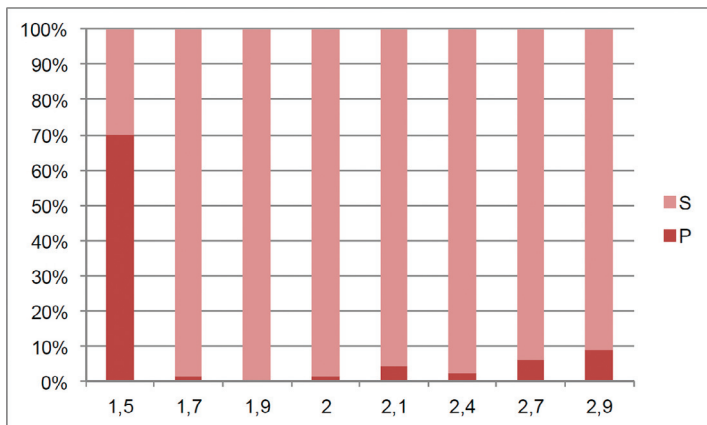
Nos dados de Madeleine, a criança francesa, 16,64% dos enunciados produzidos expressam pluralidade. Vemos, no entanto, que o aumento na média de palavras por enunciado não tem uma relação direta com o aumento da produção de plural, já que a maior parte desses enunciados é observada com o MLU-p 4,3, e não com o MLU-p 4,9 (a maior média da criança nos dados analisados).

Gráfico 6 – Sintagmas singular/plural (Melissa)



Nos dados de Melissa, a criança brasileira, temos 6,33% dos enunciados expressando pluralidade, visto que a maior parte foi produzida com MLU-p 2,9 (o MLU-p mais alto foi 3,6).

Gráfico 7 – Sintagmas singular/plural (Marina)



Nos dados de Marina, a criança bilingue, apenas 4,25% dos enunciados expressam pluralidade. É necessário, aqui, fazer uma observação com relação à sessão na qual o MLU-p da criança é 1,5: trata-se da única gravação com menos de sessenta minutos, na qual a criança utiliza muitas vezes numerais, por isso a proporção de enunciados com sintagmas nominais singulares e plurais é tão discrepante em relação às demais. Não quisemos, no entanto, excluir essa sessão da análise.

Com relação à produção de sintagmas nominais pluralizados (ou que expressam a ideia de plural), analisamos a ocorrência desses sintagmas no decorrer das sessões. Os gráficos mostram a não linearidade na aquisição do plural e, mais uma vez, a variação na produção do plural. O primeiro gráfico de cada sequência a seguir inclui nos resultados os enunciados compostos por sintagmas com numerais na condição de núcleo (sem determinantes); o segundo gráfico traz apenas os enunciados pluralizados, excluindo os compostos unicamente por numerais. A porcentagem leva em conta o total de enunciados com sintagmas nominais plurais nos dados de cada sujeito.

Gráfico 8 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) (Madeleine)

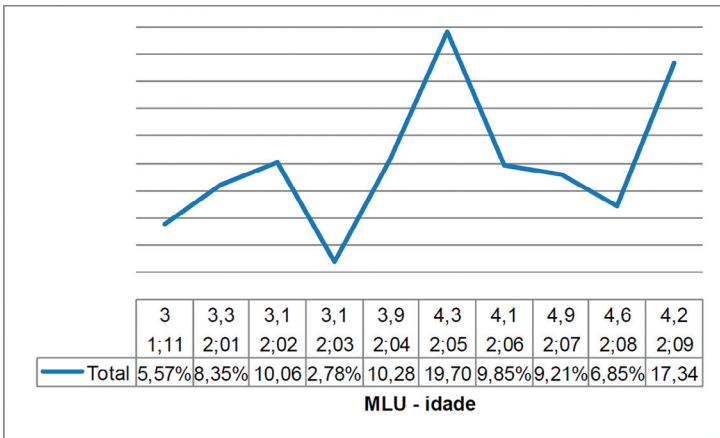
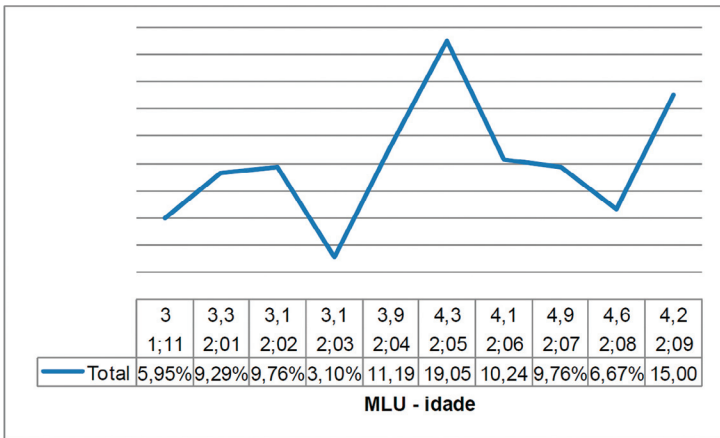


Gráfico 9 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) (Madeleine)



Vemos que não há, nos dados da criança francesa, muita diferença quando excluimos os sintagmas nominais compostos apenas por numeral. Os resultados de Marina (a criança bilíngue), por sua vez, apontam uma grande diferença, pois os numerais parecem ser um

recurso importante para a expressão de pluralidade nos sintagmas nominais produzidos por ela.

Gráfico 10 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) (Marina)

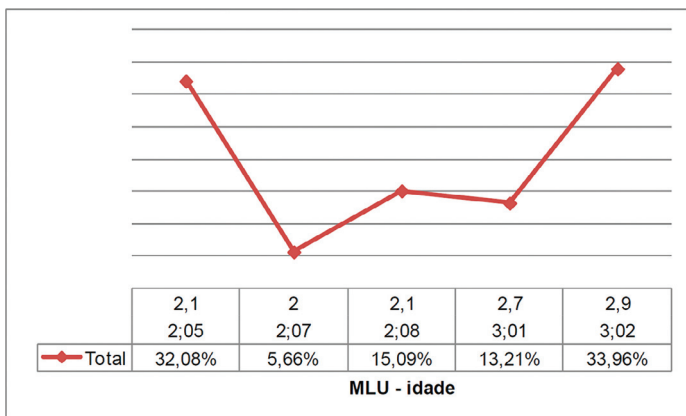
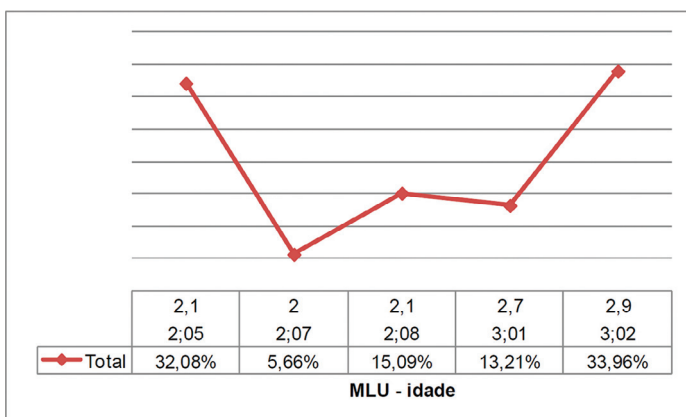


Gráfico 11 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) (Marina)



Já nos dados de Melissa essa diferença parece ser bem pontual e localizada em duas sessões de filmagem (aos 2 anos e 8 meses e aos 2 anos e 10 meses), como podemos ver nos gráficos a seguir.

Gráfico 12 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) (Melissa)

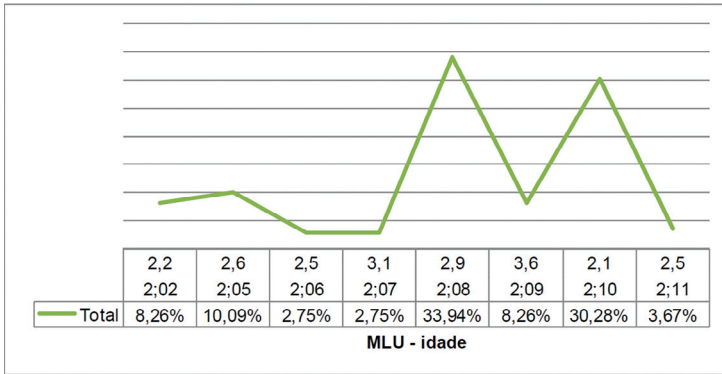
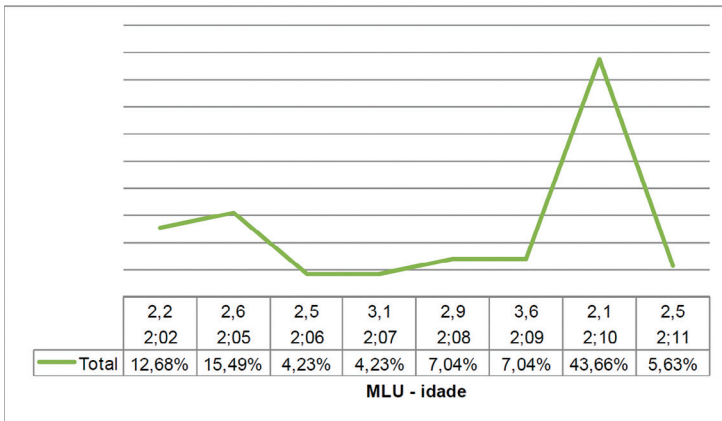


Gráfico 13 – Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) (Melissa)

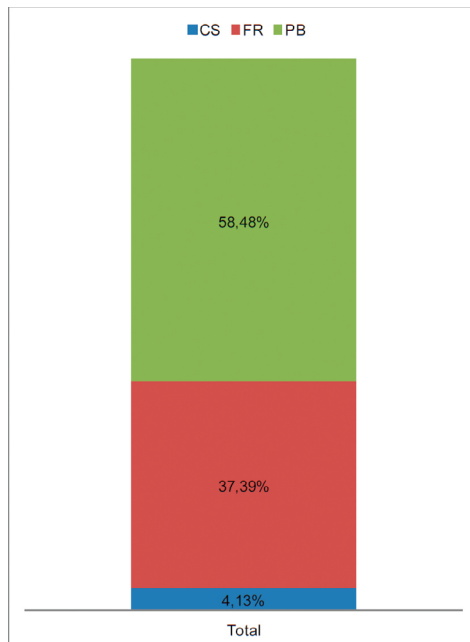


Se considerarmos apenas os gráficos que trazem a informação sobre a porcentagem de sintagmas nominais plurais, excluindo os com numerais, podemos mais uma vez notar que a produção do morfema de plural também não está necessariamente ligada ao aumento da média de palavras por enunciado, nem mesmo à idade. O pico na produção de plural nos dados de Melissa, por exemplo, se dá

aos 2 anos e 10 meses (2;10 anos), idade em que o MLU da criança é 2,1 – a menor média de palavras por enunciado deste sujeito. Nos dados de Madeleine, o MLU é o mesmo (3,1) aos 2 anos e 2 meses (2;02 anos) e aos 2 anos e 3 meses (2;03 anos); entretanto, há uma diferença significativa no percentual de enunciados produzidos pela criança (9,76% aos 2;02 anos e 3;10% aos 2;03 anos). O mesmo raciocínio se aplica aos dados de Marina, a criança bilíngue, se considerarmos também os enunciados com numerais na posição de núcleo. Temos a mesma porcentagem de enunciados plurais em duas sessões com MLU bastante diferentes: 9,21% aos 2 anos e 5 meses (2;05 anos, MLU 1,5) e aos 3 anos e 1 mês (3;01 anos, MLU 2,7).

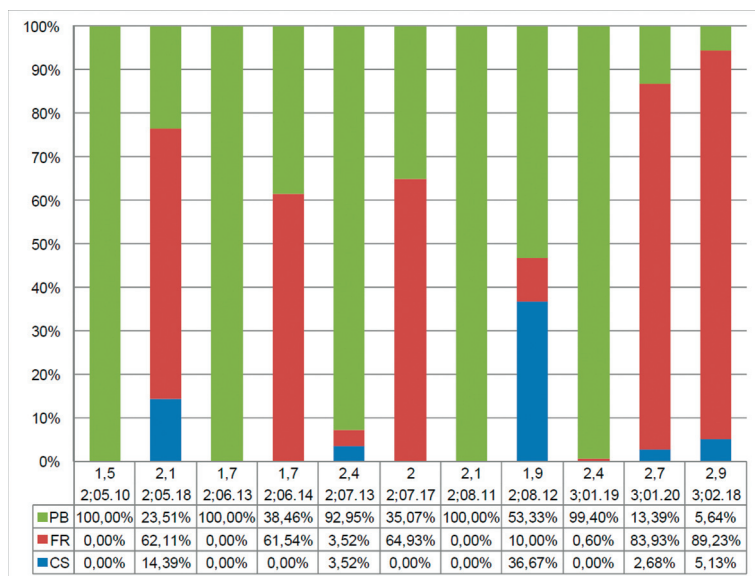
No caso da criança bilíngue, comparamos a produção total de enunciados analisáveis em PB e em FR, destacando os enunciados em que havia *code-switching*. Temos 58,48% da produção de Marina em PB; 37,39% em FR e apenas 4,13% de *code-switching*.

Gráfico 14 – Produção da criança bilíngue (geral)



No gráfico a seguir temos a proporção da distribuição, em cada uma das sessões, dos enunciados *analísáveis* (com sintagmas nominais no singular e no plural) produzidos por Marina nas duas línguas. Na tabela apresentamos os números absolutos.

Gráfico 15 – Relação entre o MLU, a idade e a produção analisável da criança bilíngue (por sessão)



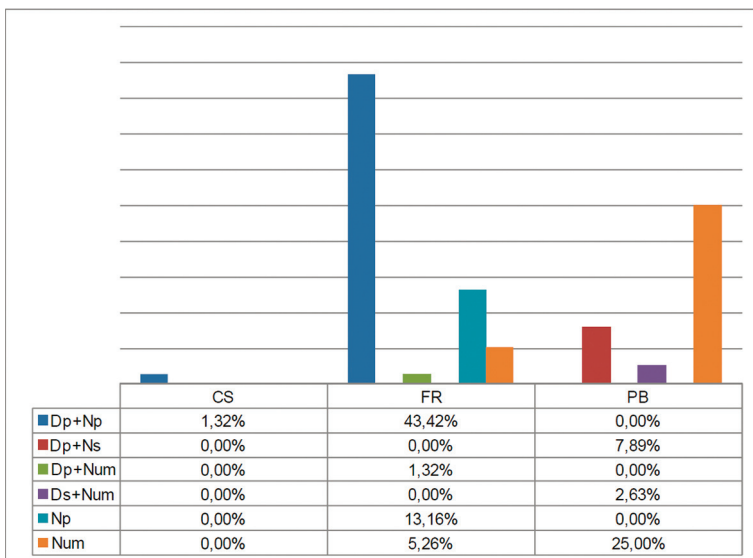
Ainda que a maior produção de enunciados *analísáveis* de Marina seja em PB, quando deslocamos o foco para a produção de *sintagmas pluralizados* (ou que expressam pluralidade), notamos que os resultados se invertem. Temos, então, a maior parte dos enunciados com sintagmas plurais na produção em FR – ainda assim, em número bastante reduzido –, e a expressão de pluralidade aparece em PB majoritariamente com o uso de numerais.

Tabela 1 – Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade (Marina)

Língua	Dp+Np	Dp+Ns	Dp+Num	Ds+Num	Np	Num
CS	1					
FR	33		1		10	4
PB		6		2		19

Dos 48 sintagmas nominais categorizados como plurais em FR, 33 são compostos por Dp+Np; dez são produções resultantes de um enunciado deixado em suspenso pelo pai, contendo, assim, o artigo pluralizado no enunciado deste e apenas a produção do nome pela criança (o que justifica a ocorrência de um nome pluralizado – Np – em francês); apenas cinco ocorrências registradas contêm numerais. Já em PB a situação é oposta: a maioria dos enunciados que expressam pluralidade são compostos por numerais.

Gráfico 16 – Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade (Marina)



Os sintagmas nominais que expressam pluralidade em PB (excluídos os compostos unicamente por numerais) são do tipo Dp+Ns, visto que em todos os casos o nome é iniciado por uma vogal, caso semelhante aos de *liaison* em FR (*os outro, os olho, as orelha*). O mesmo pode ser observado nos dados de Melissa (PB): os sintagmas do tipo Dp+Ns também apresentam um nome iniciado por vogal. Não há, no entanto, casos de Ds+Np nos dados da criança bilíngue. É possível que, nesse caso, haja uma interferência do francês sobre o português, já que em PB, como observamos nos dados de Ana e nos de Melissa, o emprego do morfema se dá preferencialmente no substantivo – categoria que, em FR, não é marcada pelo morfema na oralidade. Há apenas um registro de plural (produção do -s ao final de um nome) em uma sequência em que a criança falava em francês com o pai:

Participantes: CHI Marina [criança], FAT pai [pai]

Idade da criança: 2;05.18

Lugar: casa da Marina

Situação: o pai e a criança brincam de jogo de faz de conta. A criança finge servir o jantar para o pai.

*FAT: et qu'est-ce qu'on peut mettre au-dessus sur les pâtes ?

*CHI: **ketchupes !**

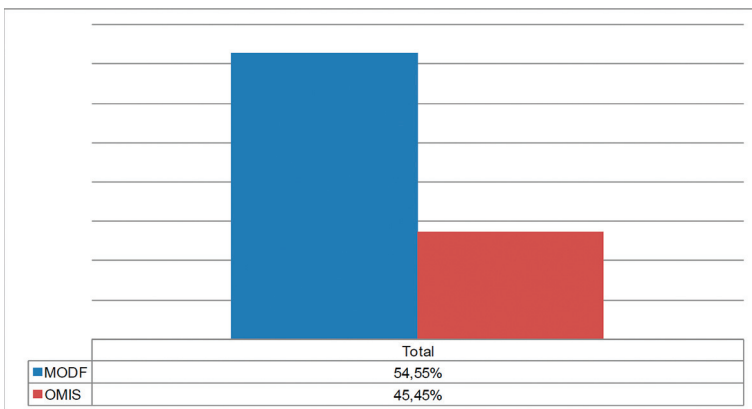
*FAT: du ketchup !

*CHI: **ketchupes !**

*FAT: non, on va mettre du ...

*CHI: fromage

De forma geral, podemos dizer que Marina não teria restrições para a produção de sintagmas plurais em PB, pois a análise da produção da fricativa em coda em contextos obrigatórios (apesar de um número bastante restrito de ocorrências – apenas onze), considerando os enunciados no PB, mostra que há mais ocorrências de *modificações* (54%) do que de *omissões* (45%).

Gráfico 17 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) (Marina)

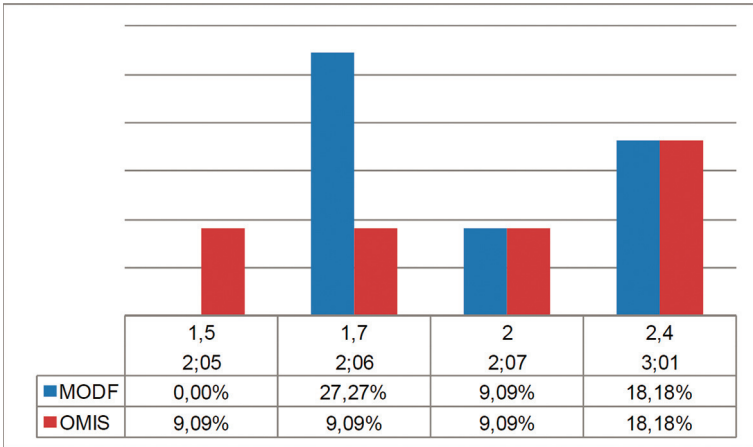
É possível que o alto número de fricativas produzidas com modificação seja decorrente da variedade do PB a que a criança tem acesso (na variedade da mãe, o [s] é produzido como [ʃ]).

Na tabela a seguir apresentamos os números de ocorrência de *omissão* e *modificação* de acordo com a idade e MLU de Marina. O gráfico traz a porcentagem de cada sessão em relação ao número total de ocorrências registradas.

Tabela 2 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) – por sessão (Marina)

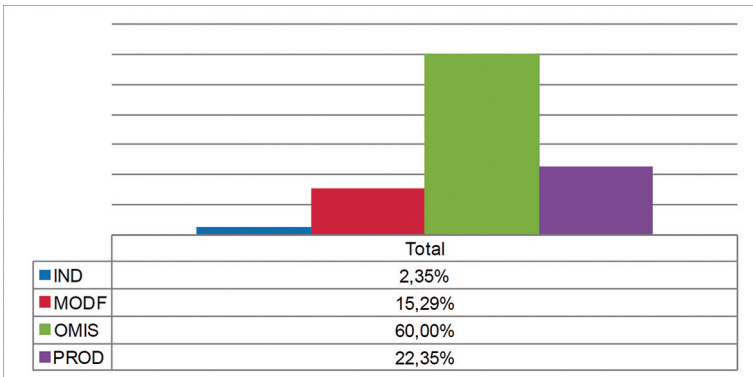
MLU Idade	MODF	OMIS	Total geral
1,5 2;05		1	1
1,7 2;06	3	1	4
2 2;07	1	1	2
2,4 3;01	2	2	4
Total geral	6	5	11

Gráfico 18 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) por sessão (Marina)



Já a criança monolíngue (PB) apresenta outro quadro:

Gráfico 19 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) (Melissa)



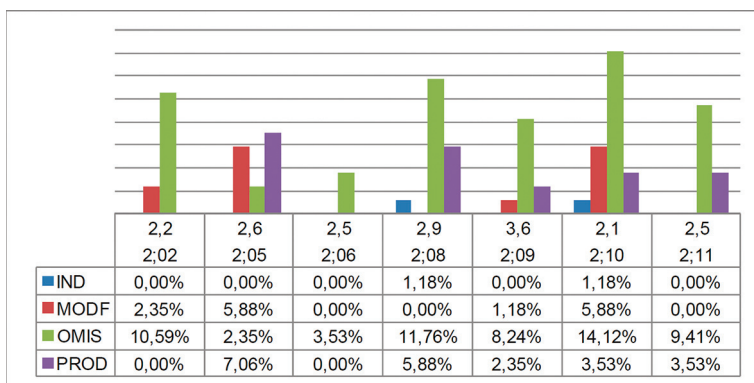
É importante destacar que foram desconsiderados os casos em que é aceitável a omissão da fricativa, como nos verbos conjugados na 1ª pessoa do plural, por exemplo, (*vamo(s)*, *pegamo(s)*, *estamo(s)* etc.).

Como podemos observar no gráfico, 60% do total de fricativas em contextos obrigatórios são omitidas por Melissa, 22% são produzidas e 15,29% são produzidas com algum tipo de modificação. Há ainda duas ocorrências em que não se pode decidir sobre uma ou outra categoria por causa do áudio.

Na tabela a seguir apresentamos os números de ocorrência de produção, omissão e modificação das fricativas em contextos obrigatórios de acordo com a idade e MLU de Melissa. O gráfico traz a porcentagem de cada sessão em relação ao número total de ocorrências registradas.

Tabela 3 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) – por sessão (Melissa)

IDADE MLU	IND	MODF	OMIS	PROD	Total geral
2;02		2	9		11
2,2		2	9		11
2;05		5	2	6	13
2,6		5	2	6	13
2;06			3		3
2,5			3		3
2;08	1		10	5	16
2,9	1		10	5	16
2;09		1	7	2	10
3,6		1	7	2	10
2;10	1	5	12	3	21
2,1	1	5	12	3	21
2;11			8	3	11
2,5			8	3	11
Total geral	2	13	51	19	85

Gráfico 20 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) por sessão (Melissa)


Uma observação importante: a princípio, entende-se por contexto obrigatório a posição pós-vocálica de [s] no final da sílaba. As ocorrências estão listadas no quadro a seguir. Inicialmente, foram considerados os itens lexicais (tanto ocorrências de nominais pluralizados quanto outras palavras que apresentassem o contexto fonológico analisado). No entanto, quando analisamos estes itens lexicais dentro do enunciado, vemos que, em alguns casos, o que se tem é uma juntura, no qual palavras que terminam com o fonema /s/ unem-se à palavra seguinte, iniciada por vogal. Sendo assim, desconsiderando esses casos, notamos que, na verdade, há apenas quatro ocorrências de produção de fricativas em sílaba travada nos dados de Melissa: *pus* (na combinação *pus todo*), *elástico*, *gosto* e *bastante*. Nas demais ocorrências temos uma condição intervocálica, com a realização de /s/ como [z], numa sequência de sílabas do tipo CV.

 Quadro 9 – Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) (Melissa)

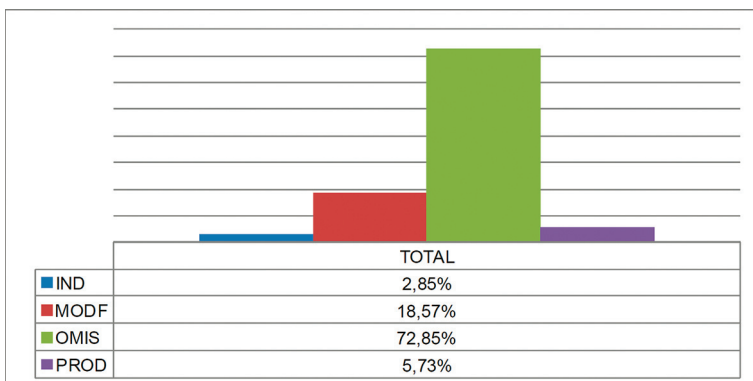
Idade	MLU	Enunciado
2;11	2,5	<eu pus açúcar [: açúcar]> [>] !
2;11	2,5	dois ovinhos ...
2;11	2,5	dois ovinhos ...

Continua

Quadro 9 – *Continuação*

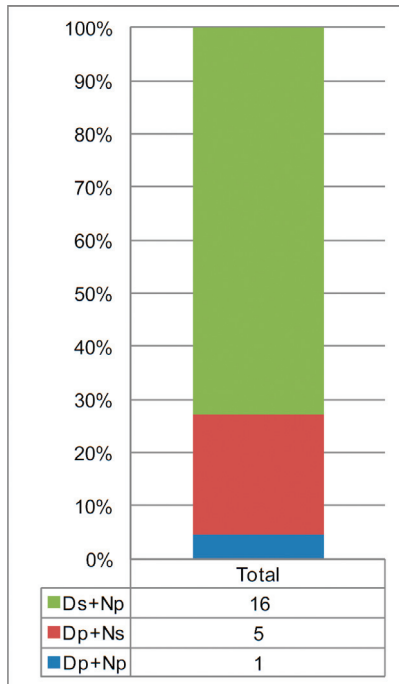
Idade	MLU	Enunciado
2;10	2,1	as irmã da Cinde(r)ela .
2;10	2,1	ele [pausa] tem as asas [ininteligível] .
2;10	2,1	os amiguinho do patinho ...
2;09	3,6	<t(r)ês e> [<] ...
2;09	3,6	<tem doi(s)> [<] <elástico> [>] ?
2;08	2,9	tem t(r)ês aqui, né ?
2;08	2,9	tem t(r)ês aí, né ?
2;08	2,9	nessa, essa, nessa eu (es)to(u), nessa eu (es)to(u), essa, nessa eu pus um lacinho o(lha) [pausa] (es)tá bonita ?
2;08	2,9	eu num quero mais a bolinha .
2;08	2,9	porque eu não <i>gost(o)</i> [pausa] é ruim !
2;05	2,6	aponta o lápis assim .
2;05	2,6	(es)tá <i>bastante</i> pé ?
2;05	2,6	flauta dos [ininteligível] [pausa] dos [ininteligível] .
2;05	2,6	tem mais uma <peça> [?] .
2;05	2,6	só mais uma vez ?
2;05	2,6	arroz e alface ?

Sendo assim, considerando apenas as fricativas [s] em coda final, efetivamente, temos os seguintes resultados:

Gráfico 21 – Produção da fricativa [s] em coda medial (*enunciados analisáveis*) (Melissa)

A omissão da fricativa nesse período de aquisição pode explicar as possibilidades de marcação de plural que encontramos nos dados das crianças brasileiras, uma vez que as primeiras produções em sintagmas do tipo D+N são combinações D_s+N_p , isto é, a fricativa em coda medial que consiste no morfema de plural em D não é produzida. O gráfico a seguir traz todas as ocorrências de sintagmas nominais pluralizados compostos por D+N nos dados de Melissa.

Gráfico 22 – Sintagmas nominais plurais compostos por D+N (Melissa)



É importante observar ainda que as ocorrências de D_p+N_s e D_p+N_p são, em sua maioria, sintagmas que possuem nomes iniciados por vogais ou com modificação na fricativa.

Quadro 10 – Enunciados com sintagmas nominais plurais compostos por Dp+Ns e Dp+Np – Melissa

Idade	MLU	Enunciado
2;10	2,1	<i>os amiguinho</i> do patinho ...
2;08	2,9	são <i>os laço(s)</i> ?
2;05	2,6	<i>das coisa</i> [pausa] < [ininteligível] pei [^] to::> [>] [canta] . [o “s” produzido em “das” é aspirado]
2;05	2,6	<i>muito(s) ano</i> de vida [canta] . [pronuncia “muitudano de vida”]
2;02	2,2	o o(u)t(r)o < <i>as uva</i> > [?] .
2;10	2,1	ele, tem <i>as asas</i> [ininteligível] .

Somam-se a esses os sintagmas do tipo Num+Np, nos quais, nos dados de Melissa (assim como nos de Ana), a fricativa no numeral é omitida, como em “*dua(s) meninas*”. Isso afasta nossa hipótese de que a não realização do /s/ ao final de *dois* e *duas* em sintagmas do tipo Num+N tivesse relação com as primeiras flexões de número na fala da criança e, por outro lado, reforça a ideia de que a omissão do morfema de plural em D nos sintagmas do tipo Ds+Np seja decorrente da aquisição tardia da fricativa em coda medial. Há, no entanto, duas ocorrências que nos chamaram bastante a atenção nos dados de Melissa: os enunciados *tem doi(s) elástico* e *dua(s) e(s)cova*. No primeiro enunciado temos a omissão do /s/ em *doi(s)*, ainda que o contexto morfofonológico propicie uma junctura e, portanto, a realização do mesmo como [z]. A fricativa, entretanto, é produzida em *elástico*. Já no segundo, temos novamente a omissão do /s/ em *duas* (mesmo caso do exemplo anterior), e a fricativa em *e(s)cova* também é omitida.

Embora essa seja uma explicação plausível, acreditamos que se faça necessário investigar ainda se a não realização da fricativa em decorrência da aquisição tardia desta em coda medial é, efetivamente, a única explicação. Isso porque, ao que nos parece, a produção sistemática de sintagmas nominais plurais do tipo Ds+Np poderia configurar uma espécie de regra gramatical para a criança

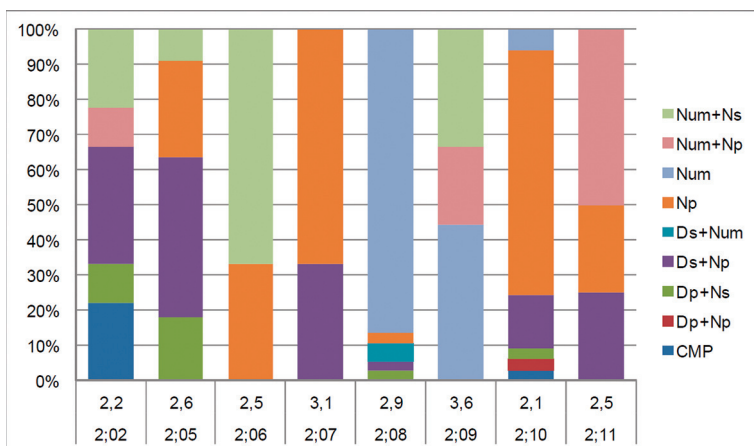
no período de aquisição da linguagem. Assim, enunciados como o de Ana (*o meninos também correr*) apresentam a fricativa produzida em outros elementos que não o determinante; nos dados de Melissa, por sua vez, encontramos o plural marcado no determinante em *as asas* mas não em *o outro joguinhos* (sentenças que ofereceriam o mesmo contexto morfofonológico para a produção do {-s} em D).

Acerca das demais combinações em sentenças nominais plurais, bem como elementos pluralizados ou que expressam pluralidade, tivemos os seguintes resultados:

Tabela 4 – Expressão de pluralidade (Melissa)

Criança Melissa										
Rótulos de Linha	CMP	Dp+Np	Dp+Ns	Ds+Np	Ds+Num	Np	Num	Num+Np	Num+Ns	Total geral
2;02 2,2	2		1	3				1	2	9
2;05 2,6			2	5		3			1	11
2;06 2,5						1			2	3
2;07 3,1				1		2				3
2;08 2,9			1	1	2	1	32			37
2;09 3,6							4	2	3	9
2;10 2,1	1	1	1	5		23	2			33
2;11 2,5				1		1		2		4
Total geral	3	1	5	16	2	31	38	5	8	109

Gráfico 23 – Expressão de pluralidade (Melissa)



Nas produções de Melissa o que se observa é uma grande variedade de possibilidades de combinações sendo usadas desde as primeiras sessões. Os numerais, sejam na posição de núcleo, de determinante ou como únicos componentes do sintagma, aparecem em todas as sessões. Os sintagmas compostos apenas por nomes pluralizados também são uma constante nos dados de Melissa.

Importa-nos chamar a atenção para as *construções menos previsíveis* (CMP). Temos duas ocorrências aos 2 anos e 2 meses e uma aos 2 anos e 10 meses, listadas no quadro a seguir.

Quadro 11 – Construções menos previsíveis (Melissa)

Idade (A;M)	MLU	Enunciado
2;02	2,2	agora <vamo(s)> [?] monta(r) [pausa] <i>tudos</i> ? [desmonta parte do cubo]
2;02	2,2	o avião <i>tudos</i> ! [gesticula sobre as peças do jogo]
2;10	2,1	(o) que que é <i>issos</i> ?

Se nos dados de Melissa a imprevisibilidade está no emprego do morfema em elementos invariáveis, nos de Madeleine temos

o plural sendo usado em contextos em que o singular era esperado – ou uma oposição clara de singular e plural sendo explicitada pelo uso concomitante de dois determinantes, como observamos no exemplo a seguir. É possível que esse emprego *menos previsível*, do ponto de vista do adulto (mãe e/ou transcritor), tenha motivado a pré-categorização dessas ocorrências em *fillers* no momento da transcrição.

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora]
 Idade da criança : 2;02.06
 Lugar: casa da Madeleine
 Situação: jeu avec les mosaïques
 *MOT: tu veux faire le dinosaure (.) le chien ?
 *MOT: ça c'est quoi ?
 *CHI: <un le [filler]> [/] un le [filler] dinosaure .

Também encontramos uma ocorrência de oposição *de/des*, possivelmente em analogia a *le/les*.

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora]
 Idade da criança: 2;02.06
 Lugar: casa da Madeleine
 Situação: Madeleine brinca com um catavento de flores
 *OBS: qu' est-ce-que tu portes à la main ?
 *CHI: hm [ininteligível] hm **des fleurs** . [l'enfant tient à la main un jouet, moulin de vent en forme de fleurs et baisse la tête pour regarder son jouet]
 *OBS: des fleurs ?
 *CHI: **də [filler] fleurs** ça ! [se retourne vers l'observatrice, brandit le jouet, sourit]

Embora nos dados de Madeleine haja uma produção de sintagmas nominais plurais bastante precoce (desde a primeira sessão analisada, com 1 ano e 11 meses), vemos que há mais usos do plural

em contextos nos quais o singular era esperado do que nos dados de Melissa e Marina. Temos, por outro lado, três ocorrências de correção (uso de plural seguido de uma reformulação do enunciado no singular), transcritas a seguir:

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora]

Idade da criança: 2;02.06

Lugar: casa da Madeleine

Situação: Madeleine e a mãe brincam com um jogo (lego)

*MOT: <oh et ça c'est quoi> [<] ?

*CHI: ça [ininteligível] un, un ta une, une, une cafetière .

*MOT: une cafetière ?

*CHI: oui .

*CHI: pour boire .

*MOT: et ça ? [la mère montre un jouet (une casserole) à l'enfant]

*CHI: <des cass(eroles)> [pausa] une casserole .

*CHI: <faut mettre> [>] .

*MOT: <une casserole> [<] .

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora], LUC Lucas [amigo]

Idade da criança: 2;07.07

Lugar: casa da Madeleine

Situação: Madeleine e Lucas brincam de *jeu de champignons*, que consiste em completar um desenho colocando peças coloridas em uma folha perfurada

*CHI: moi z [filler] préfère changer de feuille .

*LUC: ah changer d(e) feuille .

*MOT: tu veux pas <aller jusqu'au bout> [>] ?

*LUC: <on prend laquelle> [<] alors ?

*MOT: regarde elles sont là <les autres> [>] .

*LUC: <pour une> [<] [ininteligível] .

*MOT: mais <pourquoi tu veux>, pourquoi tu veux pas aller jusqu'au bout Madeleine ?

*CHI: <parce-que j' préfère>, hum j' veux pas aller jusqu'au bout parce-que j(e) préfère <**d'autres feuilles**>, **une autre feuille** . [la mère tend les feuilles à LUC qui commence à les regarder puis l'enfant s'approche de LUC]

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora], LUC Lucas [amigo]

Idade da criança: 2;08.05

Lugar: casa da Madeleine

Situação: transição de uma atividade (cozinhar, fazer biscoitos) para outra (jogo)

*CHI: [ininteligível] et Martine elle va attraper un j(eu) .

*OBS: oui mais il faut terminer les gâteaux maint(e)nant qu' on a le beurre .

*OBS: <hein Lucas il va nous aider> [>] .

*CHI: <moi z [filler] vais jouer> [<] .

*CHI: hum mais Lucas il est petit i(l), i(l) sait pas attraper **des j(eux)**, **un j(eu)**, **le jeu de [ininteligível]** .

Temos, com essas ocorrências de correção propostas pela própria criança para a sua fala, fortes indícios de que a oposição singular/plural já seja por ela considerada na produção dos enunciados.

Nos dados de Madeleine, como era previsto, a variedade de combinações é menor. O número de ocorrências de sintagmas nominais pluralizados, em compensação, é consideravelmente maior.

Tabela 5 – Expressão de pluralidade (Madeleine)

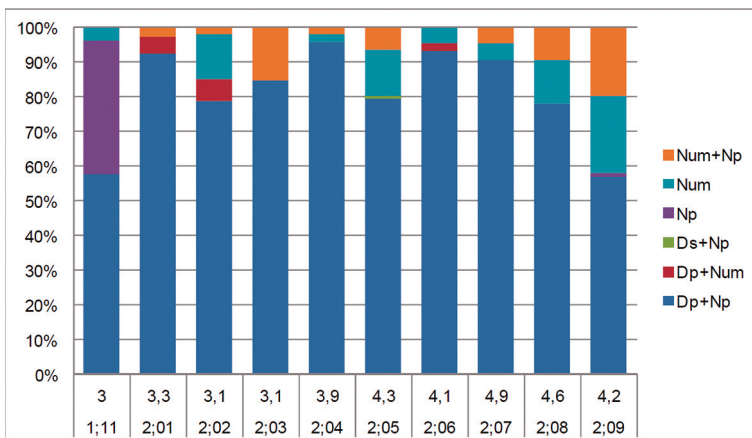
Idade MLU	Dp+Np	Dp+Num	Ds+Np	Np	Num	Num+Np	Total geral
1;11 3	15			10	1		26
2;01 3,3	36	2				1	39
2;02 3,1	37	3			6	1	47
2;03 3,1	11					2	13

Continua

Tabela 5 – Continuação

Idade MLU	Dp+Np	Dp+Num	Ds+Np	Np	Num	Num+Np	Total geral
2;04 3,9	46				1	1	48
2;05 4,3	73		1		12	6	92
2;06 4,1	42	1			2		45
2;07 4,9	39				2	2	43
2;08 4,6	25				4	3	32
2;09 4,2	46			1	18	16	81
Total geral	370	6	1	11	46	32	466

Gráfico 24 – Expressão de pluralidade (Madeleine)



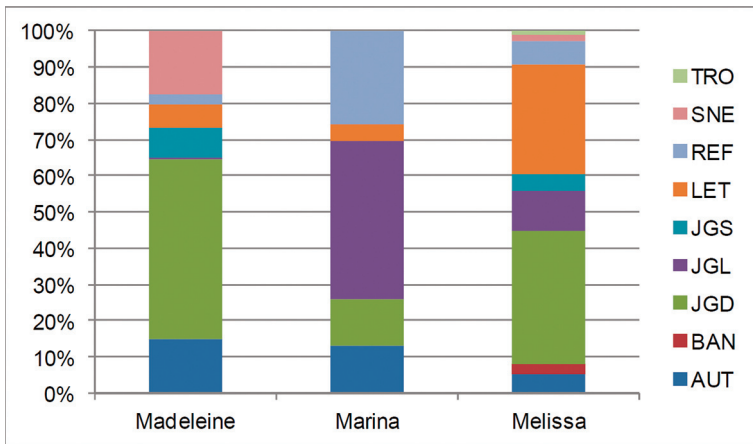
A maior ocorrência de sintagmas nominais pluralizados é com a combinação Dp+Np (sendo D marcado oralmente e N não marcado). Os nomes pluralizados aparecem na primeira sessão em enunciados que completam os deixados em suspenso pela mãe. O único caso de Ds+Np é no enunciado *c'est pas un ch(e)vaux*, que apresenta

um substantivo com plural marcado no oral. Os sintagmas compostos por numerais (sejam sozinhos, na posição de núcleo ou de determinante) aparecem em menor número no decorrer das sessões.

Como vimos anteriormente, os dados de Marina não nos permitem fazer afirmações conclusivas, em virtude do número reduzido de ocorrências de plural nominal na produção da criança bilingue. Fica evidente, no entanto, algumas similaridades com os resultados de Melissa, em PB, e de Madeleine, em FR: o papel que os numerais parecem exercer na expressão de pluralidade em PB e, em FR, os sintagmas nominais compostos por $Dp+Np$.

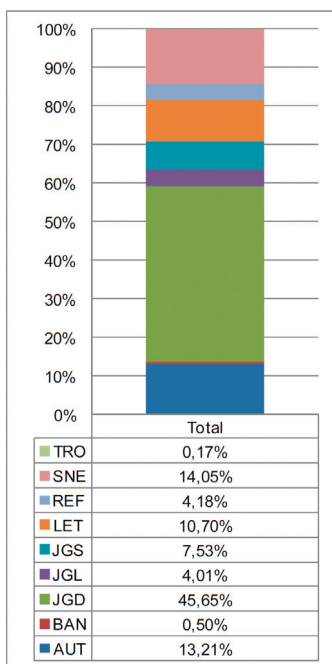
Todos os enunciados categorizados como P (plural) foram submetidos à análise quanto à situação, sequência discursiva, tipo de discurso e produção não verbal. O gráfico a seguir mostra os resultados de cada criança em relação à situação.

Gráfico 25 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação



Vemos, então, que as situações em que há mais ocorrências de plural na fala das três crianças são as de jogo (livre, diverso e simbólico) e as situações de leitura, situações estas em que o adulto parece estimular mais a produção desses tipos de sintagmas na fala da criança.

Gráfico 26 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação (geral)



Porém, 14,05% das ocorrências de plural se deram em situações categorizadas como SNE (*situações não estruturadas*), especialmente nos dados de Madeleine. Essas ocorrências dizem respeito à transição entre duas atividades – ou à negociação acerca da atividade a ser desenvolvida –, por exemplo, quando a criança se prepara para a leitura de um livro ou propõe brincar com um jogo. Trazemos, a seguir, um exemplo:

Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora]

Idade da criança: 1;11.13

Lugar: casa da Madeleine

Situação: Madeleine convida a observadora a subir as escadas até o seu quarto, para mostrar a ela seus livros

- *MOT: tu montes Madeleine ?
- *MOT: tu vas montrer tes livres à Martine ?
- *OBS: <i(ls) sont où tes livres> [>] ?
- *CHI: <[ininteligível]> [<] .
- *OBS: où est+ce+qu' ils sont tes <livres> [>] ?
- *CHI: <monte> [<] . [show, avec l'index, en direction du premier étage]
- *OBS: je monte ?
- *OBS: i(ls) sont là+haut ?
- *CHI: viens . [tend la main vers l'observatrice pour l'inviter à monter]
- *OBS: allez je viens .
- *OBS: vas-y .
- *OBS: monte .
- *OBS: j(e) te suis .
- *CHI: **ome [filler] livres .**

O trecho acima refere-se à chegada da observadora na casa da criança. Não há ainda uma situação estruturada, mas uma negociação acerca da atividade a ser desenvolvida – por isso categorizada como SNE. A sequência da cena traz uma situação de leitura compartilhada – que, por sua vez, é categorizada como LET.

Já as ocorrências marcadas como AUT (*outro*) apresentam uma particularidade: abarcam duas situações em que as crianças estão “cozinhando” com a mãe, envolvendo, assim, a separação dos ingredientes e a disposição na assadeira dos biscoitos que estão sendo preparados:

- Participantes: CHI Madeleine [criança], MOT [mãe], OBS Martine [observadora], LUC Lucas [amigo]
- Idade da criança: 1;11.13
- Lugar: casa da Madeleine
- Situação: Madeleine, a mãe, a observadora e o amigo Lucas estão na cozinha, preparando biscoitos.
- *CHI: tu vois j'ai un autre plat . [show, avec la main, le nouveau saladier]

- *CHI: pour, euh pour mettre de la farine dedans .
- *MOT: alors ... [MOT ouvre le sachet de farine]
- *MOT: on reprend une cuillère .
- *CHI: on reprend une cuillère pour euh attraper de la farine .
- *MOT: et il nous en faut cette fois-ci deux cent cinquante grammes .
- *CHI: **deux cent cinq grammes** .
- *MOT: deux cent cinquante ça fait jusque-là . [doit montrer sur la verre doseur mais nous le voyons pas à l'image]
- *MOT: ça fait beaucoup hein .
- *CHI: oui .
- *CHI: maman zø [filler] z [filler] veux prendre de la farine .
- *MOT: attends après c'est toi qui va la verser dans le saladier d'accord ?
- *CHI: c'est moi qui vais la verser dans le saladier .
- *MOT: tu crois qu(e) ça va être bon ?
- *CHI: oui !
- *CHI: ça a l'air très très très très bon .
- *CHI: **très très bon les gâteaux <d(e) Noël> [>]** .

Participantes: CHI Melissa [criança], OBS Rosângela [observadora],
MOT Magali [mãe], FAT Claudinei [pai]

Idade da criança: 2;11.00

Lugar: Casa da Melissa

Situação: CHI e MOT estão na cozinha fazendo um bolo

*MOT: tem que pega(r) óleo ...

*CHI: óleo ...

*CHI: tem que, que pega(r) óleo ... [a mãe abre a porta do armário]

*MOT: a:çú:car ...

*CHI: açúcar ...

*MOT: o:vo ...

*CHI: ovo ...

*MOT: quem gosta de ovo ? [abre a geladeira]

[...]

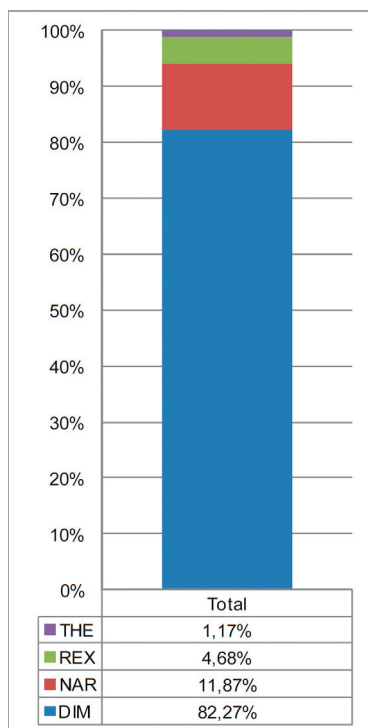
*MOT: dois ovinhos ... [coloca dois ovos sobre a mesa]

*CHI: **dois ovinhos** ...

Essas situações, a princípio, não estavam previstas na categorização, porém se mostraram importantes na análise. Nas duas situações em que as crianças brincam de cozinhar junto com a mãe (tanto nos dados de Melissa quanto no de Madeleine) há vários enunciados com marca de plural produzidos pela mãe na sequência discursiva, especialmente pelo fato da mãe, ao fazer a leitura da receita, listar os ingredientes e as quantidades necessárias. Não se trata, obviamente, de uma situação em que a atenção se direciona exclusivamente para a leitura (por isso não foi categorizada como LET). No entanto, sentimos a necessidade de explicitá-las, ainda que não tenhamos feito isso na proposta de categorização.

Com relação à *sequência discursiva*, os resultados são os seguintes:

Gráfico 27 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva (geral)



Os sintagmas nominais plurais estão majoritariamente em enunciados que dizem respeito ao momento da enunciação (DIM – *Discours d’ici et maintenant*, 82,27%), sendo em menor número nas narrativas (NAR, 11,87%) e no *récit d’expérience personnelle* (REX, 4,68%). Apenas 1,17% dos plurais estão em enunciados que compunham seqüências teóricas, de explanação/explicação de um tema. No gráfico a seguir, consideramos a produção de cada criança separadamente (a tabela traz os números absolutos):

Gráfico 28 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e seqüência discursiva

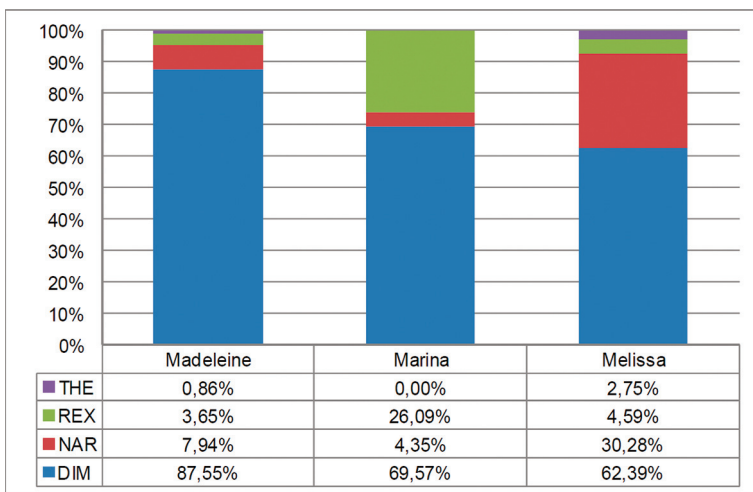


Tabela 6 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e seqüência discursiva (números absolutos)

Criança	DIM	NAR	REX	THE
Madeleine	408	37	17	4
Marina	16	1	6	
Melissa	68	33	5	3

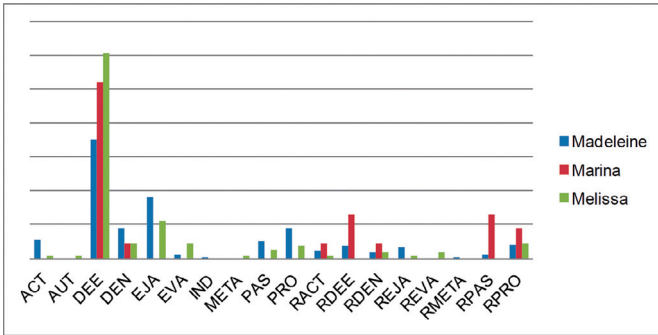
Os enunciados que continham sintagmas nominais plurais também foram analisados quanto ao *tipo de discurso* (ou tipo de enun-

ciado). As porcentagens foram calculadas em relação ao número total de enunciados plurais analisados. As categorias em que a letra R precede o código se referem a respostas das crianças ao enunciado da mãe, sem que haja modificação no sentido.

Tabela 7 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso

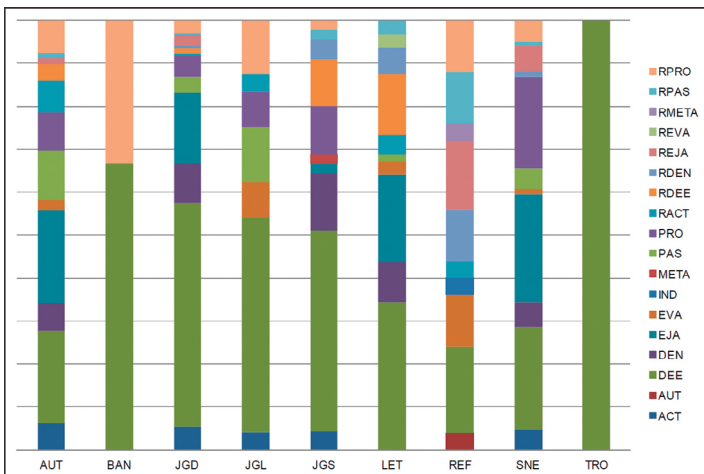
Tipo de discurso	Madeleine		Marina		Melissa	
ACT (ação)	26	5,58%	0	0,00%	1	0,92%
AUT (outro)	0	0,00%	0	0,00%	1	0,92%
DEE (descrição)	164	35,19%	12	52,17%	66	60,55%
DEN (denominação)	41	8,80%	1	4,35%	5	4,59%
EJA (explicação, justificação, argumentação)	85	18,24%	0	0,00%	12	11,01%
EVA (avaliação)	5	1,07%	0	0,00%	5	4,59%
IND (não é possível decidir)	1	0,21%	0	0,00%	0	0,00%
META (metalinguístico)	0	0,00%	0	0,00%	1	0,92%
PAS (passado)	24	5,15%	0	0,00%	3	2,75%
PRO (projeção)	42	9,01%	0	0,00%	4	3,67%
RACT	10	2,15%	1	4,35%	1	0,92%
RDEE	17	3,65%	3	13,04%	0	0,00%
RDEN	9	1,93%	1	4,35%	2	1,83%
REJA	15	3,22%	0	0,00%	1	0,92%
REVA	0	0,00%	0	0,00%	2	1,83%
RMETA	2	0,43%	0	0,00%	0	0,00%
RPAS	6	1,29%	3	13,04%	0	0,00%
RPRO	19	4,08%	2	8,70%	5	4,59%

Gráfico 29 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso



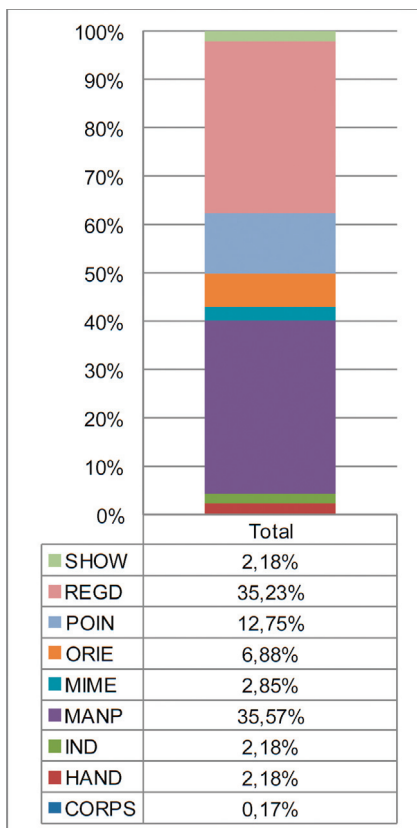
Nas produções das três crianças, os sintagmas nominais plurais compõem, majoritariamente, os enunciados do tipo DEE e RDEE (descritivos), além dos enunciados do tipo EJA e REJA (explicativos/argumentativos). Esses enunciados são predominantes em qualquer que seja a situação de interação e estão presentes especialmente nas situações de jogo, de leitura e nas situações não estruturadas (negociação de atividade a ser realizada), como vemos no gráfico a seguir.

Gráfico 30 – Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais, situação e sequência discursiva



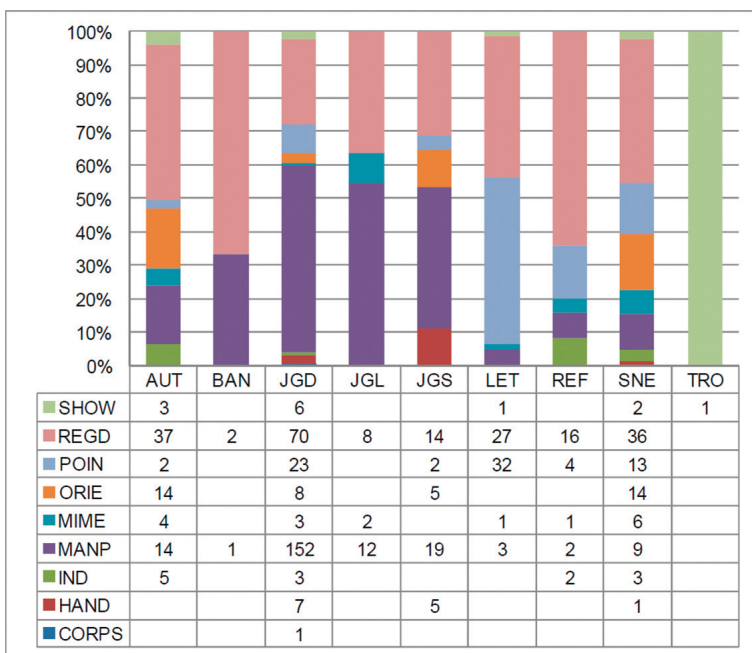
Por fim, apresentamos os resultados da análise da produção não verbal (gestual) dos três sujeitos, concomitante à produção do plural nominal. O gráfico traz a porcentagem em relação ao número total de ocorrências analisadas.

Gráfico 31 – Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais e a produção não verbal



Se considerarmos a produção não verbal em relação à situação, temos os seguintes resultados:

Gráfico 32 – Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais, produção não verbal e a situação



Vemos que, nesse período de aquisição, os enunciados com sintagmas nominais plurais são frequentemente seguidos de gestos de apontar ou da manipulação de objetos. Além disso, como muitos deles dizem respeito à atividade que se desenrola no momento da enunciação (jogo, leitura, cozinhar etc.), há um direcionamento do olhar da criança por meio de gestos de apontar do interlocutor (mãe), sejam únicos, sejam repetitivos. Como nossas análises se restringiram apenas aos enunciados produzidos pela criança, não é possível fazer afirmações conclusivas a esse respeito. Trata-se, no entanto, de uma investigação extremamente interessante, em nosso ponto de vista, pois a produção não verbal da mãe pode, de certa forma, convocar o plural na fala da criança.

Discussão dos resultados

Como vimos no capítulo 2, as pesquisas sobre a aquisição do plural nominal, especialmente as que foram desenvolvidas em PB, restringiam-se às análises de elementos linguísticos – a relação entre a aquisição fonológica e a aquisição morfológica, a emergência do morfema e a aquisição da concordância, o uso produtivo do morfema com base em estudos experimentais etc. Com base no quadro teórico ao qual nos filiamos, propusemos uma análise que levasse em consideração tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos e discursivos, a fim de identificar quais estariam, efetivamente, ligados às primeiras produções de plural nominal pela criança.

Assim como em Clark e Nikitina (2009), nossos dados apontam que os numerais *dois/duas* (e os numerais em geral) parecem ser marcadores importantes de pluralidade no período de aquisição. As autoras observaram ainda que as primeiras ocorrências do morfema de plural acompanhavam situações que incluíam a manipulação de objetos e gestos de apontar. Em nossas análises esses resultados se confirmam: a produção de plural é geralmente acompanhada pela produção não verbal, e a gestão de atenção conjunta se dá com direcionamento do olhar, gestos de apontar e manipulação de objetos pela criança, especialmente em situações de jogo, leitura etc., em sequências que envolvem enunciados que se referem ao momento da enunciação ou em sequências narrativas.

Embora nossos dados não digam respeito às variedades distintas do PB, mas a duas línguas específicas (o PB e o FR), acreditamos, assim como Miller e Schmitt (2010), que a variação na marcação de plural no PB abra caminho, na linguagem da criança, para que se desenvolva uma gramática distinta da do adulto. Como vimos, na produção da criança brasileira, além das marcações de plural do tipo Dp+Np e Dp+Ns, comuns na fala do adulto e, portanto, presentes na linguagem dirigida à criança, constatamos a presença constante de sintagmas plurais do tipo Ds+Np. É possível que essa produção seja justificada pela aquisição tardia da fricativa [s] nas codas finais

em rima VC, como aponta Mezzomo (2004). Entretanto, como a análise da autora não abordou sintagmas plurais, mas itens lexicais, acreditamos que seja necessário investigar se essa produção recorrente de sintagmas nominais com o emprego do morfema de plural unicamente em N poderia se configurar (ou não) como uma regra gramatical no que se refere à concordância entre os componentes do sintagma nominal. Acreditamos que haja fortes indícios para considerar essa possibilidade, descartando, assim, a hipótese de Simioni (2006, 2007) de que o processo de aquisição da concordância de número no PB, assim como em outras línguas, esteja submetido unicamente à fixação de um parâmetro na língua (D).

Outro ponto a ser destacado é o fato de haver, nos dados naturalísticos que compõem esta pesquisa, uma produção consistente de sintagmas nominais plurais em contextos esperados. Há, como dissemos, poucas ocorrências de produção de plural em contextos nos quais o singular era esperado. Há ainda, nos dados da criança francesa, ocorrência de proposta de correção e reformulação de enunciados, tornando explícita a oposição singular/plural. Isso nos leva a questionar a afirmação de Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009), de que o conhecimento singular e plural estaria estabelecido no léxico mental apenas a partir dos 5 anos.

Por fim, uma observação importante deve ser feita com relação aos dados dos três sujeitos. Embora não tenhamos proposto a análise sistemática desse item, tanto em FR quanto em PB observamos a presença de elementos de apoio (como apontaram Delefosse, 1993, e Clark; Nikitina, 2009, entre outros) para a expressão de pluralidade. Um exemplo desse uso está no trecho a seguir. Nessa sessão de Marina com o pai a criança utiliza majoritariamente o FR para se comunicar, com inserção de palavras em PB, como é o caso de *il a mal au bobo barriga*, repetido por duas vezes por ela. Não há referência ao plural, nem é observado o uso de numerais. Contudo, os termos *encore* e *no outro*, colocados em contexto no excerto abaixo, podem ser entendidos como um elemento de apoio, como aponta Delefosse (1993).

Participantes: CHI Marina [criança], FAT [pai], OBS Alessandra [observadora],

Idade da criança: 2;06.14

Lugar: casa da Marina

Situação: Marina e o pai estão sentados no chão da sala. Marina segura uma vasilha com amendoins

*FAT: t'as faim ?

*CHI: oui .

*FAT: t'as beaucoup faim ?

*CHI: oui [ininteligível] .

*FAT: ã:: . [põe as mãos sobre os pés de CHI, como se estivesse brincando de apertá-los]

*CHI: aïe !

*FAT: ã:: . [repete o mesmo gesto]

*CHI: **encore** [ri] !

*FAT: ã:: . [repete o mesmo gesto]

*CHI: 0 [risos]

*FAT: ã:: . [repete o mesmo gesto]

*CHI: 0 [risos]

*FAT: 0 [risos]

*CHI: a, **encore** !

*CHI: **encore** !

*FAT: t(u) as les cheveux sales. [passa a mão nos cabelos da criança]

*CHI: **encore**, papa !

*CHI: **encore** !

*FAT: encore ?

*CHI: oui ?

*FAT: non !

*CHI: **encore** !

*FAT: ã:: . [repete o gesto anterior]

*CHI: **encore** !

*FAT: ã:: .

*CHI: **encore** ! [repete o mesmo gesto]

*FAT: a, non .

*FAT: c'est bien .

*CHI: **encore** !

- *FAT: papa il est fatigué .
- *CHI: **encore !**
- *CHI: [ininteligível] assim, assim [pausa] assim ! [o pai toca nos pés da criança]
- *FAT: comme ça ? comme ça ?
- *FAT: ã:: . [repete o mesmo gesto no pé direito]
- *CHI: **n(o) o(u)tro pé !** [aponta para o pé esquerdo]
- *FAT: l'autre pied ? [repete o mesmo gesto nos dois pés]
- *CHI: oui.
- *FAT: ã:: .
- *FAT: ã:: . [repete o mesmo gesto]
- *CHI: 0 [risos]
- *FAT: c'est fini .

O termo *encore* estimula a repetição da mesma ação, e o apontar da criança seguido do enunciado *no outro pé*, substituído pelo pai por *l'autre pied*, invoca a pluralidade, fazendo que o pai repita a ação, agora tocando nos dois pés da criança. Podemos pensar, então, que *encore*, *no outro* e *l'autre* funcionariam como elementos de apoio para a aquisição do plural. Esse tema, no entanto, deve ser melhor investigado em pesquisas futuras.

CONCLUSÃO

Como dissemos no início deste texto, buscar respostas no âmbito da Aquisição da Linguagem é também refletir sobre as questões que se colocam nos estudos linguísticos em geral.

Procuramos, neste estudo, refletir sobre os processos através dos quais a criança se apropria da língua(gem), considerando que a aquisição *da* linguagem implica a constituição do próprio sujeito *na e pela* língua(gem). Nosso foco foi, mais especificamente, a marcação de plural no sintagma nominal feita pela criança monolíngue (PB e FR) e bilíngue (PB/FR), no período inicial da aquisição da linguagem, através de um *corpus* longitudinal de quatro crianças: Ana (1 ano e 11 meses a 2 anos e 7 meses), monolíngue PB; Melissa (2 anos e 2 meses a 2 anos e 11 meses), monolíngue PB; Marina (2 anos e 5 meses a 3 anos e 2 meses), bilíngue PB/FR e Madeleine (1 ano e 11 meses a 2 anos e 9 meses), monolíngue FR.

Nossas questões emergiram da observação concreta da fala das crianças, que, em sua singularidade, nos surpreendem com o diferente, com o novo, e nos tiram de nosso lugar de *conforto*, pois essa *fala* nos interroga o tempo todo. Para nós, as questões que se colocaram foram as seguintes:

- A tendência na fala do adulto (cuja língua materna é o PB) em empregar a marca de plural apenas no elemento mais à

- esquerda do sintagma nominal se manifesta, efetivamente, na fala da criança monolíngue (PB) e bilíngue (PB/FR)?
- Que elementos (verbais, não verbais, discursivos) podem explicar, na produção oral da criança brasileira, a ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np?
 - Há uma “linearidade” na aquisição morfológica do plural nominal, isto é, a substituição de um tipo de produção linguística por outro, para a criança que está adquirindo o PB?
 - É possível observar na produção da criança bilíngue (PB/FR) um uso incomum da marcação de plural (ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np ou emprego do morfema de plural em elementos invariáveis)?
 - Como se dá a aquisição e emprego do plural nominal por uma criança que tem o FR como língua materna?
 - Há também um uso incomum da marca de plural nominal na produção oral da criança monolíngue adquirindo o FR?
 - Como os enunciados que apresentam sintagmas nominais plurais se articulam na produção discursiva da criança? Que elementos discursivos convocariam o plural na fala da criança pequena?

O olhar atento para as produções de Ana e Melissa nos levaram a constatar que, a princípio, a expressão de pluralidade surge com o uso de numerais. Estes, no entanto, não mantêm uma relação direta com a quantidade a qual se referem, mas estabelecem uma distinção entre *um/mais de um* na produção da criança.

As primeiras ocorrências do morfema de plural {-s} foram observadas em enunciados imediatamente subsequentes à fala do interlocutor (mãe e irmã, em geral), por volta de 1 ano e 11 meses nos dados de Madeleine (monolíngue-FR), aos 2 anos nos dados de Ana (monolíngue-PB), aos 2 anos e 2 meses nos dados de Melissa (monolíngue-PB) e aos 2 anos e 5 meses nos dados de Marina (bilíngue-PB/FR).

Podemos dizer que, no conjunto de dados que analisamos, os enunciados com sintagmas nominais plurais geralmente acompanham uma observação concreta de elementos (objetos, figuras) em

quantidade. Muitas dessas ocorrências estão inseridas em situações em que o encadeamento dos enunciados, nos turnos do diálogo entre a criança e o interlocutor, apresentam certa estabilidade, compondo um “formato” conhecido por ambos – leitura compartilhada de uma história, jogos etc. Concluimos, assim, que os gêneros do discurso (Bakhtin, 2006) e os formatos (Bruner, 2004a) são fundamentais também na aquisição de formas mais específicas da língua, como é o caso do plural nominal.

Sobre a (im)previsibilidade da produção infantil, o que nos chamou a atenção foram as *construções menos previsíveis*, isto é, o emprego do plural {-s} em elementos invariáveis ou que não receberiam o morfema. É o caso dos verbos *correr*, *brincar*, *pular*, dos advérbios *também*, *lá*, *tudo*, do numeral *oito* e do pronome demonstrativo *esses*. Embora sejam produções singulares (não recorrentes), elas revelam um movimento da criança em direção à aquisição dessa unidade da língua.

Com relação aos sintagmas nominais compostos por mais de um elemento, nossas hipóteses se confirmaram. As crianças monolíngues em PB utilizam três tipos de marcação de plural: as marcações *padrão* e *não padrão*, com sintagmas nominais do tipo Dp+Np e Dp+Ns, e os sintagmas nominais com emprego do morfema de plural apenas no nome ou no elemento mais à direita do sintagma, compostos por Ds+Np. Este último tipo de marcação de plural é o mais recorrente nos dados das crianças brasileiras. É importante pontuar que, para nós, não convém nomear essa produção como *agramatical*, como se fosse possível estipular o que é “certo” ou “errado”, “existente” ou “inexistente” na língua tendo como parâmetro apenas a fala adulta.

O emprego desse tipo de marcação de plural pelas crianças brasileiras poderia, a princípio, ser justificado pela aquisição tardia da fricativa [s] em posição de coda medial. Todavia, foram observados diversos enunciados em que a fricativa passa a ser empregada em contextos obrigatórios (como no caso dos numerais que antecedem o núcleo de um sintagma nominal), embora continue a ser omitida no caso do plural em D. Sendo assim, a recorrência de sintagmas

plurais do tipo D_s+N_p parece configurar uma espécie de gramática nesse período de aquisição da linguagem. Trata-se, portanto, de um assunto a ser melhor investigado, possivelmente em uma pesquisa transversal envolvendo uma população maior e mais heterogênea – considerando, inclusive, as diversas variantes do PB e o PE.

Podemos dizer, então, que essa maneira “singular” do emprego do plural, ao lado de outras produções linguísticas igualmente peculiares, nos permite identificar na produção da criança algo que pode ser efetivamente caracterizado como *fala da criança*, isto é, uma produção comum à fase de aquisição.

Já a análise dos dados em FR da criança monolíngue (Madeleine) apontaram para a convergência da produção da criança às possibilidades da língua francesa. Embora a ocorrência de sintagmas nominais plurais seja constatada mais precocemente (por volta de 1 ano e 11 meses), eles aparecem também em contextos nos quais o singular era a forma esperada. Ressaltamos ainda que o número de sintagmas nominais plurais nos dados de Madeleine é consideravelmente maior. Não é possível, entretanto, concluir se essa diferença é decorrente de fatores subjetivos (isto é, da peculiaridade dos dados de Madeleine) ou da diferença entre a possibilidade de produção de plural no PB (inserção do morfema {-s} nos elementos do sintagma nominal) e no FR (alternância vocálica no determinante).

Essa diferença poderia ser constatada nos dados da criança bilíngue PB/FR (Marina), porém o número restrito de ocorrências de sintagmas nominais plurais não nos permite fazer afirmações conclusivas. Podemos apenas ressaltar que, nos dados de Marina, os numerais parecem exercer um papel importante na expressão de pluralidade em PB, bem como os determinantes no plural em FR, e a reorganização silábica dos sintagmas plurais compostos por determinante + nomes iniciados com vogal favorecem o uso da marcação do tipo D_p+N_s em PB pela criança bilíngue.

Por fim, cabe uma última observação no que se refere a uma questão metodológica neste trabalho. Embora o cálculo da média de palavras por enunciado seja uma das possibilidades de se estabelecer um parâmetro confiável para que populações diferentes sejam

colocadas em paralelo – se comparado ao fator idade, por exemplo –, o MLU não apontou uma linearidade na aquisição do plural nominal nos três sujeitos submetidos ao cálculo da média de palavras por enunciado nesta pesquisa. Sendo assim, o aumento do MLU não parece ser determinante para o uso progressivo de sintagmas nominais plurais. Em contrapartida, elementos discursivos, como a situação (atividade desenvolvida pelos interlocutores), a sequência discursiva e o tipo de discurso (ou tipo de enunciado), parecem ser fatores preponderantes para a produção do plural, sendo determinantes, inclusive, no cálculo do MLU.

As categorias de análise propostas nesta pesquisa procuraram levar em consideração o fato de que a criança (e não apenas ela) explora as possibilidades de uso da língua, revelando uma relação sujeito/língua que começa a se configurar.

Nosso desejo foi, desde a proposta deste estudo até o presente momento, contribuir para instauração de um olhar, nos estudos em Aquisição de Linguagem, que inclua o novo, o não esperado, o diferente, isto é, aquilo que nos instiga e nos surpreende na fala da criança. Muitos outros autores têm lançado esse olhar para os dados infantis: eles nos inspiraram (e nos inspiram) nessa caminhada. Esperamos que, da mesma forma, possamos, quem sabe, inspirar a outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- ARAÚJO, K. *Desempenho gramatical de criança em desenvolvimento normal e com distúrbio específico de linguagem*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/pos/teses/ARAUJOkarina.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p.261-306.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.393-410.
- BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. *The Formal Method in Literary Scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Trad. A. J. Wehrle. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. “Le discours dans la vie et le discours dans le poésie”. Contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, Le prince dialogique*. Paris: Seuil. p.181-216. (Trad. port.: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza).
- BEFI-LOPES, D. M., RODRIGUES, A., PUGLISI, M. L. Number Morpheme Acquisition in Children within Normal Language Deve-

- lopment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.21, n.2, p.171-4, Abr-Jun, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n2/en_v21n2a15.pdf. Acesso em: 8 ago. 2010.
- BELINTANE, C.; LIMA, S. O. A polifonia dos textos orais na infância e as matizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, A., FERNANDES, S. D. (Orgs.). *A linguagem da criança: sentido corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p.117-134. (Série Trilhas Linguísticas v.15).
- BERMAN, R. A. A Step-by-Step Model of Language Learning. In: I. LEVIN (ed). *Stage and Structure: re-opening the debate*. Norwood: NJ, Ablex, 1986. p.191-219.
- BONILHA, G. F. G. Variação na aquisição fonológica: uma abordagem de teoria da otimidade conexionista. *Scripta*, Belo Horizonte, v.9, n.18, p.62-76, 2006. Disponível em: http://200.229.43.1/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621143658.pdf. Acesso em: 10 maio 2013.
- BRUNER, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 2004a.
- _____. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004b.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997a.
- _____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- _____. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Universit. de Rouen, p.69-79, 1984. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNN0-DaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=1-GZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCS1c7PtU#v=one-page&q=contexts%20and%20formats&f=false>. Acesso em: 13 maio 2013.
- BROWN, R. *A first language; the early stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- CAMACHO, R. G. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2004.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.
- _____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

- _____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- CAPELLARI, E. T. C. *Concordância nominal de número na fala infantil: estudo variacionista*. Porto Alegre, 2004 Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em Aquisição de Linguagem*. Campinas, 1995. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTRO, A., FERRARI-NETO, J. Um estudo contrastivo do PE e do PB com relação à identificação da informação de número no DP. In: *Letras de Hoje*, v.42, n.1. Porto Alegre, p.65-76, março, 2007.
- CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, v.21. Recife, p.153-170, 2009..
- CERQUEIRA, V.C. O que faz uma criança com a marca de plural? Um estudo da aquisição da concordância nominal no português. In: *Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN*, 1994, p.119-126.
- CHOMSKY, N. *Derivation by Phase*. MIT Occasional Papers in Linguistics, n.18, 1999.
- _____. *Minimalist Inquiries: the framework*. MIT Occasional Papers in Linguistics, n.15, 1998.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.
- _____. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1994.
- _____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURE, F., JAKOBSON, R., HJELMSLEV, L. T., CHOMSKY, N. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- CLARK, E. V., NIKITINA, T. V. One vs. More than One: antecedents to plural marking in early language acquisition. *Linguistics*, v.47, 1, p.103-139, 2009.
- CORRÊA, L. M. S., AUGUSTO, M. R. A., FERRARI-NETO, J. The Early Processing of Number Agreement in the DP: evidence from the acquisition of Brazilian Portuguese. *BUCLD*, Somerville, v.30, 2006.
- CÔTÉ M. Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, v.2, n.158, 2005, p.66-78. Disponível em: www.cairn.info/revue-langages-2005-2-page-66.htm. Acesso em: 2 dez. 2011.

- CRISTÓFARO SILVA, T.; ALMEIDA, L.; GUEDRI, C. Perda de marca de plural no português brasileiro: contribuições da fonologia. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.15, n.2, p.207-228, 2007. Disponível em: <http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/originais/artigos/plural.pdf>. Acesso em: 5 out. 2010.
- CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985 (2008).
- DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.263-275.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. Dans les interstices du dialogue: jeux de langage et confidences enfantines. In: DELAMOTTE-LEGRAND, R., HUDELOT, C., ORVIG, A. S. *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. BE, Fernelmont: E.M.E., 2008. p.177-190.
- DELEFOSSÉ, J. M. O. Contribution à l'étude de la genèse de la catégorie du pluriel. Observation du langage d'un enfant entre un an et demi et deux ans. *Faits de langues*, n.2, septembre, 1993. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1993_num_1_2_1301. Acesso em: 15 ago 2011.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.42, p.41-70, 2002. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1599>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- _____. Sobre fragmentos e holófrases. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. *Anais...* Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 18 out. 2010.
- _____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: parte II*. Relatório Científico, processo 300989/79-2, período de março de 1977 a março de 1999. Mimeografado.
- _____. Língua e discurso na teorização sobre Aquisição de Linguagem. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, p.9-28, 1995.
- _____. A fusão e o destino da palavra alheia. Três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. (Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994. p.37-43.
- _____. *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*. SUBSTRATUM, BARCELONA, v.1, n.1, p.121-135, 1992.

- DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição de Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. Explicação e humor na linguagem da criança. In: FERNANDES, S. D. (Org.). *Conceito, definição e explicação na fala da criança*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, p.163-188. (Série Trilhas Linguísticas, v.4), 2003a.
- _____. L'explication et l'humor chez le jeune enfant. *La linguistique*. Paris, v.39, p.75-91, 2003b.
- _____. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. São Paulo, 2003c. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista.
- DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (Orgs). *Estudos em Aquisição Fonológica*, Pelotas: Editora Universitária/UFPel, v.4, p.11-30, 2011.
- DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v.7, p.57-74, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331/9325>. Acesso em: jun. 2013.
- DE VILLIERS, J., DE VILLIERS, P. A Cross-Sectional Study of the Acquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, v.2, n.3, 1973. p.267-78.
- DUBOIS, J. *Grammaire structurale du français*. Paris: Librairie Larousse, 1965.
- ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.159-170.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FENSTERSEIFER, A.; RAMOS, A. P. F. Extensão média de enunciados em crianças de 1 a 5 anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v.15, p.251- 258, 2003.

- FERRARI-NETO, J. *Reconhecimento do número gramatical e processamento da concordância de número no sintagma determinante na aquisição do português brasileiro*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado), PUC-Rio.
- FERRARI-NETO, J., CORRÊA, L.M.S.; AUGUSTO, M.R.A. O processamento da informação de interface na aquisição do sistema de número gramatical no DP em português brasileiro. In: *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*, 2005, p.1075-1082.
- FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem. In: CASTRO, M. F. P. C. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p.55-86.
- FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, p.183-200.
- FRANÇOIS, F. *Enfants et récits: mises en mots et “reste”*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.
- _____. *Morale et mise en mots*. Paris: L’Harmattan, 1994.
- _____. *Pratiques de l’oral: dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris: Nathan pédagogie, 1993.
- FRANÇOIS, F., HUDELOT, C., SABEAU-JOUANNET, É. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
- GALLOT et al. Le rattachement lexical de la liaison: une expérience d’amorçage chez des enfants pré-lecteurs. *Psychologie Française*, n.54, p.355-361, 2009.
- GAZZANIGA, S. M.; HEATHERTON. *Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- GARCIA, R., ZIMMER, M. O papel da frequência lexical e segmental na aquisição das fricativas em crianças de um a três anos: uma perspectiva dinâmica na aquisição do português brasileiro. *Acta Sci Lang Cult*. Maringá, v.32, n.2, p.279-89, 2010.
- GREVISSE, M., GOOSSE, A. *Nouvelle grammaire française*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1995.
- GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- GUTIERREZ-CLELLEN, Vera F. et al. Language Sample Analysis in Spanish Speaking Children: methodological considerations. *Language*

Speech and Hearing Services in School, v.31 ,p.88-98, 2000. Disponível em: <http://slhs.sdsu.edu/publications/clellen1376.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2010.

HARMERS, J., BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HILÁRIO, R. N. A marcação de plural na fala da criança: marcas de subjetividade. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.33-54.

_____. Aquisição e emprego do plural por crianças monolíngues (PB). In: *Anais do VIII ENAL II EIAL Encontro Inter/Nacional sobre Aquisição da Linguagem*, Juiz de Fora, 2011a. p.225-239.

_____. Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.40, n.2, p.567-580, mai-ago, 2011b. Disponível em: http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el_vol.40_n.2_Integra.pdf. Acesso em: 16 jun. 2012.

HILÁRIO, R. N. et al. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em Aquisição de Linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p.229-247.

HOFF-GINSBERG, E., SCHATZ, M. Linguistic Input and the Child's Acquisition of Language. *Psychological Bulletin*, n.92, p.3-26, 1982.

HOUWER, A. *The Acquisition of two Languages from Birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

JAFFRÉ, J. P., DAVID, J. Le nombre: essai d'analyse génétique. In: *Langue française*, n.124, p.7-22, 1999. Disponível em: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1999_num_124_1_6303. Acesso em: 5 set. 2011.

KANDEL, E.; SCHWARTZ, J. *Princípios da neurociência*. São Paulo: Manole, 2003.

KEHDI, V. *Morfemas do Português*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEECK, A. V., CARPENTER, R. L. The Effects of Children's Language Comprehension Level on Adults' Child-Direct Talk. In: *Journal of speech and hearing research*. v.23, p.546-569, Sept., 1980.

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. *Neurociências do comportamento*. São Paulo: Manole, 2002.

- LARGE, P., COUSIN, M., FAYOL, M. Acquérir le pluriel des noms: existe-t-il un effet de fréquence du nom? In: *Lidil*, n.30, p.39-54, 2004. Disponível em: <http://lidil.revues.org/index663.html?file=1>. Acesso em: 5 set. 2011.
- LEMOES, M. T. G. *A língua que me falta*: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem. Campinas, 1994. Tese (Doutorado), Unicamp.
- LEROY-CALLOMBEL, M. *Eveil de la conscience grammaticale chez un enfant français entre 18 mois et 3 ans*. 2010.
- LIEGEOIS, L. L'acquisition de la liaison: effets de fréquence et types d'erreurs en production. In: *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, Lyon, 3 et 4 déc., 2009.
- LOPES, N. S., BAXTER, A. N. Os Tongas: contribuição para o estudo do português brasileiro. *Anais do SILEL*, v.2, n.2, Uberlândia: EDUFU, 2011.
- LORANDI, A. *Formas morfológicas variantes na gramática infantil*: um estudo à luz da Teoria da Otimidade. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado), PUC-RS.
- MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd ed., 2000.
- MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição da flexão verbal*: uma análise interacionista. Campinas, 2003. [s.n.]. Tese (Doutorado), Unicamp.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização*: coesão e coerência. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MCLAUGHLIN, B. *Second Language Acquisition in Childhood*, v.1, Pre-school Children. Hillsdale: NJ: Erlbaum, 1978.
- MEZZOMO, C. L. Interação entre a aquisição da fonologia e da marca de plural no português brasileiro: o domínio de /S/ nas codas lexical e morfológica. In: *Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*, 2004, Florianópolis. Anais do 6^o encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004.
- MILLER, K., SCHMITT, C. Effects of Variable Input in the Acquisition of Plural in Two Dialects of Spanish. *Lingua*, v.120, n.5, p.1178-1193, 2010.
- MILLS, A. *The Acquisition of Gender*: a study of English and German. Berlin: Springer, 1986.
- MILROY, L., MUYSKEN, P. Introduction: Code Switching and Bilingualism Research. In: _____. (Eds.). *One Speaker, Two Languages*:

- cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.1-14.
- MORGERNSTERN, A. *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.
- _____. *Un JE en construction*. Genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant. Paris: Ophrys, 2006.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, C. C. *Perfil da aquisição das fricativas /f/, /v/, /s/, /z/ do português brasileiro: um estudo quantitativo*. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2003. p.97-110.
- OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language Acquisition and Socialization: three developmental stories. In: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. (Ed.). *Culture Theory: essays in mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p.276-320.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. *Linguistics* 18, p.581-618, 1980.
- SALAZAR-ORVIG, A. et al. Dialogical Beginnings of Anaphora: the use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, p.1842-1865, 2010a.
- _____. Dialogical Factors in Toddlers' Use of Clitic Pronouns. *First Language*, v.30, n.3-4, p.375-402, 2010b.
- _____. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: Harmattan, 1999.
- SCARPA, E. M. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e fatos prosódicos. In: SCARPA, E.M. (Org.). *Estudos de prosódia*. Editora da UNICAMP, 1999.
- _____. A natureza dos sons preenchedores na Aquisição da Linguagem. In: ALBANO, E.; COUDRY, M.I.; POSSENTI, S. & ALKMIM, T. (Orgs). *Saudades da língua*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004. p.535-560.
- SCHERRE, M. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos. In: *Organon*, Porto Alegre, v.5, n.18, UFRGS, 1991.

- _____. *Reanálise da concordância nominal em português*. Rio de Janeiro, 1988. Tese (doutorado). UFRJ.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.9, n.18, 1ª sem. 2006, p.107-129.
- _____. Passado e presente na concordância de número em português: evidências do português europeu moderno. *II Encontro de Estudos Diacrônicos do Português (II EDiP)*. UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara (29 a 31 de agosto de 2001).
- _____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, GIOVANNI (Org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, p.509-523, 1998.
- SCHERRE E SILVA (Org.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1996.
- SCHNACK, C. Baby-talk: uma fala do adulto direcionada à criança. Que adulto? Que criança? In: *Caleidoscópio*, v.5, n.2, p.115-124, mai/ago 2007.
- SCLIAR-CABRAL, L. *A explanação linguística em gramáticas emergentes*. São Paulo, 1976. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.
- SHATZ, M. On the Development of the Field of Language Development. In: HOFF, E., SHATZ, M. (Ed.). *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden: Blackwell, p.1-16, 2007.
- SIMIONI, L. A concordância de número no DP: propostas minimalistas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v.XXXVI, p.117/12-125, 2007a.
- _____. *A aquisição da concordância nominal de número no português brasileiro: um parâmetro para a concordância nominal*. Florianópolis, 2007b. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina.
- _____. Aquisição da concordância nominal de número: um estudo de caso. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.14, p.539-570, 2006.
- SIOUFFI, G., VAN RAEMDONCK, D. *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Paris: Editeur Bréal, 2007.
- SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- SLOBIN, D.I. From “Thought and Language” to “Thinking for Speaking”. In: J.J. GUMPERZ e S. LEVINSON (Eds.). *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: CUP, 1995. p.70-96.

- SNOW, C. E. The Development of Conversation between Mothers and Babies. In: V. Lee (Org.), *Language Development*. Londres: The Open University, p.235-249, 1977.
- _____. *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall, 1957.
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WALLON, H. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF, 1989.
- WOOD, J. N., KOUIDER, S., CAREY, S. Acquisition of Singular-Plural Morphology. In: *Developmental Psychology*, 2009, v.45, n.1, p.202-206.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 23,7 x 42,5 paicas

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Marcos Keith Takahashi

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora