


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ANDRESSA DOS SANTOS MOGNO

**A AUTORREFERÊNCIA E A REFERÊNCIA DE  
TERCEIRA PESSOA NA FALA DE UMA  
CRIANÇA MONOLÍNGUE**



ARARAQUARA – S.P.  
2017

ANDRESSA DOS SANTOS MOGNO

# **A AUTORREFERÊNCIA E A REFERÊNCIA DE TERCEIRA PESSOA NA FALA DE UMA CRIANÇA MONOLÍNGUE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas: análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição de línguas.**

**Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

ARARAQUARA – S.P.  
2017

Mogno, Andressa

A AUTORREFERÊNCIA E A REFERÊNCIA DE TERCEIRA  
PESSOA NA FALA DE UMA CRIANÇA MONOLÍNGUE / Andressa  
Mogno – 2017

105 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua  
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Alessandra Del Ré

1. Aquisição da linguagem. 2. Aquisição de elementos  
referenciais. 3. Multimodalidade e aquisição . 4.  
Criança. 5. Pronomes de primeira e terceira pessoas.  
I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados  
fornecidos pelo(a) autor(a).

ANDRESSA DOS SANTOS MOGNO

# A AUTORREFERÊNCIA E A REFERÊNCIA DE TERCEIRA PESSOA NA FALA DE UMA CRIANÇA MONOLÍNGUE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas: análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes no ensino/aquisição de línguas.**

**Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

Data da defesa: 31/08/2017

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara-Brasil

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Marina Célia Mendonça**

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara-Brasil

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Paula Cristina Bullio**

Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara-Brasil

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

Dedico à minha mãe (em memória).

“Por que Deus permite  
que as mães vão-se embora?  
Mãe não tem limite,  
é tempo sem hora,  
luz que não apaga  
quando sopra o vento  
e chuva desaba [...]

Carlos Drummond de Andrade (2012, p. 76)

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais, Jacira dos Santos e Aparecido Donizeti Mogno, que me apoiaram, incentivaram e acompanharam as minhas escolhas. Em especial, à minha mãe (em memória), que foi e é um dos maiores incentivos deste trabalho.

A meu companheiro, Luís Henrique, pela compreensão, paciência e pelo incentivo. Por acreditar no meu trabalho e apoiar-me nas adversidades que circundaram a conclusão desta dissertação.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, pela orientação, pelo incentivo, pela compreensão no decorrer da elaboração deste trabalho e por todos os momentos partilhados.

Aos amigos do grupo GEALin, por me acolherem e compartilharem comigo momentos valiosos de estudos. Agradeço em especial à Patrícia Falasca, à Rosângela Nogarini Hilário, à Rafaela Giacomini Bueno, à Paula Bullio e à Alessandra Vieira pelas dicas, pelas leituras e pelos conselhos que muito contribuíram para este trabalho.

Aos amigos queridos, Renata Oliveira, Patrícia Monho e Gincó Chen, pela amizade e apoio.

À UNESP, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa e aos seus/meus professores, que possibilitaram este momento, oferecendo-me muitas oportunidades de aprendizado e crescimento.

## RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre como a criança, entre dois e três anos de idade, faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa, a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2011; BRUNER, 1984, 2004, 2007). Observamos os elementos que a criança usa em seu discurso com a função referencial - desde os sintagmas nominais e verbais, que já assumem essa função na gramática adulta, como os elementos que passaram a exercer, para a criança, o valor referencial. Nossa pesquisa se detém em analisar a autorreferência e a referência de terceira pessoa na produção oral de uma criança monolíngue de português brasileiro (denominada, neste trabalho, de G.), que foi filmada em contexto naturalístico. Nosso corpus é formado por cinco sessões de aproximadamente 1 hora de duração cada. Essas sessões foram transcritas a partir do programa computacional CLAN e das normas CHAT (MACWHINNEY, 2000). Devido ao nosso objetivo e à nossa perspectiva teórica, esta pesquisa é de cunho qualitativo. Os resultados obtidos nesta dissertação mostram a importância do formato jogo e das brincadeiras, que integram o gênero conversa, em que a criança e seu interlocutor estão inseridos, assim como nos direcionam para questões de multimodalidade, que exerceram um papel central para a aquisição e o uso dos elementos referenciais por G.. Paralelamente, os resultados indicam que, na idade observada, a criança já é capaz de fazer e de entender as referências de primeira e de terceira pessoas, ajustando seus enunciados em prol da situação comunicativa em que se encontra.

Palavras chave: Aquisição da Linguagem; Referência; Autorreferência; Formato; Gênero.



## **ABSTRACT**

This research aims to reflect upon the way the child (aged between two and three years) refers to themselves and to a third person, according to a dialogical-discursive theoretical framework (BAKHTIN, 2011; BRUNER, 1984, 2004, 2007). We observe the referential elements used by the child in their discourse – since the nominal and verbal syntagma, which already have this referential function in the adult grammar, as well as the elements that acquire a referential function within the child's discourse. Our research analyses the self-references and the references to a third person in the speech of a monolingual child who speaks Brazilian Portuguese (named here as G.), filmed in a naturalistic context. Our data is composed by five filmed sessions of about one hour each. This data was transcribed according to the computer program CLAN and the CHAT norms (MACWHINNEY, 2000). According to our aim and our theoretical framework, this research is a qualitative work. Our results show the importance of the game format and the fun moments, which integrate the conversation genre into which the child and their interlocutor is inserted, and the multimodality issues of language, that play a central part in the acquisition and use of referential elements by G.. In addition, the results indicate that the child – at the ages we observe – is able to both elaborate and comprehend the references of first and third person, adjusting their speech in order to fit the communicative situation they are participating in.

**Keywords:** Language Acquisition; Reference; Self-Reference; Format; Genre.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>FIGURA 1</b> | Imagem com algumas temáticas do Super Trunfo               | 38 |
| <b>FIGURA 2</b> | Modelo de informações presentes nas cartas do Super Trunfo | 39 |

## LISTA DE QUADROS

|                   |  |    |
|-------------------|--|----|
| <b>QUADRO I</b>   | Paradigma pronominal e flexional do verbo em PB          | 29 |
| <b>QUADRO II</b>  | Pronomes pessoais  | 30 |
| <b>QUADRO III</b> | Elementos com função pronominal em Castilho (2010)       | 31 |
| <b>QUADRO IV</b>  | Síntese das mudanças do PB                               | 32 |
| <b>QUADRO V</b>   | Elementos de autorreferência usados por G.               | 93 |
| <b>QUADRO VI</b>  | Elementos de referência de terceira pessoa usados por G. | 95 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|           |                      |
|-----------|----------------------|
| <b>PB</b> | Português Brasileiro |
| <b>LM</b> | Língua Materna       |
| <b>SN</b> | Sintagma Nominal     |
| <b>SV</b> | Sintagma Verbal      |

## SUMÁRIO

|   |  |     |
|---|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO.....  | 13  |
| 2 | A ENTRADA DA CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM): GÊNEROS, FORMATOS,<br>DISCURSO .....                                | 20  |
| 3 | SISTEMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM PANORAMA<br>ATUAL.....                                    | 28  |
| 4 | AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL: ELEMENTOS REFERENCIAIS .....  | 34  |
|   | 4.1 A referência e o gesto de apontar: um olhar para a multimodalidade no processo de<br>aquisição ..... | 36  |
| 5 | METODOLOGIA.....   | 42  |
|   | 5.1 O corpus: coleta e transcrição de dados.....   | 43  |
|   | 5.2 O programa computacional CLAN e as normas do CHAT: um breve histórico.....                           | 44  |
|   | 5.3 O sujeito.....   | 47  |
| 6 | ANÁLISE DOS DADOS .....  | 48  |
|   | 6.1 Análise da sessão 1: G. 2;00.12.....   | 48  |
|   | 6.2 Análise da sessão 2: G. 2;02.09 .....  | 60  |
|   | 6.3 Análise da sessão 3: G. 2;04.11 .....  | 72  |
|   | 6.4 Análise da sessão 4: G. 2;06.09 .....  | 82  |
|   | 6.5 Análise da sessão 5: G. 2;08.14.....   | 86  |
| 7 | RESULTADOS .....   | 92  |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 97  |
|   | REFERÊNCIAS .....  | 99  |
|   | APÊNDICE .....   | 104 |
|   | Símbolos e pontuações utilizados nas transcrições – Normas CHAT.....                                     | 105 |

## 1 INTRODUÇÃO

A fala da criança ainda desperta o interesse de diversos pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, que buscam trazer à luz os processos envolvidos na aquisição, no desenvolvimento e na aprendizagem da linguagem. Desde o advento da Psicolinguística, que deu origem à área de estudos referente à aquisição da linguagem na Linguística, buscou-se desvendar os mistérios e as particularidades da fala infantil, focalizando o período de aquisição e desenvolvimento linguístico e verbal, sem desconsiderar a importância das outras formas de linguagem que acompanham esse momento, como, por exemplo, os gestos, o olhar, etc.

Considerando esses mistérios e particularidades da fala infantil, observaremos, a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 1997), o uso de determinados elementos linguístico-discursivos por G. (2-3 anos de idade) na construção da autorreferência e da referência de terceira pessoa, observando de que forma eles revelam o posicionamento do falante diante do discurso do outro<sup>1</sup>.

Trata-se de buscar os momentos em que a criança faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa e, neles, analisar se ela as constrói a) por meio do uso de elementos e de estruturas linguísticas específicas, usando os sintagmas nominais – os pronomes pessoais, os pronomes oblíquos (na função de objeto), os pronomes possessivos, etc.; ou b) por meio dos substantivos próprios e comuns ou de palavras substantivadas que possam ser produzidos pela criança.

Já que a língua portuguesa admite construções linguísticas em que o sujeito dos enunciados pode ser marcado somente por meio das flexões verbais, admitindo, assim, um sujeito nulo, observaremos também se as referências podem estar sendo marcadas pelas desinências verbais de primeira e terceira pessoas, que indicam o sujeito do discurso, ou seja, a quem ou ao que a criança se refere em sua fala, assim como qualquer outro recurso que a criança venha a utilizar com valor referencial. Dessa forma, a pergunta que norteia este trabalho é: como a criança, entre dois e três anos de idade, faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa?

Além disso, embora esse não seja um objetivo exaustivo do presente trabalho, observaremos a linguagem em seu aspecto multimodal, ao observar os gestos de apontar realizados pela criança nos momentos de interação. Tal observação se dá por acreditarmos que os

---

<sup>1</sup> No capítulo *A entrada da criança na língua: gêneros, formatos e o discurso da criança*, que integra esta dissertação, explicitamos quem é esse outro, parte fundamental da interação e do processo de aquisição da linguagem.

gestos são elementos fundamentais no processo de aquisição da linguagem oral e essenciais na interação da criança com o outro, auxiliando a compreensão e a interpretação do enunciado produzido, assumindo a função de eliminar uma possível ambiguidade referencial. Sabemos que as questões que envolvem a multimodalidade são amplas e complexas e não pretendemos, aqui, fazer um estudo detalhado do gesto de apontar, mas sim indicar como esse gesto compõe a fala da criança, contribuindo para a construção do significado de seu discurso.

A multimodalidade vem sendo estudada amplamente por diversos pesquisadores como, por exemplo, Cavalcante (UFPB/CNPq), Silva (PROLING/UFPB/CAPES), Lima (PIBIC/UFPB/CNPq), entre outros. Diferentemente dessas pesquisas, que estudam e buscam desvendar o universo da aquisição da linguagem englobando as diferentes formas de dizer, nós apenas almejamos relacionar o gesto de apontar – e, a depender da situação, o olhar entre a criança e o interlocutor - com a fala e, assim, compreender a possível significação desse dizer da criança que está adentrando o mundo da fala.

Vale dizer que esta pesquisa está inserida em um projeto mais amplo sobre o estudo da referência na linguagem da criança, o qual tem como objetivo estudar as diferentes dimensões pragmático-discursivas e dialógicas envolvidas no processo de aquisição da linguagem. Para tanto, os pesquisadores envolvidos voltam a sua atenção para os elementos referenciais em contextos monolíngues (DEL RÉ, 2010, 2009; SALAZAR-ORVIG, 2014, 2005, 2004; CAET, 2012) e bilíngues (BULLIO, 2014; BUENO, 2017). Tal projeto é coordenado pela Profa. Anne Salazar-Orvig (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3) e conta com a participação de uma equipe de vários professores da França, um representante da Suíça e outro do Brasil - Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

Como resultados dessa colaboração com o Brasil, foram realizadas uma pesquisa de pós-doutorado (DEL RÉ, 2009) e duas teses de doutorado (BULLIO, 2014; BUENO, 2017). É, portanto, nesse contexto que nosso trabalho se origina e para o qual pretende trazer contribuições, somado à leitura de trabalhos que já foram realizados na área de aquisição da linguagem e que estudam as diferentes marcas de referência na fala infantil e, mais especificamente, no processo de aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral.

Temos como diferencial nesta pesquisa o fato de observarmos os elementos culturais, ideológicos e sociais envolvidos no processo de aquisição da linguagem, considerando-os essenciais para a aquisição e o desenvolvimento linguísticos. Consideraremos como elementos

culturais, ideológicos e sociais apenas aqueles que estão no âmbito familiar (microcultura) e que envolvem a relação da criança com seus familiares e pessoas que a circundam, como, por exemplo, o manhês, os costumes e hábitos da família, as músicas/desenhos e filmes que são oferecidos à criança, etc.

Para realizar este trabalho, partimos do pressuposto de que a criança começa a utilizar os elementos referenciais desde cedo. Inicialmente, a criança utiliza formas presentes na fala do adulto, passando a fazer uso deles de maneira mais autônoma somente após ocorrer um distanciamento dessa fala do outro. Seria apenas a partir desse distanciamento que a criança passaria por um processo que lhe permitiria perceber-se como sujeito, participando ativamente da ação e da interação, assim como perceber o outro (seu interlocutor), o que lhe permitiria usar recursos diferentes para referir-se a si e ao outro - não presente na interação -, adequando a sua fala à adulta.

Os resultados desta pesquisa contribuem, portanto, para um projeto mais amplo a respeito das características pragmáticas e linguísticas relacionadas aos elementos referenciais, evidenciando a função dos pronomes no processo de aquisição do português brasileiro, contribuindo, assim, para a comparação deste processo com os processos que ocorrem em outros idiomas (português europeu, espanhol, francês, italiano, etc.), culturas e sociedades. Dessa forma, buscamos, ao verificar como a criança faz a referência de terceira pessoa e a autorreferência em nossa língua, considerando, para isso, as dimensões pragmático-discursivas em contexto dialógico, contribuir, de um modo geral, para desvendar o funcionamento linguístico de uma criança monolíngue do PB.

Devido à estrutura do português brasileiro e a algumas mudanças no sistema pronominal e flexional que estão ocorrendo no PB em determinadas regiões do Brasil (MENON, 1995), acreditamos que as referências têm sido construídas de maneira a explicitar o referente. Assim, a criança segue mantendo essa tendência de referências mais diretas, com sujeito e objeto explícitos. Considerando que essa mudança em curso atinge a região sudeste (NASCIMENTO, 2011), em que G. está inserido social e culturalmente, e que poderemos perceber essa tendência em suas falas, mais adiante abordaremos alguns estudos que tratam especificamente dessas mudanças na fala dos adultos, principalmente dos que estão inseridos nessa região do país.

De acordo com Salazar Orvig (2003, 2010), que observa a aquisição dos elementos referenciais no discurso da criança francesa e, também, atualmente, em populações bilíngues,



assumindo para os estudos um posicionamento dialógico-discursivo, a criança entra na linguagem pelo gênero e é na interação com o outro e com outros discursos que esse processo de aquisição da linguagem acontece.

Em um de seus trabalhos, Salazar Orvig (2008) observou a aquisição e o uso dos determinantes em um corpus constituído, por um lado, de um recorte longitudinal composto por 02 crianças filmadas no período entre 1;8 e 2;4, em ambiente familiar, e 04 crianças na idade entre 2;5 e 3;0, filmadas em ambiente escolar. Por outro lado, há nessa pesquisa dados de natureza transversal, compostos por uma população mais ampla, contando com 16 crianças entre 1;11 e 2;4 anos, das quais 06 foram filmadas somente em ambiente familiar, ao passo que as demais foram filmadas tanto em ambiente familiar, quanto no berçário. A pesquisadora chegou à conclusão de que é difícil ver a aquisição dos elementos linguísticos como independente da dimensão pragmática, principalmente levando em conta os determinantes, pois os resultados obtidos em sua investigação apontam para o fato de que as crianças adquiriram os determinantes juntamente com sua função referencial, evidenciada pelo uso. Dessa maneira, a aquisição desses elementos linguísticos não seria um processo independente, mas simultâneo ao processo da aquisição da língua em uso.

Nessa mesma linha teórica, Del Ré (2009) realizou uma investigação a respeito dos elementos referenciais na fala de A., uma criança monolíngue de PB, no período compreendido entre as idades de 1;08 a 2;06, em um contexto naturalístico de coleta de dados. Na pesquisa desenvolvida, a autora observa a aquisição dos pronomes pessoais 'eu/tu/você' e como o uso desses elementos daria pistas para a percepção da identidade/alteridade da criança. Foi observado que a identidade/alteridade pode apresentar suas marcas também em outros elementos linguísticos que, assim como os pronomes, marcam a identificação e a posição do sujeito na enunciação. Como resultado, esse trabalho apresentou que A., na faixa etária analisada, reconhece a existência do outro com quem interage, mas nem sempre se enxerga como sujeito da interação. A pesquisa aponta ainda para uma possível mudança no PB, a qual envolve a função e o uso de alguns pronomes, assim como a flexão verbal referente a algumas pessoas do discurso, como tu/você.

Já Bullio (2014), em sua tese de doutorado, observou a autorreferência e a referência à segunda pessoa (tu/você) em uma criança bilíngue francês / PB (Mar.), entre as idades de 2;5 a 3;2. Bullio percebeu que os processos de aquisição da linguagem envolvidos no francês e no PB

são distintos, sobretudo no que concerne à referência. Depois de analisar os dados de Mar., a autora comparou-os aos dados estudados por Caet (2013), compostos por 4 crianças – duas monolíngues falantes de francês e duas monolíngues falantes de inglês. Ao fazer essa comparação, ela percebeu que Mar. não segue o padrão das crianças monolíngues ao usar os elementos de referência. Ela, diferentemente das crianças monolíngues estudadas por Caet (2013), faz mais uso da referência de segunda pessoa e não da autorreferência, como sugerem os dados apresentados por Caet. Por meio do uso da referência e pela observação do *code-switching*, também foi possível perceber que as marcas de singularidade apresentadas por Mar. são diferentes em cada uma das línguas adquiridas por ela. Esses elementos, segundo a pesquisadora, revelam a constituição desse sujeito, que é igualmente diferente nas duas línguas/culturas em que está inserido.

Bueno (2017) buscou refletir, em sua tese de doutorado, sobre algumas marcas de referência, especialmente os pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas, presentes no discurso oral adulto e infantil. O foco do trabalho está no discurso de duas crianças: uma bilíngue PB/espanhol e uma falante de PB como língua materna e aprendiz de espanhol. A autora busca relacionar a utilização dos elementos de referenciação às questões de subjetividade dos sujeitos falantes, as quais, segundo os seus estudos, se manifestam por meio dos deslocamentos e encadeamentos discursivos apresentados pelo gênero e pelo formato presentes na interação.

Todos os trabalhos citados acima buscam entender a maneira como a criança adquire e usa os elementos referenciais em sua língua materna e/ou em sua segunda língua. Eles apresentam em comum uma perspectiva dialógico-discursiva, influenciada pelo sócio-interacionismo de Vygotsky. No Brasil, o sócio-interacionismo teve origem na década de 80, com as pesquisas do grupo de Cláudia de Lemos (1981, 1982, 1986), que, primeiramente, pensava a aquisição da linguagem considerando a interação do indivíduo com a língua, sem desconsiderar o papel do outro, seu interlocutor, como parte do processo dialógico.

Partimos, neste trabalho, dos estudos acima citados de De Lemos e de seu grupo e das contribuições de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b; BAKHTIN e MEDVEDEV, 1991; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, 2006; DEL RÉ et al, 2014 a e b), fazendo-os dialogar com os trabalhos de Vygostky (2005, 2007) e Bruner (1984, 1997a, 1997b, 2004a, 2004b), com o intuito de compreender melhor a linguagem da criança sob um olhar, por assim dizer, mais “socio-dialógico-cultural”.

Consideramos ainda as discussões propostas por Frédéric François (1993, 1994, 1995, 2004, 2006) a respeito da linguagem e da sua natureza, refletindo, em especial, sobre a linguagem oral adquirida e produzida pela criança, assim como não deixaremos de considerar as questões de gênero (BAKHTIN, 1997) e formatos (BRUNER, 2007), uma vez que acreditamos que a criança entra na linguagem por meio do jogo estável/instável que eles instauram nas interações.

Partindo desses pressupostos, pretendemos verificar como a criança monolíngue de PB, na idade de 24 a 36 meses, faz a autorreferência e como ela reconhece e se refere àquele de quem se fala, ou seja, o “assunto” do dizer, o qual é o centro da interação, mas que não é aquele que fala, nem é aquele a quem se fala e, sim, aquele sobre o qual é falado. Ao fazê-lo, esperamos complementar os estudos que tomamos como base para nossas reflexões.

Com vistas aos objetivos acima expostos, este trabalho foi dividido em 08 (oito) seções, sendo a *Introdução* a primeira, seguida da seção denominada “A entrada da criança na língua(gem): gêneros, formatos ediscurso”, que apresenta os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa. Nessa seção, são expostos os conceitos básicos que embasam nossa forma de pensar a língua, a linguagem, os gêneros e os formatos. Descrevemos como tais conceitos estão ligados ao processo de aquisição da linguagem, relacionando os estudos da linguagem com autores que se dedicaram ao estudo dos processos de aquisição, tal como Bruner (2007).

A terceira seção, “Sistema pronominal do português brasileiro: um panorama atual”, apresenta parte do processo de mudança que vem ocorrendo no PB. É importante ressaltar que este trabalho não tem como foco a questão da mudança linguística e, por isso, ela será abordada aqui apenas para contextualizar a questão, apresentando a forma que vem sendo usada na região sudeste do Brasil, onde G. está inserido social e culturalmente. Além de descrevermos a mudança que ocorre apenas na região sudeste, trataremos somente dos pronomes pessoais e das desinências verbais. Portanto, buscaremos observar e entender os indícios dessa mudança e como ela vem acontecendo, para que, assim, possamos compreender a autorreferência e a referência de terceira pessoa produzidas pela criança.

Na sequência, por meio de leituras de alguns dos trabalhos que foram e vêm sendo realizados na área, descrevemos a questão da referência no processo de aquisição da linguagem em idiomas como o inglês, o francês e o espanhol. O foco desta quarta seção, “Aquisição da linguagem oral: elementos referenciais”, está nos elementos linguísticos referenciais produzidos pela criança. Porém, não desconsideramos as questões de multimodalidade, como o apontar - por

vezes combinado com os olhares trocados entre o interlocutor e a criança -, que acompanha a produção oral. Para que pudéssemos construir uma linha de raciocínio e apresentar informações claras, dividimos essa seção em duas partes. Primeiramente, falaremos dos elementos referenciais na aquisição da linguagem e, na subseção “A referência e o gesto de apontar: um olhar para a multimodalidade no processo de aquisição”, apresentaremos a relação entre a produção oral e o gesto de apontar com valor referencial, mostrando como G. utiliza o apontar para, muitas vezes, evidenciar o alvo de sua referência, sobretudo os que são de terceira pessoa.

A “Metodologia”, que corresponde à quinta seção, apresenta informações a respeito do corpus utilizado nesta pesquisa e a delimitação dos dados por nós estudados, assim como as ferramentas computacionais utilizadas para a coleta, o tratamento, a transcrição e a análise do material obtido. Fazemos, aqui, um panorama a respeito da ferramenta computacional CLAN/CHAT, apresentando os seus recursos e justificando o seu uso em nossa pesquisa.

Em “Análise dos dados: buscando resultados”, são apresentadas as análises dos dados de G., que nos direcionaram aos resultados finais.

Na seção “Resultados”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir dos dados de G., e, por fim, temos as “Considerações finais”, que nos trarão os elementos analisados e relacionados com os nossos aportes teóricos.

## **2 A ENTRADA DA CRIANÇA NA LÍNGUA(GEM): GÊNEROS, FORMATOS, DISCURSO**

Sabe-se que, no processo de aquisição da linguagem, os aspectos biológicos e sociais não podem ser desvinculados: eles se complementam. Contudo, dependendo da abordagem teórica, um ou outro aspecto será privilegiado. Cabe-nos, nesta dissertação, investigar os elementos linguísticos e discursivos, adotando como ponto de partida questões como a interação social e a imersão sociocultural da criança, observando como esses fatores contribuem para o processo de aquisição da linguagem e, principalmente, para o uso dos elementos referenciais.

Acreditamos que é por meio das situações de interação que se dá a entrada da criança na linguagem, fato que acontece por meio do gênero (BAKHTIN, 2009) e que só é possível devido à interação da criança com o outro e com outros discursos (SALAZAR-ORVIG, 2003, 2010), sendo assim,

As trocas verbais, seus contextos de produção, a cumplicidade e a intimidade entre os participantes, a interpretação que o adulto faz da fala da criança são ferramentas fundamentais para se compreender um pouco mais o processo de aquisição da linguagem e o modo por meio do qual a criança consegue, em tão pouco tempo, interagir verbalmente com os adultos, dando continuidade aos diálogos que se estabelecem durante a interação (DEL RÉ; MARCHEZAN; VIEIRA, QUIMELLO, 2014, p. 61).

Pensamos que é na linguagem e por meio dela que o sujeito se constitui e se coloca no meio social e cultural que a ele se apresenta e que, assim, ele se faz sujeito, “herdando o que é canônico daquela sociedade, como a moral, ética, costumes, etc.” (BRUNER, 2007, p. 109) e, ao mesmo tempo que interage recebendo esses elementos socioculturais, ele também contribui com a transformação desses.

Assim, é por meio da interação que a criança recebe os elementos linguísticos e discursivos, como a prosódia, os sons, a sintaxe, o gênero e assim por diante, podendo, posteriormente, ressignificá-los e utilizá-los com certo domínio.

A língua materna – 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 (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Pensamos que, ao adquirir a língua materna (doravante LM), a criança se coloca em um processo, também, de aquisição cultural e de identificação social, e que ambos, tanto a aquisição da LM, quanto o processo de evolução social e cultural da criança, se constituem simultaneamente, pois

As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. **As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas** (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2010, p. 132 – grifo nosso).

Partindo dos preceitos expostos acima é que adotamos uma perspectiva dialógico-discursiva baseada nos pressupostos de Bakhtin (1997) e do Círculo como perspectiva para pensarmos as questões relacionadas à interação, à linguagem e ao gênero, dentro do processo de aquisição da linguagem (DEL RÉ et al, 2014 a e b) e, especificamente aqui, no que se refere à questão da referência. Trata-se, pois, de uma perspectiva que vem sendo adotada por pesquisadores franceses e brasileiros em que a interação e o contexto sociocultural assumem um papel importante no processo de aquisição da linguagem.

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extra-verbal 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, 1976, p. 4).

Sabemos que os escritos de Bakhtin e do Círculo não são direcionados ao processo de aquisição da linguagem e que esse período é raramente citado em suas obras, aparecendo poucas vezes junto às reflexões a respeito do gênero. Dessa forma, apesar de seus escritos contribuírem muito com o nosso trabalho, há a necessidade de buscarmos entender como é o funcionamento da linguagem no momento em que a criança entra em contato com ela. Para isso, recorreremos às reflexões de Bruner, que teve como foco dos seus estudos o desenvolvimento da linguagem no período de aquisição.

Bruner (2007) desenvolveu um estudo de caso com duas crianças - Richard, dos 5 aos 24 meses de idade, e Jonathan, dos 3 aos 18 meses de idade -, que eram gravadas quinzenalmente, por cerca de meia hora por sessão. As gravações foram feitas em áudio e vídeo e o material

coletado consistia em mães interagindo com as crianças por meio de jogos de esconde-esconde. Nessas cenas interativas, tanto as crianças quanto as mães tinham sua vez de esconder e de reaparecer, tendo as reações e interações socialmente esperadas para este jogo.

A pesquisa desenvolvida tinha como objetivo desvendar, nessas crianças, aspectos do desenvolvimento da linguagem. Porém, além dos resultados pertinentes a esse objetivo, Bruner (2007) observou a relação entre os formatos rotinizados de interação e a entrada da criança na linguagem oral. Segundo o autor, os formatos auxiliavam as mães e as crianças a manter uma interação significativa que culminava na brincadeira de modo completo, permitindo às crianças adquirir os elementos necessários da língua, que eram internalizados por elas se utilizados em outros contextos interacionais, fazendo com que as crianças entrassem, assim, na linguagem oral.

No caso dos estudos de Bruner, o formato observado por ele foi o jogo de esconde-esconde, que permitiu a Richard, um dos sujeitos estudados, transferir as falas rotineiras do jogo realizado com sua mãe para uma situação social de chegada e partida de visitas, como o próprio autor nos descreve abaixo:

Numa ocasião, durante esta rotina, a campainha da porta tocou. Richard voltou-se e apontou para a porta, gritando olá!, não experimentando qualquer dificuldade em passar dos olás e adeus sistematicamente, quer no jogo, quer na saudação e na despedida reais. Ele era, igualmente, capaz de gerir papéis intercambiáveis envolvidos com facilidade (BRUNER, 2007, p. 51).

Conforme a criança vai entrando na língua, esses formatos vão se tornando mais complexos e oferecendo novos elementos linguísticos à criança, os quais permitem a ela vivenciar novos contextos/situações de interação com o outro, sendo esse ‘outro’ aquele que participa da interação e que é conhecedor do contexto em que o diálogo se origina, tornando-se responsável por dar o acabamento ao discurso do falante.

Podemos citar, como outro exemplo de formato, o “cantar parabéns”<sup>2</sup>, que no Brasil é ensinado às crianças, geralmente, antes do seu primeiro aniversário. Sempre que cantamos a música do parabéns, voltamos nossa atenção para o aniversariante, batemos palmas e, no final da canção, o aniversariante assopra as velas que ficam em cima do bolo. Dessa forma, sempre que o “parabéns” aparecer na interação com a criança, todo esse universo verbal (a música, o léxico,

---

<sup>2</sup> Exemplo retirado de: HILÁRIO, R., PAULA, L. de, BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. DEL RÉ, A.; PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (orgs). São Paulo. Contexto, 2014.

etc.), o social (voltar a atenção para o aniversariante, etc.) e o cultural (bater palmas enquanto se canta e apagar as velas ao final) serão resgatados. Esses formatos poderão ser modificados pela criança quando ela se apropriar deles e atualizá-los, de modo a cantar o “parabéns” em uma brincadeira ou em um outro contexto, assim como fez Richard com a saudação em contexto de chegada e despedida.

Sabemos ainda que:

Um formato é uma interação contingente entre, pelo menos, duas partes ativas, *contingente no sentido em que as respostas de cada membro podem ser demonstradas como dependentes de uma resposta prévia do outro* (BRUNER, 2007, p. 121).

Pensamos que a ideia de gênero discutida por Bakhtin (2011) dialoga com a ideia de formato proposta por Bruner (2007), que tem como foco a interação da mãe (interlocutor) com a criança, na medida em que tanto o gênero quanto o formato são elementos carregados de cultura e expressam os costumes culturais e sociais da sociedade na qual a criança está inserida. Ambos são formas que auxiliam os falantes a produzir seus enunciados, moldando-os a cada contexto de interação. É por meio dos gêneros que a criança adquire a linguagem oral e se desenvolve nela e por meio dela, tendo como elemento de auxílio o formato, como podemos perceber nos trabalhos de Hilário (2013), Bullio (2014) e Bueno (2017).

Hilário (2013) teve como objetivo analisar como era feita a marcação de plural no sintagma nominal na fala da criança pequena. O corpus estudado por ela é composto por duas crianças pequenas, uma monolíngue - francês - e uma bilíngue - PB e francês, filmadas entre 1;11 e 3;02 de idade, em ambiente familiar, em contexto naturalístico. A análise dos dados observados pela pesquisadora revelou que os contextos nos quais as crianças estavam inseridas não eram aleatórios, mas faziam parte de formatos bem definidos. Por exemplo, a leitura compartilhada e jogos diversos, acompanhados por objetos ou figuras em quantidade proporcionavam à criança certa estabilidade no encadeamento dos enunciados produzidos por ela e por seu interlocutor. Essa estabilidade, segundo a autora, era fundamental para as primeiras produções das crianças.

Já Bullio (2014), ao analisar algumas marcas de referência na fala de Mar., na idade de 2;5 até 3;2, afirma que a escolha pela criança e a maior recorrência dos pronomes de primeira e segunda pessoas do singular em sua fala estão ligadas aos jogos simbólicos presentes na interação entre ela e o pai, em que a criança, por exemplo, assume o papel de mãe ou de médico e atribui ao interlocutor o papel de filho ou paciente.



Bueno (2017), em sua tese de doutorado, pensou a questão dos formatos e dos gêneros no processo de aquisição da linguagem, a partir da análise dos corpora constituídos dos dados de duas crianças: uma brasileira de 5 (cinco) anos de idade, que adquire/aprende o espanhol em um colégio bilíngue - português brasileiro e espanhol - e uma criança brasileira de 6 anos, filha de pai argentino e de mãe brasileira.

O objetivo da pesquisa era refletir sobre a questão da subjetividade infantil no uso e na omissão do sujeito pronominal de primeira e de segunda pessoas no discurso oral dessas duas crianças e de seus respectivos interlocutores. Cumprindo com o objetivo proposto, Bueno, ao assumir uma posição dialógico-discursiva – como Hilário e Bullio –, considerou que a omissão dos sujeitos pronominais nas situações de interação criança-interlocutor estava vinculada aos gêneros discursivos e aos formatos, uma vez que os enunciados das crianças se ajustavam à situação comunicativa, a qual estava moldada pelo formato jogo e pelo gênero pedagógico. Dessa forma, evidenciou-se a importância desses formatos e das brincadeiras para a entrada das crianças no espanhol.

Diferentemente de Bruner, que desenvolveu estudos buscando entender o processo de passagem da linguagem pré-linguística para a linguagem verbal, Bakhtin e o Círculo não voltaram, como dissemos, os seus estudos para esse período de aquisição da linguagem e sim para a linguagem em geral, não focalizando nenhum período específico, observando a maneira como os discursos se organizavam (HILÁRIO et al, 2014).

Bakhtin/Volochinov afirma que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 132), nos chamando a atenção para a importância social e cultural do meio onde o falante está inserido.

Assim, os elementos sociais e culturais adquiridos pela criança e os que serão passados a ela durante o processo de aquisição da linguagem e, também, durante a vida, apresentam-se por meio da língua(gem), que, por sua vez, apresenta-se em formas discursivas relativamente estáveis, com algumas estruturas consolidadas. Essas formas discursivas relativamente estáveis são chamadas por Bakhtin de *gêneros do discurso* e é por meio delas que consideramos que a criança entra na linguagem.

Bakhtin considera como gênero discursivo os “tipos relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011) dos enunciados que servem à comunicação. Ao dizer que os gêneros são relativamente

estáveis, o autor admite que uma mesma forma pode aparecer em diferentes campos da comunicação, atualizando-se e transformando-se em um novo gênero, gerando, assim, uma grande diversidade de gêneros discursivos.

Ainda a respeito da relativa estabilidade dos gêneros, Bakhtin diz que

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Sendo assim, podemos pensar que a estabilidade dos gêneros se dá devido à sua composição – forma, conteúdo e estilo. Porém, o autor afirma que os gêneros são “relativamente estáveis”, ou seja, não podemos deixar de expor que o gênero, apesar de certa estabilidade, apresenta uma grande diversidade, caracterizando-se, também, por sua heterogeneidade, podendo combinar-se, transformar-se e complexificar-se, resultando em muitos outros gêneros.

A riqueza presente na diversidade dos gêneros discursivos nos leva a pensar na classificação dos gêneros apresentada por Bakhtin. O autor divide os gêneros em dois tipos, o primário e o secundário, em que o primeiro é tido como um gênero mais simples, que molda os enunciados do dia a dia e que surge durante as relações cotidianas, caracterizado, principalmente, pelas réplicas do diálogo cotidiano; já o segundo é tido como mais complexo, que apresenta uma estrutura mais elaborada, presente, principalmente, na escrita. Como coloca Bakhtin,

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Apesar de apresentarmos os gêneros divididos entre primários e secundários, a questão não é tão simples como se apresenta. Uma vez que os gêneros se misturam e se transformam, eles podem destruir-se ou renovar-se, como afirma o autor:

Quando passamos um estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças a sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos ou renovamos o próprio gênero (BAKHTIN, 2011, p. 286).

Dessa forma, os gêneros não podem ser classificados apenas como primários ou secundários: devemos considerar essa mútua troca entre eles, que resulta em diversos outros gêneros e até mesmo os renovam. Assim, se faz importante, ao invés de classificá-los, observarmos como eles se constituem e se modificam. A respeito disso, vejamos como Bakhtin (2011, p. 281) descreve essa hibridização dos gêneros:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários do discurso absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...].

No que corresponde à aquisição da linguagem, acreditamos que a criança é inserida na linguagem a partir do gênero primário que se compõe “das réplicas do diálogo, do relato do dia a dia, das formas rotineiras de saudações, etc.” (HILÁRIO; BULLIO; BUENO, 2014, p. 32), sendo ele o gênero discursivo oral menos padronizado, como percebemos nas “conversas à mesa, íntimo-amistosas, íntimo-familiares, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 284). Assim, entendemos que a criança entra na linguagem por meio da interação cotidiana, da necessidade de se comunicar com o seu interlocutor no dia a dia, mantendo um vínculo entre o seu enunciado e a realidade que a cerca. Dessa maneira, não há como negar que o processo de aquisição da linguagem passa pelo social e pelo cultural<sup>3</sup>, que engloba as questões do dia a dia dos participantes do discurso, o qual só pode ser significado se estiver vinculado com os contextos cotidianos do falante e do seu interlocutor.

Em *Estética da criação verbal* (2011), Bakhtin afirma que os gêneros são como a língua materna, ou seja, nos são passados de maneira natural, por meio da interação com o outro. O autor diz que “esses gêneros do discurso [os primários e secundários] nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o

---

<sup>3</sup> Primeiramente, essa microcultura é representada pelo meio familiar: é por meio da interação com a família e do que ela vai transmitir que a criança terá acesso à cultura, em um primeiro momento, da sociedade que a circunda.

estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 283 – nota nossa). Com isso, devido ao vínculo com a realidade e à possibilidade do falante interagir com um outro real e participante de sua realidade, a aquisição dos gêneros discursivos ocorre de maneira natural.

Entendemos que, inicialmente, a criança adquire o gênero primário, pois é a forma mais simples e corriqueira de discurso que faz parte do seu cotidiano. Se os gêneros primários possuem um vínculo com a realidade e é por meio deles que a criança adentra o mundo da fala, podemos pensar que, ao entrar nesse universo do dizer, a criança passa a constituir essa realidade, assim como a realidade passa a constitui-la. Uma vez que essa inserção da criança na vida ocorre por meio da linguagem, parece-nos coerente dizer que a criança se constitui, também, na e pela linguagem. Dessa forma, vamos ao encontro do pensamento de Bakhtin que diz: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011. p. 265). Partindo dessa relação estabelecida pelo autor entre a vida e a língua, podemos estabelecer uma relação semelhante entre essa mesma língua e a criança. Portanto, podemos dizer que é por meio da língua(gem) que ambos, criança e realidade, se constituem.

Como veremos em nossas análises, ao observarmos, em nossos dados, os elementos usados pela criança para a construção da autorreferência e da referência de terceira pessoa, nos deparamos com alguns formatos interacionais rotinizados que podem influenciar diretamente na produção dos elementos referenciais pela criança, como, por exemplo, o jogo de perguntas e respostas, que é realizado geralmente entre a criança e o pai, e as brincadeiras de desenhar, realizadas geralmente entre a criança e a mãe. Esses jogos/brincadeiras apresentam uma estrutura fixa, que se repete em diferentes sessões e que, ao mesmo tempo, nos apresenta uma superfície maleável, que se renova diante do tema/assunto abordado no jogo.

Ao relacionar gêneros e formatos, buscamos mostrar que a aquisição da linguagem, inevitavelmente, passa por eles, pois tanto o gênero quanto o formato contribuem para a aquisição de elementos pragmáticos, culturais, sociais e gramaticais. Esses elementos são, em nossa perspectiva, cruciais para que a criança adquira a linguagem oral.

Devido à influência direta que o meio exerce no processo de aquisição da linguagem, na próxima seção nos deteremos a perceber uma possível mudança que vem acontecendo no PB falado na região sudeste do Brasil - principalmente as mudanças que interferem diretamente no uso dos elementos referenciais.

### 3 SISTEMA PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UM PANORAMA ATUAL

Esta seção destina-se à observação e à reflexão a respeito do sistema pronominal, do uso de elementos que cumprem essa função e dos seus reflexos no sistema verbal do português brasileiro, dando ênfase às mudanças que vêm ocorrendo gradativamente no quadro pronominal e, conseqüentemente, nas desinências verbais, principalmente nas de primeira e de terceira pessoas.

Apesar dos recursos formais de ensino do PB ainda apresentarem em seus conteúdos um sistema pronominal constituído de seis pessoas do discurso, sendo elas: eu, tu, ele, nós, vós e eles, com as variações de feminino nas terceiras pessoas - ela e elas -, na língua, é perceptível o fato de que alguns desses pronomes pessoais do caso reto estão sendo menos utilizados pelos falantes - como, por exemplo, a forma do pronome de segunda pessoa do plural - *vós* - a qual está sendo substituída pela forma *vocês*. Além da segunda pessoa do plural, que está sendo menos utilizada, temos o acréscimo das formas *você/vocês*, *senhor/senhora/senhores/senhoras* e *a gente*, que assumem a função pronominal e, respectivamente, as formas verbais de terceira pessoa do singular/plural e da primeira pessoa do plural.

Essas mudanças no sistema pronominal influenciam diretamente no sistema verbal da língua, que vem apresentando uma redução de flexões e, aparentemente, diminuindo o uso do sujeito desinencial e aumentando o uso do sujeito explícito, com a finalidade de reduzir a ambigüidade e explicitar o agente da ação verbal.

As pesquisas realizadas por Kato e Duarte (2014), realizadas sob uma perspectiva gerativista, nos apresentam estudos realizados em 2000, que foram revisados e aprofundados em 2014 e tiveram como foco o uso ou omissão dos pronomes sujeitos, partindo do *Parâmetro do Sujeito Nulo*, que considera a relação entre a morfologia de concordância verbal “rica” e a não realização fonética da propriedade do sujeito (Duarte, 1995). O parâmetro do Sujeito Nulo de que elas tratam no trabalho tem como base o princípio “evite pronome”, o qual “prevê a ocorrência do sujeito nulo sempre que ele for plenamente licenciado e identificado, o que ocorre em estruturas com sujeitos correferentes e em todas as sentenças (principalmente na terceira pessoa) em que o referente é esperado” (Duarte, 1995, p.98). Assim, preenche-se o sujeito apenas em casos de ênfase ou contraste e pela existência de um referente não acessível sintaticamente e ambíguo.

Duarte (2000) e Kato & Duarte (2014) nos apresentam, em um estudo diacrônico, dados de três gerações, coletados nos séculos XIX e XX, os quais ajudam a evidenciar as mudanças que vêm ocorrendo no nosso sistema pronominal. Segundo o estudo das autoras, no século XIX, o nosso sistema pronominal ganhou as novas formas pronominais *você* e *vocês*, para a segunda pessoa do singular e para a segunda pessoa do plural, respectivamente. Essas formas, apesar de atuarem como as segundas pessoas, adotaram a flexão verbal das terceiras pessoas e atuam concomitantemente aos pronomes *tu* e *vós* e às flexões verbais a eles correspondentes, como afirmou Menon (1995) em seu estudo.

Já no século XX, segundo afirmam as autoras Kato e Duarte (2014), há outro acréscimo no quadro de pronomes: a forma *a gente*, que assumiu a flexão verbal de 3ª pessoa do singular, apesar de atuar como a primeira pessoa do plural, juntamente à forma *nós*. Nesse período, há também a substituição da forma *vós* pelo pronome *vocês*, ocasionando a perda da conjugação verbal referente a *vós*.

Ainda nesse estudo, as autoras apontam uma nova possível mudança, sugerida pela fala dos jovens do século XX, a qual apresenta uma diminuição do uso da forma “tu” e de sua flexão, substituindo-as pela forma *você* e sua flexão (a mesma da 3ª pessoa do singular). Assim, o sistema pronominal que antes era constituído por oito pronomes e seis flexões verbais, atualmente se encontra com oito pronomes e quatro flexões verbais para falantes mais velhos, e oito pronomes e três flexões verbais para os mais jovens. Vejamos no quadro dado pelas autoras:

**Quadro I:** Paradigma pronominal e flexional do verbo em PB <sup>4</sup>

| <b>Pes.<br/>/Num.</b> | <b>Pronomes</b> | <b>Paradigma 1<br/>(Séc. XIX)</b> | <b>Paradigma 2<br/>(Séc. XX/1)</b> | <b>Paradigma 3<br/>(Séc. XX/2)</b> |
|-----------------------|-----------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 1ª sing.              | Eu              | Amo                               | Amo                                | Amo                                |
| 2ª sing.              | Tu<br>Você      | Amas<br>Ama                       | Amas<br>Ama                        | Ama(s)<br>Ama                      |
| 3ª sing.              | Ele/Ela         | Ama                               | Ama                                | Ama                                |
| 1ª plur.              | Nós<br>A gente  | Amamos<br>-                       | Amamos<br>Ama                      | Amamos<br>Ama                      |
| 2ª plur.              | Vós<br>Vocês    | Amais<br>Amam                     | -<br>Amam                          | -<br>Ama(m)                        |
| 3ª plur.              | Eles/Elas       | Amam                              | Amam                               | Ama(m)                             |

<sup>4</sup> Quadro retirado de: *Paradigma pronominal e flexional verbal do PB* (Adaptada de Duarte, 2000 (p.19) e Kato & Duarte, 2014 (p. 3)).

Na *Gramática do português brasileiro*, Mário Perini (2010) apresenta um trabalho descritivo em que a análise do português brasileiro falado é posto em oposição à norma culta (escrita) do português brasileiro. O autor considera os pronomes como elementos peculiares, sobretudo os pronomes pessoais. Ele nos apresenta um sistema pronominal acrescido dos pronomes *você* e *vocês*, fazendo a ressalva de que o pronome *tu*, por exemplo, é utilizado somente em determinadas regiões do Brasil, tendo o seu uso restrito. Vejamos o quadro pronominal proposto por Perini:

**Quadro II:** Pronomes pessoais<sup>5</sup>

| <b>Forma reta</b> | <b>Forma oblíqua</b>      |
|-------------------|---------------------------|
| Eu                | Me, mim, -migo            |
| Você (Tu)         | Te, (-tigo)*, (ti), (lhe) |
| Ele/Ela           | -                         |
| Nós               | Nos, -nosco               |
| Vocês             | -                         |
| Eles/Elas         | -                         |
| [reflexivo]       | Se                        |

Já Castilho (2010), em sua gramática denominada *A Nova Gramática do Português Brasileiro*, analisa de maneira detalhada o surgimento das novas formas, a substituição e alteração das formas pronominais, as perdas e ganhos no quadro dos pronomes reflexivos e a transformação progressiva dos pronomes pessoais em morfemas prefixais de pessoa. Baseado em suas análises, Castilho (2010) nos apresenta o seguinte quadro de elementos com função de pronomes:

---

<sup>5</sup> Quadro II: Retirado da *Gramática do português brasileiro* (PERINI, 2010)

**Quadro III:** Elementos com função pronominal em Castilho (2010)

| <i>PESSOA</i> | <i>PB FORMAL</i>              |   | <i>PB INFORMAL</i> |   |
|---------------|-------------------------------|---|--------------------|---|
|               | <b>Sujeito</b>                | <b>Complemento</b>                              | <b>Sujeito</b>     | <b>Complemento</b>                                |
| 1ª pessoa sg. | Eu                            | Me, mim, comigo                                 | Eu, A gente        | Eu, me, mim, Prep + eu, mim                       |
| 2ª pessoa sg. | Tu, você, o senhor, a senhora | Te, ti, contigo, Prep + o senhor, com a senhora | Você/ocê/tu        | Você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (docê, cocê) |
| 3ª pessoa sg. | Ele, ela                      | O/a, lhe, se, si, consigo                       | Ele/ei, ela        | Ele, ela, lhe, Prep + ele, ela                    |
| 1ª pessoa pl. | Nós                           | Nos, conosco                                    | A gente            | E gente, Prep + a gente                           |
| 2ª pessoa pl. | Vós, os senhores, as senhoras | Vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras  | Vocês/ocês/cês     | Vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês                 |
| 3ª pessoa pl. | Eles, elas                    | Os/as, lhes, se, si, consigo                    | Eles/eis, elas     | Eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas             |

Como podemos perceber nos estudos acima citados, o PB vem se transformando por meio de mudanças significativas no quadro pronominal, fato que reflete diretamente nas flexões verbais. Com o intuito de sintetizar as mudanças apontadas neste capítulo, vejamos o quadro abaixo:



**Quadro IV:** Síntese das mudanças do PB

| <i>Pessoa e número</i> | <i>Português formal (divisão sugerida por Castilho, 2010)</i> |  | <i>Português Informal (divisão sugerida por Castilho, 2010)</i> |                                 | <i>Desinências verbais</i> |
|------------------------|---|--|---|---------------------------------|----------------------------|
|                        | <b>Sujeito</b>  | <b>Complemento</b>                               | <b>Sujeito</b>  | <b>Complemento</b>              | <b>Verbo Amar</b>          |
| 1ª p. sg.              | Eu  | Me, mim, comigo                                  | Eu, a gente   | Eu, me, mim, Prep + eu, mim     | Amo                        |
| 2ª p. sg.              | Tu, você, o senhor, a senhora                                 | Te, ti, contigo, (prep.) o senhor, com a senhora | Você, tu  | Você, te, ti, (prep.) você      | Ama(s)<br>Ama              |
| 3ª p. sg.              | Ele, ela  | O/a, lhe, se, si, consigo                        | Ele, ela  | Ele, ela, lhe, (prep.) ele, ela | Ama                        |
| 1ª p. pl.              | Nós   | Nos, conosco                                     | A gente   | E gente, (prep.) a gente        | Amamos<br>Ama              |
| 2ª p. pl.              | Vós, os senhores, as senhoras                                 | Vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras   | Vocês   | Vocês/ocês/cês, (prep.) vocês   | Ama(m)                     |
| 3ª p. pl.              | Eles, elas  | Os/as, lhes, se, si, consigo                     | Eles, elas  | Eles, elas, (prep.) eles, elas  | Ama(m)                     |

É relevante afirmar que os estudos aqui apresentados nos trazem a atual situação dos pronomes no PB de um modo geral, sem privilegiar nenhuma variedade linguística. Devido aos objetivos desta pesquisa, nos deteremos a tratar da variedade falada na região sudeste, São Paulo, pois é nessa região que G., o sujeito de nossa pesquisa, está inserido social e culturalmente. Para isso, por se tratar de dados de fala cotidiana de uma família paulistana, consideraremos o quadro do português brasileiro informal sugerido por Castilho (2010), que apresenta os elementos com funções pronominais e as flexões verbais usadas atualmente nessa região.

Buscando entender como a criança faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa, se fez importante entender como os pronomes vêm sendo utilizados pelos adultos com quem ela interage (linguagem dirigida à criança), como ela os adquire e faz uso deles. Além disso,

acreditamos que há outras formas de ela construir a referência e é disso que trataremos na sessão seguinte.

#### 4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL: ELEMENTOS REFERENCIAIS

Ao estudar a questão da referência no processo de aquisição da linguagem oral, buscamos saber como a criança entende, reelabora e utiliza os elementos referenciais ao se colocar no discurso e como ela faz referência ao outro - no nosso caso, um outro que não é o seu interlocutor, ou seja, não se trata daquele com o qual se fala (tu/você) e sim daquele do qual se fala (ele) -, considerando uma possível mudança que esteja acontecendo do PB.

Mesmo com a complexidade referencial de alguns elementos linguísticos, a criança é capaz de fazer referências claras de primeira e terceira pessoas. Apesar de alguns elementos, como os pronomes, demorem mais a aparecer na fala da criança (HICKMANN, 2002; KARMILOFF-SMITH, 1985, apud ORVIG, 2008), consideramos que ela faça a referência a si mesma e/ou ao outro, seja ele seu interlocutor ou aquele de quem se fala, por meio de outros elementos linguísticos. Isso ocorre até que ela tenha condições cognitivas e linguísticas que lhe permitam utilizar, por exemplo, os pronomes.

Ainda pensando a respeito do uso dos pronomes, Del Ré pontua que “a utilização dos pronomes exige da criança, portanto, uma maior familiaridade com a língua, uma capacidade de abstração, de representação, de (auto)designação” (DEL RÉ, 2009, p.20). Por se tratar de elementos linguísticos mais complexos, já que o sentido atribuído aos pronomes varia em função da enunciação, podendo um mesmo indivíduo ser 'eu', 'tu' ou 'ele', de acordo com o contexto enunciativo, os pronomes podem demorar mais para aparecer na fala infantil.

Alguns autores, como Hickmann (2002) e Karmiloff-Smith (1985), assumem uma sequenciação de desenvolvimento para o processo de aquisição da linguagem, na qual os pronomes seriam os últimos elementos a serem adquiridos pela criança, o que seria explicado, talvez, como os autores também colocam, por sua complexidade.

Essa sequenciação de desenvolvimento propõe, de certa forma, uma autonomia do sistema linguístico, ideia que é criticada por outros estudiosos, como por exemplo, Salazar-Orvig (2008), que acredita que a linguagem não tem essa autonomia em relação à comunicação e ao plano discursivo, pois ela se desenvolve simultaneamente à pragmática e ao plano discursivo. Assumimos, em nossa pesquisa, em conformidade com Salazar-Orvig (2008), a ideia de a linguagem não possuir essa autonomia. Porém, o nosso intuito ao apresentar os diferentes posicionamentos teóricos é evidenciar a complexidade da aquisição e do uso dos pronomes.

Ao assumirmos a posição de que a linguagem não é autônoma, reconhecemos que ela não se desenvolve como um sistema isolado. Para o seu desenvolvimento, é necessário que haja interação, ocorrendo, assim, uma troca mútua com o pragmático/discursivo, mediado pelo sistema linguístico, que se constitui, também, dos elementos referenciais.

Como se puede observar lo pragmático comprende, por un lado, un conjunto de fenómenos ligados a la interacción verbal y, por otro, un conjunto de fenómenos ligados a la referencia y a la construcción discursiva que suponen, a su vez el manejo de unidades como los pronombres y los determinantes, lo que nos lleva a la necesaria intrincación de los dos órdenes puesto que ambas categorías se determinan de manera morfosintáctica y que constituyen elementos claves de la función referencial (SALAZAR-ORVIG, 2008).

A criança em fase inicial de aquisição, ao se referir a si mesma por meio de seu nome próprio, referência de terceira pessoa, ao invés de usar o pronome de primeira pessoa 'eu', pode demonstrar o não reconhecimento de si como sujeito 'eu' do discurso. Dessa forma, ela pode estar imitando a linguagem do seu interlocutor e apenas nomeando o objeto, que, no caso, é o sujeito do discurso, aquele que participa da interação. Essa “imitação” do discurso do outro ocorre como um processo natural do período de aquisição da linguagem, pois, inicialmente, a criança mantém a sua fala muito próxima da fala do seu interlocutor, até que possa, enfim, reconhecer-se como sujeito e manifestar esse reconhecimento em sua fala.

Para que a criança adquira os pronomes pessoais, ela necessita antes conseguir transformar a sua visão objetiva em uma visão subjetiva (MORGENSTERN, 2006), ou seja, ela precisa reconhecer e diferenciar, no discurso, a perspectiva que lhe pertence e a que pertence ao seu interlocutor.

Em relação à aquisição dos elementos referenciais em PB, sobretudo dos elementos linguísticos específicos, como os pronomes, se faz necessário chamar a atenção para as particularidades sintáticas dessa língua, uma vez que podemos nos deparar com estruturas ímpares, em que não necessariamente temos o uso dos pronomes como sujeitos do discurso, diferenciando-se, por exemplo, do francês ou do inglês. Será possível, por exemplo, encontrarmos o falante se colocando como sujeito do discurso ou se referindo ao outro por meio da desinência verbal, ou até mesmo por meio de alguns marcadores argumentativos, como nos apresentou Del Ré (2009) em seu estudo a respeito da aquisição dos pronomes de primeira, segunda e terceira pessoas.

Ainda pensando na questão dos pronomes em PB, não podemos esquecer que estamos passando por um momento de transição linguística, em que as formas e o uso de alguns pronomes, principalmente na região sudeste do Brasil, na qual G. está inserido, vêm se transformando. Temos, por exemplo, o termo 'você' que vem sendo utilizado pelos falantes com função de pronome pessoal e, mesmo se referindo à segunda pessoa do singular, apresenta uma flexão verbal de terceira pessoa do singular. Podemos, ainda, pensar na forma 'a gente', que teria uma referência pluralizada, correspondente à pessoa do discurso 'nós', mas em que o verbo assume a característica também de terceira pessoa do singular. Esses casos serão analisados no momento da interação e da produção oral da criança, já que fazem parte das opções linguísticas disponíveis a ela e que podem trazer uma nova configuração aos nossos resultados.

Diante do exposto e pensando nas particularidades do PB, discutiremos os elementos linguístico-discursivos que têm valores referenciais: além dos pronomes pessoais que podem surgir na interação, consideramos igualmente os gestos de apontar e o de olhar, que, em grande parte, assumem valores referenciais para a criança, sendo reconhecidos inclusive pelo adulto, quando utilizados para se autodesignar ou designar o outro - seu interlocutor ou daquele de quem/do que se fala.

Para que possamos compreender melhor esse universo do apontar, trataremos, na subseção seguinte, de algumas questões de multimodalidade, que nos ajudarão a entender melhor o uso do apontar como uma forma de referência.

#### **4.1 A referência e o gesto de apontar: um olhar para a multimodalidade no processo de aquisição**

Quando se trata de abordar a multimodalidade no processo de aquisição, consideram-se os aspectos relacionados ao verbal, ao gesto, à prosódia, à atenção conjunta, etc., relacionando-os e verificando como eles se complementam em função da comunicação entre os sujeitos. Os estudos sobre o tema só tiveram uma maior visibilidade a partir da década de 80, e trouxeram muitas contribuições aos estudos relacionados à aquisição da linguagem, uma vez que os elementos da multimodalidade são as primeiras manifestações de interação da criança com o outro (BRUNER, 1983) e com o ambiente. Além disso, são “relevantes para a efetivação da comunicação” (LAVEN, 2000, apud MELO; ALMEIDA, 2012, p. 02) em qualquer momento da vida do sujeito.

De acordo com Cavalcante (2009), que realizou uma pesquisa sobre a inserção de bebês entre 2 e 18 meses nos gêneros e rotinas do âmbito familiar, essa inserção acontece desde muito cedo por meio da multimodalidade, ou seja, por meio, inicialmente, dos gestos e do olhar da criança, os quais, posteriormente, acompanharão a sua fala, compondo a interação e a comunicação entre a criança, o ambiente e o outro. De acordo com os pressupostos teóricos que embasam os estudos que vêm sendo realizados por Cavalcante e seus orientandos, apoiados no pensamento de McNeill (1985), os aspectos da multimodalidade e a fala não podem ser dissociados:

Um dos pressupostos que norteia os estudos acerca da multimodalidade em aquisição é a ideia de que gesto e fala encontram-se interligados em uma única matriz de significação (MCNEILL, 1985, apud CAVALCANTE, 2009).

Dessa forma, ao pensarmos no processo de aquisição da linguagem, devemos estar cientes de que os gestos, o olhar, os elementos prosódicos e os elementos verbais complementam-se e, juntos, representam uma unidade de sentido. Sabemos da importância desses elementos e da amplitude dos estudos na área. Porém, não vamos, nesta dissertação, abordá-los de forma ampla e detalhada. Para o nosso trabalho, trata-se, pois, de nos apoiarmos na multimodalidade para entender como o apontar, no nosso corpus, integra a produção oral da criança, preenchendo a estrutura sintática e/ou nos ajudando a desambiguar o seu discurso.

Ao considerar que “os enunciados surgem simultaneamente com diversos gestos e não de forma isolada” (MELO; ALMEIDA, 2012), passamos a observar que G., sujeito analisado nesta pesquisa, recorre, em muitas situações, ao gesto de apontar para ajudá-lo a construir a referência de terceira pessoa. Segundo Lima, Cavalcante, Silva e Lima (2010, p.03):

[...] desde o nascimento as crianças participam, através de gestos, olhares e outros recursos, de trocas comunicativas com os adultos, pois não possuem ainda o pleno domínio das estruturas linguísticas.

Na primeira sessão por nós analisada, G. está com 2 anos e 12 dias e faz referências de primeira e terceira pessoas de maneira clara. Acreditamos que, devido aos elementos linguísticos que a criança possui nessa idade, ela utiliza outros recursos que a auxiliam na relação comunicativa. Dessa forma, durante a interação com o adulto, ao observarmos as referências de

terceira pessoa de G., percebemos que ela aponta para o referente para esclarecer a quem ou a quem ele se refere. Vejamos os exemplos (1) e (2) abaixo:


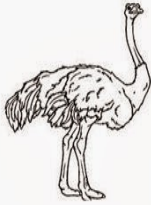


Situação: A criança está na sala com a observadora brincando com o Super Trunfo<sup>6</sup> e, ao mesmo tempo, está assistindo desenho animado. Essa situação é a mesma para os dois exemplos.

**Figura 1:** Imagem com algumas temáticas do Super Trunfo



<sup>6</sup>O jogo baseia-se na comparação dos valores de sua carta com a dos outros jogadores. Para sua carta vencer, a característica escolhida precisa ter valor maior ou menor (em alguns casos) do que a carta dos seus adversários. Quando sua carta vence, você ganha a carta dos seus adversários e a próxima carta de sua pilha aparece para uma nova jogada. É relevante dizer que os participantes dessa sessão estão jogando o super trunfo de carros de trilha, porém há uma diversidade temática para esse jogo e que apesar de estar utilizando as cartas do trunfo ele não está jogando segundo as regras do jogo, mesmo porque, nessa idade, G. ainda não sabe ler.

**Figura 2:** Modelo de informações presentes nas cartas do Super Trunfo

| <b>RATO</b>   |                | <b>AVESTRUZ</b>   |             | <b>BEIJA-FLOR</b>  |                 | <b>CANGURU</b>  |             |
|---|----------------|---|-------------|--|-----------------|---|-------------|
|  |                |  |             |  |                 |  |             |
| PESO  | 40 GRAMAS      | PESO  | 130 KG.     | PESO   | 6 GRAMAS        | PESO  | 80 KG.      |
| COMPRIMENTO   | 7 CENTÍMETROS. | COMPRIMENTO   | 1,70 METROS | COMPRIMENTO  | 12 CENTÍMETROS. | COMPRIMENTO   | 1,20 METROS |
| QUANTOS ANOS VIVE   | 2 ANOS         | QUANTOS ANOS VIVE   | 50 ANOS     | QUANTOS ANOS VIVE  | 12 ANOS         | QUANTOS ANOS VIVE   | 15 ANOS     |
| PATAS   | 4              | PATAS   | 2           | PATAS  | 2               | PATAS   | 4           |
| FILHOTES  | 12             | FILHOTES  | 100         | FILHOTES   | 2               | FILHOTES  | 1           |

(1)

G.: é jipe?

**ação:** a criança aponta para a última carta que ele guardou, que tem a imagem do jipe.

OBS: lindoessejipe!

(2)

OBS: ele vai dormi(r)?

G.: deita(r).

G.: o pato.

**ação:** a criança aponta para o desenho na televisão.

OBS: é o pato?

G.: é!

OBS: e o pato vai dormi(r)?

G.: cama e o pato.

**ação:** a criança aponta para a imagem da televisão.

OBS: é a cama do pato?

OBS: <que boni:ta> [>].

G.: <a cama> [<].

G.: não (a) cama do Pocoyo.

OBS: a cama do Pocoyo?

G.: cama do Pocoyo.

Segundo Cavalcante (2014), “o gesto de apontar é empregado pela criança como seu desejo de transmitir informações sobre o objeto, quer seja para identificá-lo ou para revelar algo



sobre ele”. Nos exemplos acima, podemos perceber que o gesto de apontar está acompanhando a produção oral da criança. Ao se referir à imagem que está desenhada na carta do Super Trunfo, a criança aponta na direção da carta; quando ela troca o seu referente, ou seja, quando ela deixa de falar das imagens do Super Trunfo e passa a se referir ao desenho animado, que está passando na televisão, G. direciona o seu apontar para a televisão, indicando a localização do seu referente e identificando-o. Dessa forma, consideramos em nossas análises o gesto de apontar como um elemento que pode auxiliar a criança a esclarecer e/ou enfatizar seu referente, retirando do seu enunciado qualquer possibilidade de ambiguidade.

Ao relacionar os gestos com a produção oral, Kendon (1982) classificou o gesto de apontar como sendo um gesto do tipo emblemático. Os gestos emblemáticos podem ou não vir acompanhados de produção verbal ou até mesmo substituí-la, pois a sua função é a de convidar o interlocutor a observar objetos e/ou trocar experiências diante de contextos específicos.

Segundo Cavalcante (2009), os gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente, que são convencionados pela sociedade em que o falante está inserido, como, por exemplo, o apontar, o gesto usado ao chegar ou ao se despedir, etc. Os gestos emblemáticos são os primeiros a serem utilizados pelas crianças, juntamente com os primeiros episódios enunciativos, como as holófrases – enunciados constituídos de uma palavra/significante.

Ainda de acordo com Cavalcante (1994), esses gestos são empregados pela criança para transmitir informações sobre o objeto, tanto para identificá-lo quanto para revelar algo sobre ele ao seu interlocutor. Dessa forma, podemos pensar que os gestos emblemáticos compõem a interação entre a criança e o interlocutor no período de aquisição da linguagem, pois é por meio desses gestos que a criança ou o adulto convida o outro para compartilhar a atenção em determinado contexto (KENDON, 1982, p.28).

Essa atenção compartilhada entre a criança e o seu interlocutor é chamada de *atenção conjunta* por Tomasello (2003) e pode ser entendida a partir da explicação abaixo:

[...] entre nove e doze meses de idade começa a aparecer um novo conjunto de comportamentos que não são diáticos, como aqueles primeiros comportamentos, mas triádicos no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção. O termo *atenção conjunta* costuma ser usado para caracãoerizar todo esse complexo de habilidades e interações sociais (MOORE; DUHAM, 1995, apud TOMASELLO, 2003).

Para o nosso trabalho, a atenção conjunta se faz importante à medida que a criança solicita a atenção do adulto durante a interação. Muitas vezes, essa solicitação em nosso corpus se dá por meio, também, do apontar e, a partir dela, a referência - principalmente de terceira pessoa - se torna possível.

Após expormos as questões teóricas que acompanham as nossas análises, apresentamos, na próxima seção, a metodologia utilizada por nós neste trabalho: a maneira como coletamos e tratamos os dados, como os analisamos e com quais ferramentas metodológicas o fazemos.

## 5 METODOLOGIA

Com o intuito de chegar aos objetivos levantados nesta pesquisa, que traz como base teórica questões dialógico-discursivas (BAKHTIN, 2009), optamos em trabalhar com dados qualitativos, de caráter naturalístico, coletados de forma longitudinal, em vídeo e áudio. Os dados que compõem o corpus aqui estudado pertencem ao banco de dados do grupo NALíngua (DEL RÉ et al, 2016) e foram tratados por meio de programas computacionais, o que ajudou a diminuir a interferência dos profissionais envolvidos, com regras detalhadas de transcrição e revisão dos dados<sup>7</sup>.

Buscando responder às nossas perguntas, confirmar ou não as nossas hipóteses, em vista de nossa abordagem teórica, uma pesquisa de cunho qualitativo é a que melhor se adapta aos nossos propósitos. Porém, não descartamos algumas características quantitativas que podem auxiliar de modo produtivo os nossos resultados. Trata-se do quantitativo dentro do qualitativo (DEL RÉ et al., 2014a).

Acreditamos que as análises qualitativas, para esta pesquisa, trazem resultados mais contundentes, uma vez que nosso objetivo é perceber a maneira *como* a criança faz a referência e, também, por se tratar de um estudo de caso, esse tipo de análise é o mais adequado. Os resultados de uma análise quantitativa podem enriquecer o trabalho, uma vez que esses resultados nos permitem quantificar os usos e relacioná-los às informações recebidas pela criança por meio do diálogo com o outro, por exemplo.

Devemos considerar que

A linguagem da criança é fonte rica de informações para que se possa compreender melhor a linguagem humana, seu funcionamento, as possíveis mudanças. Por essa razão ela é também alvo de algumas controvérsias: inato versus social, natureza versus cultura, dados qualitativos versus quantitativo (DEL RÉ, 2011, p. 1).

A escolha metodológica desta pesquisa, portanto, está relacionanda diretamente com os objetivos que almejamos e não por favorecermos ou preferirmos uma ou outra metodologia. Nos resultados, não pudemos conciliar o quantitativo às nossas análises qualitativas, no intuito de

---

<sup>7</sup> Para saber mais a respeito dos programas computacionais e das normas de tratamento e revisão de dados, consultar: DEL RÉ, et al., 2011 e HILÁRIO, R. N. et al., 2012

enriquecer os nossos resultados, devido à extensão do nosso corpus e o tempo disponível para a conclusão desta dissertação. Porém, podemos, futuramente, desenvolver novos trabalhos que aprofundem a questão.

Todos os processos e ferramentas citados anteriormente serão melhor explicados abaixo, juntamente aos outros itens que compõem a nossa metodologia.

## 5.1 O corpus: coleta e transcrição de dados

Os dados analisados nesta pesquisa pertencem a uma criança (G.) monolíngue, falante de português brasileiro (PB). O material analisado nesta dissertação corresponde a sessões gravadas entre os 24 e os 36 meses de idade de G. As filmagens foram realizadas em ambiente familiar, com a presença dos pais, durante ações do cotidiano da criança, como o banho, as refeições ou nos momentos de lazer, sem que fosse proposta nenhuma atividade dirigida. Participam das sessões, como interlocutores da criança, os pais, a observadora, a cachorra Luna e, esporadicamente, temos a participação da babá e da avó materna. As sessões, que estão dentro do período citado e que analisaremos, correspondem às idades de 2;00.12<sup>8</sup>–2;02.09 - 2;04.11 - 2;06.09 e 2;08.14 e foram selecionadas com o intuito de acompanhar os estudos que já vêm sendo realizados na área acerca da aquisição e uso dos elementos referenciais com crianças que falam outros idiomas diferentes do PB.

O corpus foi gravado em vídeo, o que nos possibilita obter mais informações a respeito do contexto em que os enunciados foram produzidos, sobretudo em relação aos gestos, como, por exemplo, o apontar, realizados pela criança durante os momentos de interação e que nos auxiliam na compreensão dos enunciados produzidos por ela. Vale lembrar que o apontar e o olhar entram como elementos adjacentes e não centrais deste trabalho e aparecem como elementos que auxiliam o interlocutor da criança a identificar e significar o que ela diz. Assim, eles nos ajudarão a complementar as análises, neste momento. Uma análise especial dessas questões poderá ser melhor desenvolvida em futuros trabalhos.

As gravações têm aproximadamente 1 hora de duração e foram transcritas de maneira padronizada no programa computacional CLAN (PARISSE, C.; LE NORMAND, M..T. 1997), seguindo as normas estabelecidas pelo CHAT (MACWHINNEY, 2000), proposto por

---

<sup>8</sup> A idade é aqui apresentada seguindo o modelo: ano; mês. dias.

MacWhinney, em 1991, na plataforma online CHILDES. Esses dados compõem um corpus que conta com filmagens de G. desde o nascimento até a idade de 7 anos e fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua (CNPq), coordenado pela Professora Doutora Alessandra Del Ré. Esse banco de dados conta com um corpus de 9 crianças filmadas desde o nascimento até os 7 anos, além de outras crianças filmadas em meio naturalístico e semi-experimental, e estudos longitudinais de um período mais curto (10 meses) e transversais, em meio familiar e escolar (DEL RÉ et al, 2016).

Ao seguirmos um padrão para as nossas coletas de dados, nos atentando para a qualidade dos recursos materiais utilizados (como a filmadora, microfones, etc.) e utilizarmos programas computacionais e normas específicas para o tratamento e transcrição dos dados, objetivamos garantir a qualidade dos vídeos, dos áudios e das transcrições. Buscamos minimizar a interferência do transcritor e, para isso, respeitamos o procedimento denominado *accordinter-juges*. Esse procedimento consiste em um processo de comparação entre os mesmos dados transcritos por diferentes pesquisadores, garantindo uma maior concordância em relação à transcrição. Trata-se de uma validação, uma vez que, ao fazer essa comparação, a sessão transcrita é revisada não só em relação ao entendimento do léxico nela presente, como também em sua gramática, sintaxe, corte dos enunciados e na utilização dos símbolos de apoio.

Faz-se importante destacar, ainda, que trabalhamos com elementos linguísticos específicos que têm características referenciais, como, por exemplo, pronomes pessoais e flexões verbais, mas não descartamos outras possibilidades de produção da criança nas quais ela faz referência a si mesma e/ou ao seu interlocutor. A partir desses pressupostos, a interação, o encadeamento dos enunciados e o gestual são fundamentais para as nossas análises, uma vez que a produção da criança ocorre, na maior parte dos casos das nossas gravações, em interação com o outro.

## **5.2 O programa computacional CLAN e as normas do CHAT: um breve histórico**

A questão metodológica na área de Aquisição da Linguagem tem sido, de certa forma, um dos pontos mais vulneráveis das pesquisas, pois não temos muitas ferramentas metodológicas que nos confirmem confiabilidade e exatidão nas transcrições dos dados a serem analisados. Essa inexatidão acontece devido ao fato de as transcrições serem feitas por pesquisadores que acabam por conferir-lhes o seu olhar a respeito do material a ser transcrito. A busca por imparcialidade e

pela menor interferência possível do transcritor no material fez com que os pesquisadores da área buscassem emprestar de outras áreas, como a biologia e a sociolinguística (NURC<sup>9</sup>, projeto que propunha normas de transcrição dos dados a serem analisados na sociolinguística), ferramentas que auxiliassem na metodologia de seus trabalhos.

Durante o período inicial dos estudos em Aquisição, as ferramentas metodológicas mais utilizadas nos processos de coleta e transcrição de dados eram os diários, recurso até hoje utilizado nas pesquisas, mas de modo complementar, e, em seguida, com o advento das tecnologias, as gravações em áudio e, mais recentemente, em vídeo. O questionamento levantado a respeito dessas ferramentas era sobre a confiabilidade desses dados, pois o diário era elaborado, muitas vezes, pelos pais das crianças e/ou pelos pesquisadores envolvidos, contendo anotações de acontecimentos relacionados ao desenvolvimento linguístico, biológico e cognitivo, que ocorriam com a criança em seu dia a dia. Já as gravações contavam apenas com o áudio, fator que dificultava a compreensão do pesquisador na hora da transcrição, confiando, por vezes, a transcrição à sua interpretação a respeito do que se ouvia.

Em 1991, MacWhinney, professor de psicologia da Universidade de Carnegie Mellon, com o objetivo de propor uma ferramenta metodológica que permitisse, ao alinhar transcrição aos vídeos e/ou sons, além de garantir maior fidedignidade aos dados, já que, ao clicar sobre a transcrição, pode-se ter acesso ao que a criança produziu, padronizar igualmente os dados transcritos, o que possibilita o compartilhamento de dados. Além disso, a proposta de MacWhinney inclui a automatização de determinados resultados quantitativos, como, por exemplo, a contagem<sup>10</sup> do MLU,<sup>11</sup> a frequência da produção de determinados léxicos ou sons, a busca por ocorrências pontuais, etc., a partir do desenvolvimento de um programa computacional denominado CLAN, que nos serve, hoje, como ferramenta capaz de auxiliar os trabalhos empíricos, atendendo às necessidades dos pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem.<sup>12</sup>

---

<sup>9</sup> O projeto NURC foi proposto em 1964, pelo professor da Universidade Nacional Autônoma do México, Juan Lope Blanch. Projeto NURC/ SP. No. 338 EF e 331 D2.

<sup>10</sup> Ver mais a respeito em: Del Ré, A. HILÁRIO, R.N. Limites e contribuições do uso da EME para pesquisas de cunho qualitativo na aquisição do PB. In: *Revista Prolíngua*, v8, nº2, p. 121-144, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/19327>, acesso em 27/07/2016, às 18h01.

<sup>11</sup> É importante dizer que não usaremos o MLU em nossa pesquisa por se tratar de um estudo de caso, com apenas um sujeito monolíngue. Consideraremos o seu desenvolvimento linguístico, mas, neste trabalho, não iremos compará-lo ao desenvolvimento de outras crianças e, por isso, a contagem do MLU não se faz necessária.

<sup>12</sup> Para maiores informações a respeito dessa ferramenta metodológica, ver: MOGNO, A. S. dos. *Transcrição de dados (CHAT/CLAN) e criação de um inventário lexical (PB) para pesquisas em aquisição da linguagem*. Araraquara, 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Espanhol) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

O CLAN está disponível na plataforma online CHILDES, que funciona como um banco de dados mundial, armazenando dados de fala de crianças de diferentes nacionalidades, coletados, transcritos e estudados por diferentes pesquisadores de diferentes universidades do mundo. Para que se possa usufruir dos benefícios científicos dessas ferramentas, que são totalmente gratuitas, é necessário que a transcrição realizada no programa CLAN esteja de acordo com as normas CHAT, estipuladas pelos pesquisadores responsáveis pelo projeto. As transcrições disponíveis na plataforma estão dentro dessas normas, o que facilita a compreensão dos documentos transcritos e a comunicação entre pesquisadores que queiram utilizar os dados.

As normas do CHAT estabelecem critérios para que a transcrição seja realizada de maneira padronizada, oferecendo símbolos que podem indicar, por exemplo, alongamento de vogal, entonação, onomatopeias, interjeições, etc.; apresenta fórmulas que auxiliam o pesquisador nas análises automáticas e nos mostra como alinhar a transcrição ao vídeo e ao áudio do dado coletado, facilitando a compreensão no momento da transcrição, fornecendo detalhes do contexto e da interação e permitindo que o pesquisador tenha acesso a todo o material na hora das análises, diminuindo, assim, as dúvidas a respeito da produção de fala da criança.

Apesar dessa ferramenta já apresentar inventários linguísticos - documentos que permitem o reconhecimento de um idioma pelo CLAN - de mais de 10 idiomas, como o francês, o espanhol e o italiano, ainda não possui essas informações do português do Brasil, fato esse que limita o seu uso, principalmente no que diz respeito a algumas análises automáticas, como a contagem de MLU, já que, para podermos medir o desenvolvimento da criança de acordo com essa medida, é necessário contar os morfemas ou palavras produzidas por ela e o programa não entende os morfemas do PB, impedindo, assim, o seu uso para análise automática da fala de crianças que falem esse idioma.

Independentemente dessa limitação para o PB, essa ferramenta metodológica tem muito a contribuir com as pesquisas<sup>13</sup> na área de aquisição da linguagem, pois permite o compartilhamento dos dados com diversos pesquisadores do mundo inteiro, além da realização de análises quantitativas e geração de gráficos, já que o CLAN tem interface com o programa Excel.

---

<sup>13</sup> Para maiores informações a respeito do programa computacional CLAN, como utilizá-lo, suas contribuições e as regras do CHAT, que envolvem as transcrições, ver os artigos e manuais produzidos pelo grupo GEALin: Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F.; PAULA, Mirian Rose Brum de; SOARES, M. K. (Org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. v.4. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012; e: 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: Fundação Editora da Unesp, 2012.

### 5.3 O sujeito

Selecionamos para a nossa análise uma criança na faixa etária entre os 2;00 e 3;00 anos, monolíngue, falante do português brasileiro, a fim de compor uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida por Salazar-Orvig et al., de forma a permitir futuras relações com dados de crianças entre 1;11 e 4;00 anos de idade, falantes de outros idiomas, como o francês, o inglês e o castelhano, bem como de crianças bilíngues, que já vêm sendo observadas por esses estudiosos.

Os dados desta pesquisa foram gravados em um ambiente familiar com a presença de familiares da criança, como a mãe, o pai, a avó, a cachorra e também com a presença da babá e da pesquisadora, que participam das interações. Os dados de G. fazem parte do banco de dados do grupo NaLíngua/CNPq (DEL RÉ et al, 2016). A criança é brasileira, filho único, oriundo da classe média, residente em São Paulo - capital e, nesta idade, já frequenta a escola infantil. G. foi filmado desde o nascimento até os 7 anos de idade.

Para as análises, selecionamos 5 sessões de G., com um intervalo de 2 meses entre elas e que apresentam a duração de, em média, 1 hora cada.

É importante mencionar, considerando a temática que permeará quase todas as sessões, a fascinação que G. tem por carros, de um modo geral, e pelo desenho animado “Carros”, da Disney. Vale dizer que, embora seja um tema comum, sobretudo em se tratando de meninos, em G. esse gosto é peculiar e, conforme assegurado pelos próprios pais da criança, não houve um incentivo que justificasse quase uma espécie de “obsessão” dela por carros, presente em seus pertencens, tais como: camisetas, meias, brinquedos, cobertor, copos, pratos, adesivos, etc.



## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos as nossas análises observando sessão por sessão das filmagens de G., desde seus 2;00.12 de idade, até seus 2;08.14 anos, somando um total de 05 sessões, que foram intercaladas e que correspondem às idades de 2;00.12 – 2;02.09 - 2;04.11 - 2;06.09 e 2;08.14. Fazemos isso com o intuito de verificar como a criança faz a referência de primeira e terceira pessoas e quais os recursos que ela utiliza para realizar a autorreferência e a referência de terceira pessoa em cada uma dessas sessões.

Posteriormente, explicitaremos as possíveis mudanças ou não no uso desses elementos pela criança no decorrer das 5 sessões analisadas, que correspondem ao período de aproximadamente 1 ano, como já foi explicitado na metodologia deste trabalho. Apesar da importância da idade de 3 anos para a questão da estabilização dos elementos referenciais na fala da criança, não pudemos, neste trabalho, analisá-la, devido à extensão desta dissertação. Assim, iniciamos as nossas análises aos 2 anos e as encerramos quando G. está com 2;08 de idade.

Para uma maior clareza e entendimento das análises, para cada sessão analisada haverá a descrição do contexto e da situação que envolve o momento da interação entre a criança e o adulto, assim como a identificação dos participantes da sessão e o apontamento de qualquer outro detalhe que apareça nas filmagens e que seja relevante para as análises.

Devido à quantidade de dados que cada sessão gerou, trouxemos para a análise apenas episódios que representam as ocorrências em que a criança faz a referência de terceira pessoa e a autorreferência. Como a natureza deste trabalho é qualitativa e buscamos entender como acontece a referência e a autorreferência, não nos detemos em quantificar as vezes que os episódios se repetem, mas sim, *como* eles acontecem.

### 6.1 Análise da sessão 1: G. 2;00.12

A primeira sessão analisada tem duração de 1 hora, 02 minutos e 30 segundos. A criança, identificada aqui como G., está com a idade de 2 anos e 12 dias. A filmagem acontece na sala de televisão da família, na hora do jantar da criança. A observadora presenteia G. com um jogo chamado Super Trunfo, o qual, neste caso, tem como tema carros de trilhas, trazendo jipes de diferentes modelos. Enquanto acontece a filmagem, a televisão permanece ligada em programas infantis de interesse da criança. Inicialmente, participam da sessão a criança, o pai e a

observadora, que também interage com a criança e o pai durante a sessão. Após a metade da sessão, a mãe da criança chega em casa com alguns presentes para G., como um perfume, blusas, etc. Toda a interação dos pais e da observadora com a criança gira em torno das cartas do Super Trunfo, da programação que está passando na televisão, do jantar (comida e suco) e dos presentes que a mãe trouxe para a criança.

Nessa sessão, observamos que o pai e a criança mantêm uma interação pautada, majoritariamente, em um gênero que consideramos ser conversa. Imersos em uma situação lúdica, o pai convida a criança para um jogo, uma brincadeira que envolve perguntas a respeito do referente - cartas do Super Trunfo - e respostas, que podem tanto ser outra pergunta, como uma descrição do objeto ou da situação desenhada na carta do Super Trunfo. Percebemos que a regra do jogo proposto pelo pai não é explicitada, mas que vai se moldando durante a interação entre o adulto e a criança. Os turnos de fala são respeitados tanto pela criança quanto pelo adulto, o qual é, também, responsável por reiniciar o jogo quando a criança ou a observadora quebram a regra, ou quando outro tipo de interação se inicia. Dessa forma, o pai assume a função de mediador do jogo, o que é aceito pela criança.

Abaixo, observamos episódios da sessão 1 em que aparecem a referência de terceira pessoa e a autorreferência no discurso da criança durante o jogo. Veremos, gradualmente, como a criança e o seus interlocutores aderem ao jogo proposto e como esse formato (BRUNER, 2007) contribui para que a criança construa a referência aqui estudada.

***Episódio 1:*** G. 2;00.12

**PAI:** <o(lha) o jipe> [<].

**ação:** o pai aponta para o jipe que está desenhado na carta do super trunfo.

**PAI:** i: Gustavo é mais legal do que a gente pensava.

**com:** o pai e a criança estão brincando com um baralho de carros.

**G.:** <(j)i::pe> [>].

**PAI:** <é só de jipe> [<].

**ação:** a criança olha para observadora sorrindo enquanto o pai lhe mostra as cartas.

**OBS:** é só de jipe [=! risos].

***Episódio 2:*** G. 2;00.12

**PAI:** o(lha)@i!

**PAI:** é só jipe!

**G.: t(r)ato(r)?**

**ação: a criança aponta para uma carta do baralho que tem a imagem de uma caminhote/jipe.**

PAI: é <tipo um trator> [>].

OBS: <0 [=! risos]> [<].

**G.: um t(r)ato(r) .**

**com: a criança aponta para a imagem enquanto confirma o nome do veículo com o pai.**

Iniciamos a nossa análise pelo *episódio 1*, observando a fala do pai, que insere o tópico <jipe> na conversa, transformando-o no referente, ou seja, em um assunto do qual irão falar por, praticamente, toda a sessão. Por se tratar de um elemento novo, que aparece na conversa pela primeira vez, o pai utiliza a estrutura padrão, de acordo com a gramática adulta, construindo a sua sentença com a combinação de verbo, artigo e substantivo. Esse substantivo assume a função de objeto direto e identifica o referente da sentença <olha o **jipe**>. Porém, para que o seu referente fique claro para a criança, que ocupa o papel de interlocutor do adulto, o pai usa também o gesto de apontar, ou seja, ao mesmo tempo em que ele enuncia o referente, ele aponta para a carta do Super Trunfo em que se encontra o elemento ao qual ele está se referindo: neste caso, ‘o jipe’ desenhado na carta. Esse gesto de apontar, iniciado pelo pai, irá acompanhar todo o desenrolado jogo, tornando-se parte de suas regras e, assim, constituindo também o formato da interação.

Ao inserir esse referente na conversa com o filho, o pai está, de certa forma, propondo à criança uma brincadeira com as cartas. A regra dessa brincadeira não é a proposta original do jogo Super Trunfo, mas sim uma proposta elaborada pelo pai da criança para que seja estabelecida uma interação entre eles. Dessa forma, podemos pensar que todo o diálogo envolvido nesse jogo só é possível devido ao gênero conversa, que se apresenta em uma situação lúdica em que se pode aprender brincando, a partir de algo comum para criança e partilhado por seu interlocutor, transformando-se em uma ferramenta de interação, recreação e aprendizagem.

O gênero que aqui denominamos de conversa se apresenta de forma ampla e se realiza na interação entre a criança e o seu interlocutor - no nosso caso, entre a criança e o pai. Acreditamos que esse gênero está presente nas diferentes atividades de fala, inclusive naquelas que encontram-se em situações lúdicas, ou seja, aquelas atividades que envolvem as crianças e um outro, geralmente mais experiente, e em que há o interesse em ensinar e aprender de modo recreativo. Porém, nos nossos dados, esse gênero é permeado por um formato mais rígido que estabelece,

entre a criança e o seu interlocutor, papéis demarcados e regras que direcionam a interação. Dessa forma, podemos dizer que o formato do jogo integra o gênero conversa.

O formato jogo, que identificamos nesses dados, inicia-se com o pai apresentando o instrumento - as cartas do Super Trunfo - que norteará o jogo (BRUNER, 2007). Percebemos que esse jogo é aceito pela criança quando ela toma o turno de fala para si, confirmando ao pai que o desenho da carta apresentada é um jipe. Nesse momento, G. convida, por meio da atenção conjunta (VYGOTSKY, 2007, TOMASELLO, 2003), representada pelo olhar direcionado ao jogo e pelo sorriso, a observadora para participar do jogo.

No episódio 1, não há, por parte da criança, a produção de um elemento referencial, nem mesmo indireta. No entanto, ela demarca, no início do jogo, quem são os participantes e a posição inicial de cada um, as primeiras regras, como respeitar os turnos de fala, o uso do gesto de apontar para esclarecer o referente e o tema.

No episódio 2, G. estabelece uma nova regra para o jogo, transformando o que inicialmente eram afirmações em perguntas e respostas, as quais podem ser descritivas e/ou objetivas, ou até mesmo outra pergunta.

Nesse episódio, a criança faz uma pergunta ao seu interlocutor usando como recurso referencial o substantivo que nomeia o objeto de atenção conjunta (trator), combinando a produção oral com o gesto de apontar e, assim, identifica aquele de quem se fala, construindo uma referência clara de terceira pessoa, representada pelo substantivo comum que nomeia o referente, que é compreendida por seu interlocutor.

Aqui, se faz interessante olhar para a resposta dada pelo pai da criança, o interlocutor: ele não só responde positivamente à questão do filho, indicando que a criança está certa, mas, ao fazê-lo, ele, indiretamente, permite que a criança amplie a ideia/imagem de trator já construída por G.. Ao dizer que a figura da carta é <tipo um trator>, o pai dá indícios de que o trator pode ser aquele carro da imagem ou outro carro parecido com aquele, ressignificando para a criança a ideia/imagem de trator. Então, G. finaliza a cena aceitando que a imagem é de um trator.

Esse episódio nos mostra a importância da interação da criança com o interlocutor para a significação e ressignificação (VYGOTSKY, 2007) das palavras. G. já conhece a palavra trator e, apesar de não poder pronunciá-la de modo completo (falta a pronúncia da vibrante simples, /r/), ele tem uma ideia/imagem atribuída àquele signo. Ao apontar para a carta do Super Trunfo e dizer que o desenho contido ali é um trator, ele exterioriza o significado que ele atribui a esse termo.

Vejamos a seguir outro exemplo.

Vale dizer que o episódio abaixo foi dividido em três partes (3a, 3b e 3c), para que pudéssemos analisá-lo de forma mais detalhada, abarcando as três ocorrências da produção de elementos referenciais de terceira pessoa. Porém, essas três partes compõem um mesmo episódio:

*Episódio 3a:* G. 2;00.12

**PAI: o(lha) aqui andando +/.**

**PAI: +, o(lha) dentro da água [=! grita]!**

**ação: o pai aponta para a imagem do jipe andando na água.**

com: o pai continua passando as cartas e comentando as imagens das cartas com a criança.

PAI: oia!

**G.: águ(a)?**

PAI: mas na água não é barco?

PAI: que anda na água?

**G.: água ca(rr)o?**

**com: a filmagem não mostra claramente, mas parece que a criança aponta para o carro na carta do Super Trunfo.**

**PAI: então como é que o carro anda na água?**

OBS: 0 [=! risos].

PAI: não é barco que anda na água?

**PAI: barco?**

**G.: ba(r)co?**

PAI: então?

**PAI: isso aqui é carro!**

**ação: o pai aponta para a imagem do carro no Super Trunfo.**

**G.: carro.**

No começo do trecho 3a, o pai retoma o referente. No entanto, desta vez ele o faz por meio do gesto de apontar, que, nesse enunciado, parece funcionar como um preenchedor colocado no lugar da elipse feita pelo pai no seu primeiro enunciado <o(lha) aqui andando>. O adulto aponta para o jipe, o referente, enunciando o lugar onde o jipe está andando. Assim, a referência de terceira pessoa é feita pelo interlocutor da criança por meio do gesto de apontar. Como o referente, aparentemente, não está claro para a criança, pois G. toma como referente, primeiramente, a água e não o jipe, o pai tenta, por meio de elementos que a criança já conhece, estabelecer um paralelo entre o carro e o meio de transporte que pode andar na água, questionando <mas na água não é barco?>, chamando a atenção da criança para o jipe.

Na sequência desse episódio, a criança, ao observar a carta do Super Trunfo e em resposta à questão do pai, indaga se o carro está na água. Para responder à questão levantada por G., o

interlocutor faz algo interessante: ele mantém o paralelo entre o carro que está andando dentro da água e o barco, instigando a criança a refletir sobre os dois meios de transporte. O pai acaba por reforçar o referente inicial, o jipe, estabelecendo uma diferença entre os dois meios de transporte, dizendo “isso aqui é carro!” e apontando para a imagem. Em seguida, a criança retoma a fala do pai, repetindo o substantivo “carro”, relativo ao referente. Essa repetição do enunciado do outro ou de parte do enunciado do outro ainda é muito presente na fala de G. nessa idade. Nesse mesmo episódio, um pouco acima, a criança também mantém a sua fala próxima da do adulto quando repete o enunciado do pai <PAI: barco?> <G.: ba(r)co? >.

A seguir, temos as partes 3b e 3c, em que a criança continua produzindo a referência de terceira pessoa por meio do sintagma nominal e do gesto de apontar. No *episódio 3b*, a criança, além de fazer uma referência de terceira pessoa, faz uma autocorreção do referente, questionando se a imagem da qual eles estão falando é mesmo um carro. A criança se refere à imagem perguntando <é jipe?> e, apontando para a imagem, ela identifica o referente e especifica-o, dizendo que não é um carro e sim um carro do tipo jipe. Em seguida, o pai questiona se é o jipe na água e a criança repete a pergunta feita pelo interlocutor, dando continuidade à interação, mas mantendo a sua produção próxima da produção do adulto:

*Episódio 3b:* G. 2;00.12

**G.: é jipe?**

**ação: a criança aponta para a imagem desenhada na carta do super trunfo.**

**PAI: é o jipe na água?**

**G.: jipe na água?**

PAI: não é que coisa estranha n(ão) é?

*Episódio 3c:* G. 2;00.12

**G.: e o t(r)ator(r)?**

PAI: trator.

PAI: olha esse aqui que carrão!

Já no *episódio 3c*, a criança retoma o referente *trator*, que apareceu inicialmente no episódio 2, no qual o pai não levou adiante a explicação do que seria <tipo um trator>. Ao analisarmos o episódio 3c, notamos que a criança não usa o gesto de apontar ao inserir o referente trator, mas mantém o olhar na carta que o pai está segurando. Parece-nos que se trata da atenção

conjunta da criança e do pai sobre o mesmo objeto, descartando a necessidade de identificar o referente, já que ambos sabem do que estão falando.

No episódio 3, considerando a, b e c como uma unidade, percebemos mais claramente o formato de jogo que se estabeleceu na interação, assim como algumas regras estabelecidas por esse formato e que constituem o jogo, conforme vimos em Bruner (2007). Tanto o pai quanto a criança, os participantes mais ativos da interação, seguem uma sequência de turnos, obedecendo a vez de cada um perguntar e/ou responder a uma questão que se levanta com o passar das cartas.

Partindo dos dados aqui expostos, podemos perceber que G., aos 2;00.12 anos, faz referências de terceira pessoa usando substantivos e entende o referente proposto pelo seu interlocutor, que, mesmo podendo usar pronomes como elemento anafórico, não o faz, o que auxilia a compreensão da criança. G. reconhece um terceiro que não participa ativamente da interação, mas que é o alvo/assunto dela e constrói as referências de terceira pessoa por meio do uso do sintagma nominal representado pelo substantivo comum, combinado com o gesto de apontar. Acreditamos que o uso desses tipos de elementos referenciais pode estar diretamente ligado ao formato de jogo estabelecido pela díade, pois o jogo consiste exatamente em referir-se ao objeto exposto na carta do Super Trunfo, identificando-o, e, posteriormente, descrevendo-o, de forma a atribuir significado à questão levantada pelo participante, em geral, por G.

Nos próximos episódios, há uma mudança na estrutura usada pela criança para fazer a referência de terceira pessoa. G. passa a utilizar menos as frases nominais e mais frases verbais. Chamamos atenção, também, para a mudança de interlocutor: a criança deixa de interagir com o pai, que exercia a função de mediador do jogo e que se retira para preparar o jantar de G., e passa a interagir com a observadora.

***Episódio 4:*** G. 2;00.12

***a)***

com: a criança vai guardando carta por carta dizendo que os carros desenhados são carrões.

**G.: é (j)ipe?**

**ação: a criança aponta para a carta que ele guardou, olha para OBS e pergunta se é jipe.**

OBS: esse é o jipe.

**G.: o vio [: viu] o ca(rr)o o ca(rr)o.**

***c)***

com: a criança fica um bom tempo assistindo televisão e guardando as cartas em silêncio.

**G.: é jipe?**

**ação: a criança aponta para a última carta que ele guardou.**

OBS: lindo esse jipe!

No episódio 4a, a criança está sozinha na sala com a observadora. Enquanto G. guarda as cartas do Super Trunfo na embalagem, tenta estabelecer com a observadora o mesmo formato de jogo que jogava com o seu pai e, para isso, retoma o referente, convidando a observadora a participar da interação. É importante dizer que a observadora já conhece o referente e também as regras do jogo, uma vez que ela já estava observando a interação e G. sabe disso.

Além do sintagma nominal (SN) que a criança já vinha utilizando, nesses episódios temos a presença do sintagma verbal, o que torna a estrutura sintática produzida por G. mais próxima da gramática adulta. Apesar do elemento referencial continuar sendo o substantivo (SN), não podemos deixar de observar a mudança na construção do período, já que, no PB, a desinência verbal pode ser uma marca de referência, como vimos em Duarte (2000, 2014) e Castilho (2010). Pensando a respeito das formas usadas pela criança para construir a referência, percebemos que no enunciado <o vio [: viu] o carro o carro> a criança utiliza um ‘o’, que podemos pensar ser um preenchedor ocupando o lugar de um pronome, possivelmente de primeira (eu), de segunda (você) ou de terceira pessoa (ele).

Ainda pensando na estrutura sintática construída pela criança, temos, no *episódio b*, uma construção nominal constituída de um sintagma nominal mais longo, o que também difere das construções de apenas um termo apresentadas no início dessa sessão. Vejamos abaixo o *episódio 4b*:

**b)**

com: continua a guardar as cartas e, às vezes, fica olhando a televisão.

OBS: e esse daí o quê que é?

G.: um <ca> [/] <sup>14</sup>carro b(r)anco.

OBS: é:?

G.: o(lha).

**ação: a criança pega outra carta.**

**G.: (j)ipe b(o)(n)ito.**

OBS: esse é um jipe vermelho olha que bonito.

Ao olharmos para o episódio 4a, b e c como unidade, notamos que a criança, ao interagir com a observadora, propondo continuar o jogo que ele e o pai jogavam, assume o papel que antes

---

<sup>14</sup> A criança começa a falar, porém ela mesma interrompe a fala e a retoma em seguida.



era de seu pai: o de conduzir o jogo por meio de comentários a respeito dos carros que aparecem nas cartas. Além de responder às questões de forma pontual, G. também passa a usar construções mais completas e próximas da gramática adulta para fazer comentários e emitir opiniões a respeito dos carros ilustrados nas cartas. Essa alternância de lugares está relacionada ao formato (BRUNER, 2007) estabelecido para esse jogo, que prevê um participante mediador e um participante mediado, fato que poderia explicar a mudança na fala da criança, uma vez que agora ele é o mediador do jogo e não mais o participante mediado.

Percebemos que a construção da referência de terceira pessoa permanece a mesma proposta no início do jogo, constituída pelo falar - a criança refere-se ao alvo por meio do SN - e pela confirmação do referente por meio do apontar, que evidencia e esclarece a quem/a quê a criança se refere. Devido às cartas estarem espalhadas sobre o sofá, o apontar se torna um elemento importante para esclarecer o referente, pois apenas a criança está manuseando as cartas, enquanto a observadora, seu interlocutor, encontra-se um pouco mais distante delas.

*Episódio 5: G. 2;00.12*

**G.:** <(a)cabo(u)> [<]?

PAI: <quando acaba(r) aquele lá põe água dentro> [>].

**G.:** <(a)cabo(u) o pocoyo> [<]?

com: a criança está se referindo ao desenho animado na televisão e o pai está se referindo a um frasco de perfume da criança.

MÃE: (a)cabo(u) o Pocoyo?

OBS: (a)cabo(u)?

MÃE: ih (a)cabo(u) o Pocoyo!

No episódio 5, observamos que G., ao questionar se o desenho acabou, utiliza uma oração constituída apenas pelo verbo “acabar” na terceira pessoa do singular, que indica, por meio de sua desinência, o referente <acabou?> que, neste caso, poderia ser “desenho” ou “pocoyo” - um sujeito (referente) oculto no enunciado da criança, que já havia sido inserido na interação em enunciados anteriores. Como não obtém resposta, a criança refaz a pergunta, explicitando o referente <acabou o pocoyo?>. Parece-nos que a criança, no contexto de não resposta do seu interlocutor, pode ter interpretado sua dificuldade e reformula o seu enunciado, especificando o referente e deixando claro a quem se referia em seu discurso. Nesse momento, a criança não está mais na situação de jogo em que, momentos antes, se encontrava com o pai, mas ela transfere o formato de perguntas e respostas para a interação cotidiana com a mãe. Houve, aqui, outra troca

de interlocutor, assim como de situação, o que nos possibilita perceber que G., nessa idade, é igualmente capaz de assumir papéis intercambiáveis, adequando a sua linguagem ao contexto da interação, em concordância com o que sugere Bruner (2007).

Pensando ainda no episódio 5, a ausência de resposta do interlocutor e a reformulação do enunciado pela criança evidenciam a importância do outro, interlocutor, e da interação para o processo de aquisição da linguagem, uma vez que a criança busca utilizar diferentes recursos linguísticos e não linguísticos, como o apontar, para esclarecer o alvo de seu enunciado e garantir a comunicação com o seu interlocutor. Dessa forma, o outro assume a função de regular o diálogo.

No episódio 6, G. segue usando uma estrutura com sujeito nulo na construção da referência de terceira pessoa. Porém, ele usa essa estrutura também para a autorreferência, como vemos abaixo:

***Episódio 6:*** G. 2;00.12

**G.: (ac)abo(u) o camais [: mecanimais]?**

MÃE: não sei vamo(s) ve(r).

**G.: (ac)abo(u) o pocoyo?**

PAI: pocoyo (a)cabo(u).

MÃE: pocoyo (a)cabo(u) vamo(s) ve(r) se (es)tá passando o camais [: mecanimais].

G.: camais [: mecanimais].

MÃE: quem é esse ai?

ação: a mãe pergunta sobre o personagem que aparece na televisão.

G.: sid.

MÃE: <é: sid> [>].

PAI: <sid> [<].

G.: <sid> [>].

OBS: <0 [=! risos]> [<].

G.: sid [=! grita].

**G.: vo(u) ab(r)i(r).**

**ação: a criança pega a caixa do perfume que ele ganhou da mãe.**

No *episódio 6*, a criança faz referência ao desenho animado por meio do seu nome - substantivo que, no período, vem na posição de sujeito, acompanhando o verbo <acabou>, obedecendo à concordância verbal e se aproximando cada vez mais da fala adulta. Notamos, até este episódio, que a criança, aos dois anos de idade, já utiliza diferentes estruturas, como substantivos (SN) nas funções de sujeito e objeto e desinências verbais, para fazer a referência de terceira pessoa.

Ainda observando esse *episódio*, mas analisando a referência de primeira pessoa que aparece no final dele, notamos que a criança, ao querer abrir o frasco de perfume que ganhou da mãe, usa a locução verbal (vou abrir), conjugando o verbo auxiliar “ir” na primeira pessoa do singular para se referir a si mesma, colocando-se como sujeito da ação de abrir o perfume. Nesse momento, G. faz a referência de primeira pessoa por meio da desinência verbal e não pelo uso de pronome pessoal, usando um sujeito nulo. Ao conjugar o verbo em primeira pessoa e pegar o objeto referido, percebemos que ele já se coloca e se reconhece como sujeito do discurso e da ação que deseja realizar.

O episódio que segue volta a nos apresentar a importância do interlocutor no processo de aquisição da linguagem. Diferentemente do episódio 5, o interlocutor adulto não regula o diálogo, mas se apresenta como responsável pelo input que a criança necessita.

*Episódio 7: G. 2;00.12*

**OBS: que que ele (es)tá fazendo o Pocoyo?**

**G.: Pocoyo.**

OBS: quê que ele (es)tá fazendo?

**OBS: ih ele foi dormi(r).**

com: a criança continua brincando com as cartas de costa para a televisão.

**G.: dormi(r) o Pocoyo?**

**OBS: dormiu.**

**G.: dormiu?**

OBS: o(lha) lá dormiu.

ação: a criança vira para ver a televisão.

Quando o seu interlocutor, neste caso a observadora, retomou o referente conjugando o verbo em terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo, a criança reproduziu a forma produzida pelo seu interlocutor, mantendo episódios da fala do adulto em sua produção.

Cabe, aqui, falarmos da importância do outro para o processo de aquisição da linguagem, já que, neste caso, o interlocutor serve como fonte de input para a criança e é a partir dele que ela entrará em contato com as formas da língua. Ao realizar uma correção indireta, a observadora mostrou para G. que há outra maneira de enunciar, a qual poderá ser usada por ele posteriormente, em outro contexto interativo.

**Episódio 8: G. 2;00.12**

PAI: que legal essas [//] essa brinque [///] esse presente que <(vo)cêganho(u) do jipe n(ão)+é> [>]?

OBS: <0 [=! risos]> [<].

**G.: pega(r) o (j)i:pe.**

com: a criança pega as cartas que estão espalhadas em cima do sofá.

**PAI: pega(r) o jipe?**

**G.: pegue(i) um!**

**G.: pegue(i) um!**

**G.: pegue(i) um!**

**G.: pegue(i) um!**

**ação: a criança pega uma carta por vez.**

No exemplo acima, a criança volta a interagir com o pai e, ao referir-se a si mesma, apresenta duas estruturas diferentes de autorreferência: primeiramente, ela constrói uma autorreferência com o verbo principal no infinitivo, sem o verbo auxiliar, chegando a uma construção em que não podemos, sem as imagens e sem a sequência enunciativa, identificar quem é o referente que pratica/participa dessa ação. Porém, ao mesmo tempo em que fala <pegar o jipe>, ela movimenta-se em direção às cartas e começa a pegá-las, uma a uma, juntamente com a enunciação <peguei um/ peguei um...>, identificando-se como sujeito das duas ações anunciadas por ela por meio da ação de deslocar-se e pegar as cartas, assim como pela desinência verbal de primeira pessoa do singular.

Neste mesmo episódio, temos, ainda, uma referência de terceira pessoa produzida pela criança para identificar o objeto que ela pretende pegar - ‘o jipe’ -, que assume a função sintática de objeto direto e é pronunciado para referir-se ao objeto de desejo da criança, que o evidencia por meio do substantivo comum. Assim, a criança mantém as referências de terceira pessoa realizadas por meio do SN.

Em relação à referência de terceira pessoa, podemos observar que G., aos 2;00.12 de idade, é capaz de entender e de referenciar-se a um terceiro com estruturas que se aproximam da gramática adulta, explicitando o elemento referenciado por meio do uso de SN ou de estruturas construídas com verbo + substantivo. Também observamos que a criança, no jogo, é capaz de assumir papéis intercambiáveis e que a sua fala se adapta às exigências do papel assumido por ela no discurso.

Ainda nesse período, a criança é capaz de utilizar as estruturas do jogo também em outras situações interativas, talvez favorecido, nesse caso, pela permanência do gênero conversa, já que

os enunciados observados integravam esse mesmo gênero, tanto no formato jogo, quanto no momento de trocas de informações entre a criança e a observadora a respeito do desenho animado.

Já no que diz respeito à autorreferência, a criança usa a estrutura com sujeito nulo – nas poucas em que esse tipo de referência aparece nessa sessão – demarcando ser ele o sujeito por meio da desinência verbal, e não do pronome pessoal. Essa estrutura talvez tenha sido privilegiada, pois as ações expressas na fala estariam sendo realizadas simultaneamente à fala da própria criança, deixando claro quem seria o autor das ações. Sendo assim, apesar de na fala de G. predominar o uso do sujeito nulo para a autorreferência, a criança acaba por explicitar o referente, no caso ela própria, de outras maneiras, como, por exemplo, executando a ação durante o ato de fala.

Ao analisarmos a sessão 1 como um todo, podemos afirmar que G., aos dois anos, é capaz de referir-se a si e ao outro – alvo do assunto – por meio de elementos referenciais pouco diversos. Nessa idade, ele utiliza basicamente estruturas construídas de SN – apenas substantivo comum – ocupando a função de sujeito ou objeto; a combinação de SN (os substantivos) e SV e, no caso da autorreferência, apenas o SV combinado a um sujeito nulo. Nesse período, a criança utiliza ainda alguns preenchedores no lugar dos elementos referenciais, como em <o voi [: viu] o carro o carro>.

A seguir, analisaremos a fala de G. aos 2;02.09 anos, buscando observar como essas relações entre a língua e o formato se dão e como ocorrem as mudanças estruturais na produção da criança ao realizar a autorreferência e a referência de terceira pessoa, destacando os possíveis novos elementos referenciais que venham a surgir em sua fala.

## **6.2 Análise da sessão 2: G. 2;02.09**

Nesta sessão, G. está com 2;02.09. A filmagem tem duração de 1 hora e 50 segundos e acontece na sala de televisão da família, após a criança chegar da escola, em um momento de descontração pautada em brincadeiras de carrinhos e jogo de cartas - o mesmo jogo proposto na sessão 1, que foi analisada acima. Os participantes dessa sessão são: o pai, a criança e a observadora, que também interage com o pai e a criança durante a filmagem. Toda a interação do pai e da observadora com a criança se desenvolve em torno do jogo de cartas e da brincadeira com carrinhos.

Nessa sessão, o pai e a criança voltam a jogar com as cartas do Super Trunfo, que tem como tema os carros de trilhas – os jipes. Mantém-se, aqui, a estrutura de base - aquela que é invariante (BRUNER, 2007, p. 42) do formato de jogo anteriormente estabelecido pela criança e pelo interlocutor para a manutenção da situação lúdica que compõe tal formato.

O episódio 1, apesar de estar subdividido em *a, b, c, d, e, f e g*, para facilitar sua análise e entendimento, deve ser lido, inicialmente, na sequência, para manter a fluidez do momento de interação e para que se possa compreender melhor o contexto em que aconteceu a produção:

***Episódio 1a:*** G. 2;02.09

PAI: como que chama o pi:so em que o jipe (es)tá rodando.

OBS: no:ssa!

G.: <(es)tá (r)odan(d)o>[>].

PAI: <o(lha)> [<].

ação: o pai pega as cartas de um supertrunfo de jipes e mostra para a criança. Ela se aproxima do pai.

PAI: esse aqui # (es)tá rodando aonde?

ação: o pai mostra a figura e faz uma pergunta para a criança.

G.: é o <uoi> [?] [//] é areia.

PAI: <are:ia> [>] +...

OBS: <0 [=! ri]> [<].

PAI: esse aqui não # né?

PAI: e:sse?

G.: g(r)ama.

PAI: <gra:ma> [>] +...

OBS: <0 [=! ri]> [<].

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do Super Trunfo.

***Episódio 1b:*** G. 2;02.09

PAI: esse?

G.: a(s)fa(l)to?

PAI: não # num [: não] é asfalto # olha direito o(lha).

G.: <vindo [: vidro]> [?].

PAI: nã:o # que que é esse <aqui> [>]?

G.: <ped(r)a> [<].

PAI: pe:dra +...

OBS: <0 [=! ri]> [>].

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do Super Trunfo.

***Episódio 1c:*** G. 2;02.09

PAI: <esse> [<]?

G.: a(s)fa(l)to?

PAI: asfalto +...

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do Super Trunfo.

**Episódio 1d:** G. 2;02.09

PAI: <esse> [>]?

OBS: <0 [=! ri]> [<].

G.: ped(r)a?

PAI: nã:o.

G.: (as)fa(l)to?

PAI: nã:o.

OBS: 0 [=! ri].

G.: xxx?

com: não é possível ver na filmagem se o pai está apontando ou não para o referente.

PAI: que que é?

G.: ped(r)inha.

PAI: (vo)cê sempre esquece ## nu(m) [: não] é pedrinha # é te:rra.

G.: te(rr)a?

PAI: i:sso!

G.: <de:u pé em téia [: terra]> [?]?

apontar: a criança aponta para o referente.

PAI: esse daqui é terra # o(lha).

PAI: nu(m) [: não] é terra?

G.: <eu de [/] de:i um mo(nte) te(rr)a> [?]?

apontar: a criança aponta para o referente.

**Episódio 1e:** G. 2;02.09

PAI: é # <e esse aqui> [>]?

OBS: <0 [=! ri]> [<].

G.: a(s)fa(l)to?

PAI: asfa:lto +...

com: não é possível ver na filmagem se o pai está apontando ou não para o referente.

**Episódio 1f:** G. 2;02.09

PAI: e esse?

G.: <ca(rr)o fo(r)te> [>].

PAI: <carro> [<] fo:rte # (olh)a lá.

ação: o pai mostra a figura para a observadora.

OBS: <no::ssa:> [>]!

PAI: <onde que ele (es)tá> [<] andando?

G.: a(s)fa(l)to # <carro fo:rte:> [>]?

PAI: <no asfalto> [<] +...

**Episódio 1g:** G. 2;02.09

PAI: e esse aqui?

G.: pe::d(r)a!

PAI: que pedra o que ô # que que é isso aqui?

G.: b(r)anco!

apontar: o pai aponta para a carta, porém, ele direciona do dedo para a imagem do carro e não do solo.

PAI: o carro é branco # mas onde ele (es)tá andando?

G.: te(rr)a?

PAI: nã:o filho # olha aqui o(lha) # num [: não] é terra isso aqui # (o) que que é isso aqui?

apontar: o pai volta apontar para a carta, porém dessa vez ele ajusta o apontar para o solo e não para a imagem do carro.

G.: a(s)fa(l)to.

PAI: asfalto!

Podemos perceber, no episódio 1 da sessão 2, que, apesar da manutenção da estrutura profunda (BRUNER, 2007, p. 42) do jogo apresentado na sessão 1, há uma alteração na estrutura de superfície (BRUNER, 2007, p. 42) desse jogo, representada pela mudança na estrutura das perguntas – que, nesta sessão, aparecem mais elaboradas - e pelo tema proposto pelo mediador - neste caso, o pai. Apesar das alterações, a estrutura das respostas dadas pela criança permanece a mesma: predomina o uso de sintagma nominal, geralmente substantivos comuns na posição de sujeito e/ou objeto, bem como o gesto de apontar, que ajuda a explicitar e desambiguar o referente e que caracteriza o formato jogo.

Nos episódios 1a, 1c e 1e, podemos identificar um formato de jogo já conhecido pela criança e pelo seu interlocutor, que consiste em perguntas e respostas objetivas a respeito dos elementos e das características das imagens impressas nas cartas. Esse formato estabelecido por eles prevê o pai no papel de mediador do jogo e detentor das perguntas feitas para a criança responder. Durante toda a interação pautada em tal formato, tanto o pai quanto a criança utilizam-se do gesto de apontar para identificar e/ou desambiguar o referente em seu discurso.

Notamos que o pai dispõe de recursos verbais e não-verbais – o apontar – e estabelece uma comunicação clara com G., que compreende a pergunta e apresenta as respostas esperadas pelo interlocutor. Além de identificar a referência de terceira pessoa produzida pelo pai, a criança também demonstra condições de elaborar respostas que fazem referência ao objeto alvo/assunto da interação - no caso, o tipo de solo em que os jipes andam. As respostas que a criança direciona às questões feitas pelo pai se mantêm construídas por sintagmas nominais. Acreditamos que isso ocorra devido ao formato estabelecido para esse jogo, que permite à criança apenas referir-se à imagem, nomeando ou caracterizando-a.



Ressaltamos a importância do gesto de apontar na construção da referência, principalmente na referência de terceira pessoa, quando o alvo/assunto está presente, próximo ou representado na cena em que acontece a interação. Neste episódio, o apontar assumiu a função de tornar o alvo/assunto claro para a criança, uma vez que nas cartas há muitos elementos que poderiam ser o alvo das questões levantadas pelo pai. Percebemos a importância do apontar também quando o pai deseja mudar/alternar o(s) referente(s) no meio do jogo/interação, como acontece nos episódios 1f e 1g:

*Episódio 1f: G. 2;02.09*

**PAI: e esse?**

G.: <ca(rr)o fo(r)te> [>].

PAI: <carro> [<] fo:rte # (olh)a lá.

ação: o pai mostra a figura para a observadora.

OBS: <no::ssa:> [>]!

**PAI: <onde que ele (es)tá> [<] andando?**

G.: a(s)fa(l)to # <carro fo:rte:> [>]?

PAI: <no asfalto> [<] +...

*Episódio 1g: G. 2;02.09*

**PAI: e esse aqui?**

G.: pe::d(r)a!

**PAI: que pedra o que ô # que quê é isso aqui?**

G.: b(r)anco!

apontar: o pai aponta para a carta, porém ele direciona do dedo para a imagem do carro e não do solo.

**PAI: o carro é branco # mas onde ele (es)tá andando?**

G.: te(rr)a?

PAI: nã:o filho # olha aqui o(lha) # num [: não] é terra isso aqui # (o) que que é isso aqui?

G.: a(s)fa(l)to.

PAI: asfalto!

Verificamos, nos episódios 1f e 1g, duas situações distintas em que há a alternância de referentes sem prejudicar o andamento do jogo. No episódio 1f, o pai questiona a criança a respeito da imagem do carro ilustrado na carta. Ele modificou o referente, uma vez que, até o momento, o jogo consistia em perguntas e respostas a respeito do solo em que os carros andavam, e não sobre os carros, como acontecia na sessão 1. Aparentemente, o pai aponta para a imagem, indicando para a criança o referente, mas, devido à posição da câmera no momento da filmagem,

não é possível afirmar se o pai usa o gesto de apontar. Na sequência, porém, ao mudar novamente o referente, o pai trata de deixar claro em sua fala <onde que ele está andando>, permitindo assim que a criança compreenda a mudança de referente e responda à questão feita.

Já no episódio 1g, há três tipos de referências de terceira pessoa. Ao ser questionado pelo pai <**e esse aqui?**>, a criança responde <pedra!> e obtém uma recusa da resposta por parte do pai <**que pedra o que ô, quê que é isso aqui?**>. A criança retoma, então, o elemento da referência feita nos enunciados do episódio 1f, e responde <branco!> fazendo, por meio da retomada, uma referência de terceira pessoa relacionada ao carro branco, alvo da resposta em 1f, e à imagem presente também nessa carta. No intuito de desfazer a mistura de referentes, o pai reformula a questão <**o carro é branco, mas onde ele (es)tá andando?**> e aponta para a imagem do solo, deixando claro o referente atual para a criança.

***Episódio 1b:*** G. 2;02.09

PAI: esse?

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do super trunfo.

G.: a(s)fa(l)to?

PAI: não # num [: não] é asfalto # olha direito o(lha).

com: o pai vira a carta para a criança.

G.: <vindo [: vidro]> [?].

PAI: nã:o # que que é esse <aqui> [>]?

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do Super Trunfo.

G.: <ped(r)a> [<].

PAI: pe:dra +...

OBS: <0 [=! ri]> [>].

apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do Super Trunfo.

***Episódio 1d:*** G. 2;02.09

PAI: <esse> [>]?

OBS: <0 [=! ri]> [<].

G.: ped(r)a?

PAI: nã:o.

G.: (as)fa(l)to?

PAI: nã:o.

OBS: 0 [=! ri].

G.: xxx?

com: não é possível ver na filmagem se o pai está apontando ou não para o referente, aparentemente ele faz o movimento de apontar.

PAI: que que é?

G.: ped(r)inha.

PAI: (vo)cê sempre esquece ## nu(m) [: não] é pedrinha # é te:rra.

G.: te(rr)a?

PAI: i:sso!

G.: <de:u pé em téia [: terra]> [?]?

apontar: a criança aponta para o referente.

PAI: esse daqui é terra # o(lha).

PAI: nu(m) [: não] é terra?

G.: <eu de [/] de:i um mo(nte) te(rr)a> [?]?

apontar: a criança aponta para o referente.

Já em 1b e 1d, o pai continua construindo a referência de terceira pessoa que caracteriza o jogo. Ele explicita o seu referente por meio de sintagmas nominais e também pelo apontar. Além da referência de terceira pessoa, percebemos um movimento na construção de significados quando o pai pede à criança para nomear corretamente o tipo de solo presente na imagem. Quando G. não consegue chegar sozinho à resposta, o pai retoma cartas anteriores para estabelecer um comparativo entre as opções de que a criança dispõe. No caso do episódio 1d, o pai apresenta o nome correto junto ao apontar para conseguir a resposta esperada.

Ainda no episódio 1 da sessão 2, é possível estabelecer algumas observações a respeito da referência de terceira pessoa produzida pelo interlocutor e pela criança, como, por exemplo, o uso do apontar como elemento desambiguizador.

PAI: e esse aqui?

G.: pe::d(r)a!

PAI: que pedra o que ô # que que é isso aqui?

G.: b(r)anco!

**apontar: o pai aponta para a carta, porém, ele direciona do dedo para a imagem do carro e não do solo.**

PAI: o carro é branco # mas onde ele (es)tá andando?

G.: te(rr)a?

Ou como elemento que introduz um novo referente:

PAI: esse?

**apontar: o pai aponta para o referente que está desenhado na carta do super trunfo.**

G.: a(s)fa(l)to?

Além da questão do apontar, fica latente que as respostas objetivas dadas por G. são construídas basicamente de sintagmas nominais. Acreditamos que isso se deve, como dissemos anteriormente, ao formato estabelecido para esse jogo, em que a brincadeira leva ao aprendizado pontual de vocabulário a respeito de carros, cores e solos/estradas, proporcionado pela situação lúdica que permeia a interação entre a criança e o pai.

Essa premissa tem origem na observação, na íntegra, da sessão 2, pois ela nos apresenta, além desse formato de jogo, momentos de interação envoltos no gênero conversa em que a criança constrói as referências de terceira e de primeira pessoas de modo menos pontual, usando outros elementos linguísticos e dando respostas construídas não só com sintagmas nominais, mas também com sintagmas verbais, como veremos nos episódios abaixo.

***Episódio 2a:***G. 2;02.09

ação: a criança engatinha.

OBS: <ih@i # ele (es)tá andando> [<] que nem a Luna?

PAI: parece a <Luna> [>]!

OBS: <(vo)cê> [<] (es)tá parecendo a Luna?

G.: Luna xxvego(u) [: ficou] <p(r)eso> [>] papai!

OBS: <a@l> [<] [?].

OBS: <0> [=! ri] [>].

PAI: a Luna fico(u) presa # papai prendeu # né?

G.: xxx<neteu> [?] [: prendeu] Nuna [: Luna]!

com: a criança está contando para a observadora que o pai prendeu a cachorra Luna na área de serviço.

ação: a criança bate na almofada que está no chão.

G.: xx papai <vego(u)> [: pegou].

ação: a criança bate na almofada que está no chão.

PAI: por que que o papai prendeu a Luna?

PAI: por quê?

G.: <Nuá> [: Luna] p(r)ende:u ## Nuna [: Luna] cho(r)a:ndo?

ação: a criança ergue a mão enquanto fala e depois a bate no chão.

PAI: <como é que> [///] a Luna (es)tá <chorando> [>]?

OBS: <(es)tá chorando> [=! ri] [<]!

G.: <nunô [: Luna] nu [/] nunô [: Luna] [/]> [?] +...

G.: vico(u) [: ficou] p(r)esa?

ação: a criança bate a mão no chão.

***Episódio 2b:***G. 2;02.09

PAI: vamo(s) solta(r) a Luna?

ação: a criança põe a mão na boca.

G.: s(olt)a(r) a Nuna [: Luna]?

PAI: vamo(s)?  
 G.: <(v)amo:(s)> [?!]  
 PAI: (vo)cê que(r)?  
 G.: que(r) [: quero].  
 PAI: (vo)cê que(r)?  
 ação: o pai muda o tom de voz.  
 G.: <que(r) [: quero]> [=! ri].  
 G.: <so(l)ta(r) a Luna> [>]!  
 PAI: <xxx> [>].  
 OBS: <0> [=! ri] [<].  
 PAI: (vo)cê que(r) # <que(r)> [>]?  
 OBS: <0 [=! ri]> [<].  
 G.: que(r)o so(l)ta(r) <Lu:na::> [>]!  
 PAI: <(en)tão> [<] o papai vai solta(r) a Luna.

Os episódios 2a e 2b apresentam uma mudança nos moldes da interação estabelecida entre a criança e o pai. Apesar de notarmos que os interlocutores estão inseridos no gênero conversa, não temos mais o formato de jogo moldando a interação, mas sim uma conversa de dia a dia mais livre a respeito da Luna, a cachorra da família, que está presa.

Após a observadora, indiretamente, inserir o tópico Luna, a criança começa a contar que seu pai prendeu a Luna e que ela está chorando. Todo o episódio 2a constitui uma referência de terceira pessoa, no qual a criança se refere ora à cachorra, referente não presente, mas inserido na conversa pela observadora, ora ao seu pai, o autor da ação de prender a cachorra e que está presente e participando da interação.

Primeiramente, vamos observar em 2a a referência feita ao elemento não presente na interação: a cachorra. G., ao referir-se à cachorra, usa uma estrutura sintática mais completa comparada às outras utilizadas por ele até o momento: há, aqui, o emprego do sujeito e do verbo com terminação de terceira pessoa do singular, mantendo a concordância entre o sujeito e o verbo (predicado) da oração, como no enunciado que segue: <Luna xxvego(u) [: ficou] <p(r)eso> [>] papai!>, colocando o elemento referenciado na posição de sujeito. G. também usa a estrutura: <xxx<neteu> [?] [: prendeu] Nuna [: Luna]!>, fazendo duas referências de terceira pessoa no mesmo enunciado, por meio do sujeito nulo: ele faz referência a alguém que fez a ação - neste caso, o pai, que está presente - e à cachorra, Luna, que foi o alvo da ação. Dessa forma, G. consegue construir enunciados que apresentam sujeito e objeto com valor referencial. A referência de terceira pessoa é realizada pela criança por meio de diferentes estruturas sintáticas,

desde as mais simples, as quais contam apenas com o sintagma nominal, até as mais elaboradas, que apresentam uma combinação entre os sintagmas nominais e verbais.

Já no episódio 2b, observaremos a criança fazendo a autorreferência. Apesar de seus enunciados parecerem reproduzir a fala do pai, percebemos que, ao responder <que(r)>, a criança expressa a sua vontade em relação a soltar ou não a Luna. O pai volta a questionar a criança que acaba respondendo <que(r)o so(l)ta(r) Lu:na::!>, produzindo um enunciado em que a autorreferência, marcada no verbo, e a referência de terceira pessoa, representada pelo ‘Luna’, tomam uma forma mais próxima da fala adulta.

**Episódio 3:** G. 2:02.09

**G.:** <passo(u) ponte xx Luna> [=! ri]!

PAI: <passou emba(i)xo da ponte> [>]?

OBS: < 0[=! ri ]> [<].

ação: a criança engatinha por debaixo da barriga da cachorra, Luna.

G.: <assim passamos> [?] xxxx!

**G.:** Lê # eu passo(u) o ponte do Gu(s)tavo?

OBS: 0 [=! ri].

OBS: passo(u) a ponte o Gustavo?

G.: a::h@i!

**Episódio 4:** G. 2:02.09

OBS: v(a)mo(a) joga(r) # vamo(s) joga(r) lá pra lá de novo o(l)ha).

**G.:** pa(ra) lá nã:o<vo(u) joga(r)> [>]!

OBS: <não> [<] # aonde (vo)cê vai joga(r)?

G.: bate o ca(rr)os.

OBS: bateu no carro # bateu na parede.

Ao observarmos a produção inicial de G. <<passo(u) ponte xx Luna> [=! ri]!>, percebemos que a criança faz uma autorreferência ao dizer que ela passou na ponte. Mesmo produzindo um verbo na terceira pessoa do singular, podemos compreender que a ação foi realizada por G., pois ele enuncia enquanto passa engatinhando por baixo da cachorra. Essa construção não se aproxima da fala adulta, mas não prejudica a comunicação entre a criança e o pai. Após ser questionado pelo pai e na tentativa de interagir com a observadora, G. diz: < Lê, eu passo(u) o ponte do Gu(s)tavo?>, se colocando no enunciado por meio do pronome pessoal de primeira pessoa do singular e do substantivo próprio - seu nome -, deixando claro que ele era o autor da ação.

Ainda pensando na questão da autorreferência, o episódio 4 nos mostra como a criança se coloca como sujeito que escolhe a ação, expondo a sua vontade em relação à brincadeira de carrinhos. Para colocar a sua decisão de como será a brincadeira, G. usa a desinência de primeira pessoa, colocando-se na ação e mostrando que ele não está de acordo com a sugestão da observadora de jogar o carrinho pelo corredor ao dizer <pa(ra) lá nã:o <vo(u) joga(r)> [>]!>, referindo-se a si mesmo por meio, novamente, da desinência verbal de primeira pessoa do singular.

Para a construção da autorreferência, a criança usa diferentes elementos linguísticos, como a desinência verbal de primeira pessoa (no episódio 2b), desinência verbal de terceira pessoa (no episódio 3), o pronome pessoal de primeira pessoa do singular e o substantivo próprio. Parece-nos que a criança ainda está em fase de aquisição, “misturando”, testando principalmente as desinências verbais de primeira e terceira pessoas, ajustando os seus enunciados de acordo com a necessidade de se fazer entender e manter a situação comunicativa.

**Episódio 5:** G. 2;02.09

PAI: <vamo(s) lá> [<].

G.: <chi@ochi@ochi@ochi@o> [>].

**PAI: <quem que vai joga(r)> [<] # o Gustavo ou o papai?**

ação: a criança e o pai vão até o canto da sala. A criança vai quase engatinhando, arrastando os joelhos no chão.

**G.: (Gus)tavo papai?**

**PAI: o Gustavo ou o papai # um ou o outro.**

OBS: 0 [=! ri].

**PAI: qual que vai joga(r) # você ou eu?**

**G.: é: o papai?**

PAI: eu # o papai?

OBS: 0 [=! ri].

Considerando a importância da fala dirigida à criança nas produções realizadas por G., pareceu-nos importante destacar, nesse episódio, a fala produzida pelo pai. Ao questionar quem jogaria o carrinho, o pai utiliza uma estrutura linguística em que tanto ele como a criança são tomados como aqueles de quem se fala, distanciando-os da enunciação. Para que aconteça esse distanciamento, o pai faz uma referência de terceira pessoa no lugar de uma autorreferência e, além disso, troca a segunda pessoa, direcionada a G., por uma referência de terceira pessoa,

construída com um sintagma nominal: o nome da criança <**PAI: o Gustavo ou o papai # um ou o outro**>.

Apesar de a criança questionar <(Gus)tavo, papai?>, é possível perceber que não há um estranhamento por parte dela, que apenas tenta confirmar a questão antes de escolher quem jogará o carrinho. Ao observar a sequência, notamos que o pai faz uma relação entre a construção de referência de terceira pessoa produzida por ele <quem que vai joga(r)> [<] # o Gustavo ou o papai?> com a estrutura de referência esperada para o contexto <qual que vai joga(r) # você ou eu?> estabelecendo um paralelo entre os referentes ‘papai – eu’ e ‘Gustavo – você’. Dessa forma, há uma abertura para a resposta da criança, em que ela poderia referir-se ao pai como o seu interlocutor, utilizando-se da segunda pessoa do singular, ou fazer uma referência de terceira pessoa, tomando o ‘papai’ como seu referente. No entanto, diante do questionamento ‘você ou eu’, temos como resposta da criança um possível pedido de confirmação de quem seria o ‘eu’ enunciado pelo pai <é: o papai?>.

Em relação à referência de terceira pessoa, considerando os contextos e formatos presentes nessa sessão, a criança parece não oscilar entre as formas, realizando-as de maneira clara e muito próxima da gramática adulta, usando para isso SN (substantivos próprios e comuns) e verbo com desinência de terceira pessoa do singular, que concorda com o referente alvo.

Entretanto, no que se trata da autorreferência, a criança oscila entre os elementos referenciais possíveis, como, por exemplo, o pronome pessoal, a desinência verbal de primeira pessoa do singular, os substantivos, as palavras substantivadas, etc., fazendo, por vezes, o uso de mais de um desses elementos em um mesmo enunciado para marcar um mesmo referente (A). Além disso, percebe-se que a criança ainda não está segura a respeito das desinências verbais, uma vez que utiliza as de terceira pessoa do singular para referir-se a si própria (B). Apesar de a criança apresentar essa forma de terceira pessoa, a autorreferência é marcada por outro elemento referencial característico da primeira pessoa, o pronome pessoal com função e sujeito (C) que acompanha o verbo.

- A. Lê # **eu** passo(u) o ponte do **Gu(s)tavo**?
- B. Lê # eu **passo(u)** o ponte do Gu(s)tavo?
- C. Lê # **eu passo(u)** o ponte do Gu(s)tavo?



Dessa forma, encontramos, nessa sessão, elementos como a desinência verbal de primeira pessoa do singular, a desinência verbal de terceira pessoa do singular e o SN (pronome pessoal do caso reto, substantivos próprio e comum) com função de autorreferência.

### **6.3 Análise da sessão 3: G. 2;04.11**

A sessão 3 tem duração de 53 minutos e 51 segundos e G. está com a idade de 2 anos, 4 meses e 11 dias. A interação entre o pai, a observadora e a criança ocorre na sala de televisão da família, onde o pai e a criança veem fotos e brincam com as cartas do Super Trunfo, o qual apresenta a temática do filme Carros e não mais de carros de trilhas.

Para iniciarmos a análise dessa sessão, partiremos do último episódio (5) analisado na sessão 2, em que chamamos atenção para a maneira pela qual o pai constrói as referências de primeira e terceira pessoas durante a interação com a criança. Naquele episódio, o pai usa a referência de terceira pessoa ao invés de produzir uma referência de segunda pessoa e uma autorreferência <quem que vai joga(r)> [<] # o Gustavo ou o papai?>, gerando certa dúvida na criança. Ao distanciar-se da enunciação, o pai coloca G. e a si próprio em posição de referentes, como se eles ocupassem o lugar daquele de quem se fala e não do enunciador e receptor da comunicação.

Retomamos esse episódio, pois a sessão 3 nos apresenta algumas situações em que a referência de primeira e de terceira pessoas se misturam, uma vez que a criança passou a se referir a si própria como se fosse um terceiro, e não mais o autor e participante das ações e da interação. Apesar de reconhecermos a estrutura e os elementos característicos da referência de terceira pessoa, a função desses elementos nesses contextos comunicativos foi alterada e eles passaram a assumir, para os participantes da interação, a função da autorreferência e, por vezes, a função da referência de segunda pessoa. Como neste trabalho temos o foco na referência de terceira pessoa e a autorreferência, não nos deteremos na questão da segunda pessoa.

Vejamos o episódio 1 e 2 da sessão 3:

#### ***Episódio 1: G.2;04.11***

situação: a criança vai em direção à mesa onde está a sua mochila.

G.: ah@i.

G.: bolsa é do Gu(s)tavo.  
 ação: a criança aponta para a mochila que está sobre a mesa.  
 OBS: esse é do Gustavo?  
 G.: <é do> [/] é do Gu(s)tavo.  
 OBS: ah@ié:?

***Episódio 2: G.2;04.11***

PAI: toca o bongô p(a)raAlêve(r).  
 OBS: xx (vo)cê toca bongô?  
 PAI: <toca> [>].  
 G.: <não> [<].  
 PAI: dá umas batidas.  
 PAI: <ai@i (es)tá atrás de você o(lha)> [>].  
 OBS: <ah@i # eu acho que ele não sabe toca(r)> [<].  
 PAI: (vo)cê não sabe?  
 OBS: ah@i ele não sabe.  
 situação: a criança faz que não sabe com a cabeça.  
 OBS: o(lha)!  
 OBS: <0 [=! ri]> [>].  
 PAI: <0 [=! ri]> [<].  
 OBS: só a Luna sabe toca(r).  
 OBS: só a Luna sabe toca(r) bongô.  
 G.: não.  
**OBS: não sabe toca(r) bongô a Luna?**  
**G.: não # só o Gu(s)tavo.**  
 OBS: o Gustavo sabe?  
 G.: 0 [=! tosse].

No episódio 1, a criança faz referência à sua mochila, que está em cima da mesa da sala de jantar, enquanto no episódio 2, refere-se a uma habilidade que possui. Percebemos que, nesse momento, aos 2 anos e 4 meses, G., para revelar que possui um objeto ou uma habilidade, distancia-se da autorreferência em primeira pessoa, referenciando a si mesmo em terceira pessoa, por meio, muitas vezes no decorrer da sessão, do substantivo próprio ‘Gustavo/Gustavinho’ – seu nome. Essa forma de G. fazer a autorreferência é mantida no decorrer dessa sessão, talvez, devido à fala que lhe é dirigida. No entanto, a criança não toma tal forma como padrão, uma vez que G. faz uso, além dela, de outros elementos referenciais, construindo diferentes estruturas, como acontece no episódio 3:

***Episódio 3: G.2;04.11***

Situação: a criança está na sala com o pai e a observadora e pede para ver o álbum de fotos da família, o pai atende ao pedido da criança pegando o álbum escolhido por G. para que juntos possam ver as fotografias.

**PAI: da onde é isso aqui # o(lha)?**

**G.: é do Gu(s)tavinho.**

PAI: tira o pé daí.

OBS: do Gu(s)tavinho?

PAI: vamo(s) ve(r) # o(lha).

**ação: a criança quer pegar o álbum de foto que está nas mãos do pai.**

**G.: não # <o Gu(s)tavo> [>].**

**PAI: <de(i)xa o papai> [<] mostra.**

G.: <não::> [<].

PAI: <se não> [<].

PAI: o(lha) # o papai mosta filhinho.

**ação: a criança continua tentando pegar o álbum de fotos das mãos do pai.**

**PAI: (vo)cê que(r) ve(r) ou não?**

**G.: que(ro).**

PAI: então pronto.

**PAI: o papai vai virando.**

**PAI: yy o Gustavo vê.**

**G.: não.**

**G.: o Gu(s)tavofai@c [: faz].**

PAI: o(lha) Gustavo # ou o papai mostra ou eu vou guarda(r).

Os turnos do episódio 3 que se encontram grifados nos mostram como ocorre a interação entre a criança e o pai e como a criança, diante da produção do pai, constrói a autorreferência para responder às colocações desse interlocutor. No início do episódio, notamos que a estrutura usada por G., ao se colocar como um sujeito que possui algo, permanece a mesma dos episódios anteriores. Ao ser questionado a respeito do álbum, a criança diz que é do Gustavinho, ou seja, que o álbum de fotos é dele.

Na sequência, já com o álbum de fotos aberto, a criança volta a usar a referência de terceira pessoa como elemento de autorreferência. Pensamos que, nesse contexto, a criança se coloca como uma terceira pessoa devido à ideia de que ela vê a sua imagem na foto e a reconhece como a de um terceiro: a criança parece seguir o formato do jogo de cartas apresentado nas sessões 1 e 2, em que a estrutura base (BRUNER, 2007) daquele formato consistia na pergunta - a respeito de uma imagem - seguida da resposta pontual - geralmente contruída por um SN. Devido às outras ocorrências de autorreferência em que a criança faz referênciia si mesma por meio do seu nome, em diferentes contextos, não desconsideramos a possibilidade desse tipo de

autorreferência estar relacionada, também, à forma com a qual o interlocutor se refere e direciona a sua fala à criança, sempre ou quase sempre a chamando pelo nome ou referindo-se a ela em terceira pessoa.

Ao ser questionado diretamente como um sujeito que participa da ação e da enunciação, a criança, por meio da autorreferência, coloca-se como autor do querer/fazer, com sujeito/subjetivo e, para isso, utiliza-se dos elementos referenciais de primeira pessoa - no caso deste episódio, a desinência verbal que indica primeira pessoa do singular:

**PAI: (vo)cê que(r) ve(r) ou não?**

**G.: que(ro).**

No episódio 1, a referência <bolsa é do Gu(s)tavo.> parte como produção da criança, assim como a resposta dada à questão da observadora no episódio 2 <não sabe toca(r) bongô a Luna?> <não # só o Gu(s)tavo.>, diferentemente do enunciado produzido por G. no final do episódio 3, em que a criança segue o distanciamento da interlocução proposta pelo pai, que escolheu referenciar-se à criança por meio de elementos de terceira pessoa:

PAI: então pronto.

**PAI: o papai vai virando.**

**PAI: yy o Gustavo vê.**

G.: não.

**G.: o Gu(s)tavofai@c [: faz].**

Assim, percebemos o sintagma nominal referente à terceira pessoa sendo usado pela criança como uma autorreferência em dois contextos distintos: um em que a interação parte da criança e outro em que há a proposta de interação do pai.

### ***Episódio 5: G.2;04.11***

Situação: o pai preparou e deu para a criança um suco de frutas.

**PAI: e esse suco aqui o Gustavo tomo(u) tudo?**

**G.: ele tomo(u) tudo.**

PAI: ah: tomo(u) tudo n(ão) é?

O mesmo acontece no episódio 5, em que a criança se coloca como uma terceira pessoa ao responder a um questionamento do seu interlocutor, mantendo, talvez, o distanciamento e

seguindo o formato proposto pelo pai. Ao perguntar para a criança se ela tinha bebido o suco, o pai não a trata como sujeito e enunciador: ao referir-se a ela por meio de seu nome próprio, o pai parece distanciar o sujeito que faz a ação daquele que está participando da interação. Essa estrutura usada pela criança se mistura às estruturas construídas a partir dos elementos referenciais característicos da autorreferência, como vemos nessa sessão.

Os episódios abaixo nos mostram que a criança conhece e utiliza os elementos referenciais de primeira pessoa para realizar a autorreferência, construindo estruturas muito próximas às da gramática adulta. Vale observar que nos três episódios abaixo a criança se dirige ao interlocutor referindo-se a atividades realizadas por ela mesma e a suas vontades/escolhas.

***Episódio 6: G.2;04.11***

PAI: <que isso> [<]?

**G.: <eu (es)to(u) ab(r)indo as perna(s)> [=! ri].**

**PAI: abrindo a perna?**

**G.: ab(r)indo a perna.**

PAI: <ah:@i> [>].

OBS: <0 [=! ri]> [<].

***Episódio 7: G.2;04.11***

**PAI: <correu bastante> [>]?**

OBS: <que delí:cia> [<].

**G.: corri ba(s)tante.**

PAI: que(r) corre(r) mais?

G.: não.

***Episódio 8: G.2;04.11***

G.: suco ca(rr)o(s).

**PAI: que(r) o suco do carros?**

**G.: não.**

**G.: eu que(r)o um suco uio@c.**

PAI: o suco uio@c?

G.: suco uio@c.

PAI: ah o mesmo gosto.

OBS: que que é esse

Há, nos recortes acima, o uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular *eu*, combinado com a desinência verbal de número e pessoa, que indica a primeira pessoa do

singular, ambos em concordância e integrando a autorreferência. A criança, nessa idade, já consegue alternar entre o sujeito simples e o sujeito nulo sem criar uma confusão de referentes, pois há, em suas construções, o uso da desinência verbal para indicar o referente e ela é utilizada de forma a não causar a ambiguidade, ou seja, está próximo ao uso adulto.

Parece-nos que a criança não faz o uso aleatório das estruturas referenciais de primeira pessoa e sim que ela constrói a autorreferência de acordo com o formato proposto pelo adulto, mantendo o distanciamento quando este inicia a interação com essa proposta e alternando para uma estrutura mais característica da autorreferência quando o seu interlocutor se dirige a ela diretamente, usando os elementos referenciais de segunda pessoa.

Dessa forma, pensamos que a criança usa as estruturas que se apresentam disponíveis a ela de acordo com o formato sugerido pelo adulto e/ou a partir da transferência de enunciados de outros contextos e formatos para essas novas interações. No caso dessa sessão, acreditamos que os elementos da autorreferência utilizados pela criança mudam de acordo com aquilo que o contexto que a ela se apresenta pede, ou seja: se ela irá contar alguma ação que aconteceu e da qual participou, se ela irá marcar a posse de algum objeto ou habilidade, se ela deve expressar sua vontade em relação a algo, etc.

### ***Episódio 9: G.2;04.11***

#### **G.: que(ro) ve(r) a foto.**

PAI: (vo)cê que(r) ve(r) foto # mostra(r) p(a)ra tia Alê?

G.: xx p(ar)a tia Alê.

PAI: <xxx> [>].

OBS: <0 [=! ri]> [<].

PAI: sem bagunça(r) hein@i meu.

G.: <sem bagunça(r)> [>].

ação: o pai pega um album de fotos.

PAI: <não pode> [<].

G.: <esse não> [>].

PAI: <sem bagnça(r)> [<].

PAI: que que (vo)cê fez na escola hoje?

PAI: conta p(a)ra tia Alê.

G.: esse.

ação: a criança aponta para outro album que está detro do armário.

PAI: que(r) o de ba(i)xo?

PAI: (es)tá bom.

PAI: mas conta p(a)ra tia Alê.

PAI: que que (vo)cê fez na escola hoje.

OBS: que que (vo)cê fez?

G.: fazendo bagunça.

OBS: <(vo)cê (es)tava fazendo bagunça> [>]?

**PAI:** <mas <foi> [/] foi você # o Joaquim # a Cíntia # <quem> [/] quem mais (es)tava fazendo bagunça # a Cíntia> [<]?

**G.:** a Cíntia não # o Gu(s)tavo.

PAI: <só o Gustavo> [>]?

OBS: <0 [=! ri]> [<].

Há, nesse episódio, duas autorreferências que nos permitem observar essa alternância na estrutura produzida pela criança. A primeira estrutura é composta por elementos que podem ser compreendidos como um sujeito nulo, seguido do verbo *querer* conjugado na primeira pessoa do singular, formando uma autorreferência próxima da gramática do adulto. Já a segunda estrutura traz a forma de uma referência de terceira pessoa com função de autorreferência: ao contar um fato ocorrido, a criança se refere a si própria por meio de seu nome, afastando-se da ação realizada.

Ainda nesse episódio, a criança constrói uma referência de terceira pessoa caracterizada pelo sintagma nominal na função de objeto da oração <que(ro) ve(r) **a foto.**>, estrutura que a criança já vem utilizando desde a primeira sessão, porém em uma situação diferente, pois, neste trecho, apesar de seguirmos no gênero conversa, não encontramos uma situação lúdica, tampouco o formato de jogo. Trata-se, pois, de uma interação mais livre entre os interlocutores, que apresenta uma estrutura referencial de terceira pessoa constituída de SN em que a criança utiliza-se da mesma estrutura, usada no formato jogo, para indicar o elemento desejado - neste caso, a foto/o álbum de fotos.

### ***Episódio 10: G.2;04.11***

OBS: hum@i.

**OBS:** é o carro batendo?

**G.:** queb(r)o(u).

Aqui, temos uma estrutura de referência de terceira pessoa marcada pela desinência verbal de terceira pessoa do singular combinada com o elemento de retomada do referente presente no enunciado da observadora. Devido ao fato de a observadora ter explicitado o referente 'carro' em sua pergunta, a criança não o retoma verbalmente, mas, quando a criança afirma que quebrou, de

certa forma, ela o pressupõe, retomando o referente exposto no enunciado de seu interlocutor e que está visível para ambos no momento da interação. Essa estrutura é possível devido ao contexto em que os interlocutores estão inseridos e por compartilharem as informações que envolvem a interação, como o fato de a criança estar brincando de bater o carrinho na parede.

***Episódio 11: G.2;04.11***

PAI: conta p(a)ra mim um negócio.

**PAI: quem que joga sujo?**

**G.: o (r)ei.**

PAI: não senhor.

**PAI: quem que joga sujo não é o Rei não.**

**G.: Chick\_Hicks.**

PAI: a o Chick\_Hicks.

PAI: ai sim.

***Episódio 12: G.2;04.11***

PAI: <o Chick\_Hicks joga sujo n(ão) é> [>]?

**OBS: <ele é mau> [<]?**

**G.: ele bate.**

PAI: quê que ele fez com o Rei?

**G.: bateu.**

PAI: bateu no Rei n(ão) é?

PAI: <dai o quê que aconteceu com o Rei> [>]?

G.: <Luigi mata o Wingo> [<].

**PAI: depois que ele bateu no Rei o quê que aconteceu com o Rei?**

G.: hum:::@i?

PAI: hein@i?

**G.: capoto(u).**

PAI: capoto(u).

OBS: <0 [=! ri]> [>].

Nos episódios 11 e 12, o pai da criança volta a propor o jogo de perguntas e respostas baseado nas cartas do Super Trunfo. Desta vez, as cartas apresentam a temática do filme *Carros*, desenho animado que a criança acompanha desde muito pequena. Nestes episódios, podemos notar que a base do jogo é marcada pelas perguntas e respostas a respeito da temática do filme. Notamos, também, em comparação com o jogo desenvolvido nas sessões anteriores, uma transformação em que se mantém a base do formato jogo - perguntas e respostas -, a qual se complexifica, pois passa a apresentar perguntas mais elaboradas, que resultam em respostas



estruturadas de maneira mais complexa e completa, contando não só com respostas constituídas de substantivos, como no episódio 11, mas também com respostas com referências de terceira pessoa expressas pelo pronome pessoal do caso reto, *ele*, combinado com as desinências verbais referentes à terceira pessoa do singular, assim como a combinação entre sujeito nulo e desinências verbais referentes à terceira pessoa, ambos combinados com os fatores de retomada de referente já explicitados pelo interlocutor em suas perguntas, como no episódio 12.

***Episódio 13: G.2;04.11***

Situação: a criança está sentada na sala com o pai quando ouve o barulho de um helicóptero do lado de fora.

**G.: popó@c [: helicóptero].**

**ação: a criança aponta para a janela, referindo-se ao lado de fora do apartamento, lugar de onde vem o som do helicóptero. O apontar da criança é simultâneo a sua fala.**

**OBS: o(lha) lá o avião.**

**G.: não # o popó@c [: helicóptero].**

PAI: não é avião é popó@c [: helicóptero].

OBS: não é # é popó@c [: helicóptero] e o quê que é o popó@c [: helicóptero]?

PAI: mostra p(a)ra Alê o quê é o popó@c [: helicóptero].

PAI: o(lha) a Lê não sabe o quê é o popó@c [: helicóptero] # mostrap(a)ra ela o quê é popó@c [: helicóptero].

OBS: a Lê não sabe nada de carros.

PAI: mostra p(a)ra ela.

PAI: fala # esse é o popó@c [: helicóptero].

PAI: mostra p(a)ra ela.

OBS: deixa eu ve(r).

G.: esse é o popó@c [: helicóptero].

PAI: mostra p(a)ra ela.

OBS: deixa eu ve(r).

**G.: o(lha) esse é o popó@c [: helicóptero].**

**ação: a criança encontra e mostra uma carta com o desenho de um helicóptero personagem do filme carros.**

Diferentemente das outras situações em que o interlocutor insere o referente, neste episódio quem o faz é a criança. Ao ouvir o som de um helicóptero que sobrevoa a residência, a criança aponta para a direção de onde vem o som e diz <popó>, referindo-se ao objeto causador do ruído, nomeando-o e identificando-o por meio de uma onomatopéia, o som produzido pelo helicóptero enquanto está no ar.

Além de a criança inserir um novo referente, nomeando e individualizando-o, ela corrige a observadora, que generaliza dizendo ser um avião, pois a criança distingue o referente dos demais meios de transporte aéreos.

***Episódio 14: G.2;04.11***

Situação: a mãe telefona e a criança e o pai conversam com ela. Não é possível ouvir o que a mãe, que está do outro lado da linha, fala com a criança.

PAI: o(lha) é a mamãe.

ação: a criança atende o telefone.

G.: oi mamãe.

**G.: tem o McQueen.**

OBS: 0 [=! ri].

**G.: popó@c [: helicóptero] leva Mate.**

OBS: 0 [=! ri].

G.: não o popó@c [: helicóptero] leva o Mate.

G.: é.

**G.: tem a Luna.**

PAI: quem mais (es)tá aqui com o Gustavo?

ação: o pai auxilia no tópico da interação entre a mãe e a criança.

**G.: o papai.**

PAI: quem mais?

**G.: a Luna.**

PAI: e quem mais?

**G.: a Neusa.**

com: a criança troca o nome da observadora pelo nome da babá que não está presente na sessão.

PAI: não a Neusa não # aqui o(lha) # aqui o(lha).

OBS: a Neusa # mudei de nome?

PAI: quem que (es)tá aqui?

**G.: a tia Lê.**

OBS: a@i bom.

PAI: tia Lê.

Nesse trecho, podemos observar como a criança interage nos diferentes formatos que moldam o gênero conversa. Atendendo ao telefone, ela inicia a interação com a mãe com uma saudação, porém, os enunciados que seguem nos remetem ao formato jogo de perguntas e respostas. Aparentemente, a criança usa a mesma estrutura do jogo na situação de falar no telefone, sem que isso implique alguma dificuldade, passando os elementos referenciais da situação lúdica para uma situação não lúdica de comunicação real. Nesse momento, G. se mostra capaz de assumir e administrar sem dificuldade os papéis assumidos na e pela linguagem.

Percebemos que aos dois anos, quatro meses e onze dias, a criança começou a inserir-se e/ou ser inserida em uma linguagem com construções referenciais mais complexas do que as que vinham sendo utilizadas por ela. Nesse momento, a criança, além dos elementos referenciais que já utilizava, começa a fazer e a entender as estruturas referenciais em que se combinam SN e SV e as estruturas que apresentam um sujeito nulo, usando-as em momentos em que o referente já foi explicitado pelo interlocutor e que, por isso, não necessita mais ser explicitado, mas retomado.

Apesar de a criança já participar de construções referenciais de terceira pessoa tão bem desenvolvidas, ela ainda está em fase de aquisição e, com isso, “mistura” os elementos referenciais de primeira e de terceira pessoas, fato esse que pode estar relacionado a questões de formato e/ou à maneira pela qual a linguagem vem sendo dirigida à criança no momento da interação.

Ainda que não tenhamos detalhado a questão do apontar durante a análise da sessão 3, vale chamar a atenção para o fato de que G. continua usando esse recurso durante a interação para construir a referência de terceira pessoa, ora para inserir e identificar o referente, ora para desambiguizá-lo. Dessa forma, a referência feita pela criança continua tomando forma a partir da multimodalidade, da combinação entre os elementos verbais, o apontar e a atenção conjunta.

Aparentemente, as estruturas utilizadas pela criança para fazer as referências de primeira e de terceira pessoas estão relacionadas com os formatos que norteiam cada uma das situações interativas, combinando elementos referenciais, estruturas sintáticas, o gesto de apontar e a atenção conjunta de forma a cumprir a função primordial da linguagem: a comunicação entre os interlocutores.

#### **6.4 Análise da sessão 4: G. 2;06.09**

Na sessão 4, G. está com 2 anos, 6 meses e 9 dias. A filmagem tem duração de 1 hora, 02 minutos e 50 segundos e acontece na sala de televisão da família, à noite, em um momento de descontração, pautado em brincadeiras de carrinhos, jogo de cartas e brincadeiras diversas. Os participantes dessa sessão são: o pai, a mãe, a avó materna, a criança e a observadora, que também interage durante a filmagem.

##### ***Episódio 1: G. 2;06.09***

OBS: 0 [=! ri].

G.: vovó +...

OBS: 0 [=! ri] a:i@i # (vo)cê (es)tá muito engraçado # Gustavo.

**G.: eu vo(u) i:(r) de marcha ré xx.**

PAI: posso [/] posso joga(r) p(ar)a (a) vovó?

G.: nã:o # é p(ar)a senta(r) # vovó.

OBS: 0 [=! ri].

*Episódio 2: G. 2;06.09*

PAI: agora faz assim # o(lha) # assim o(lha).

ação: o pai mostra o rosto para que a criança o imite.

MÃE: 0 [=! ri].

OBS: 0 [=! ri].

**G.:eu não consegue.**

ação: a criança tenta imitar a expressão que o pai faz.

PAI: vai <faz> [/] faz !

OBS: <eu não consigo> [=! ri].

MÃE: 0 [=! ri].

PAI: i:sso vai # (es)tá quase fazendo o(lha)!

ação: a criança tenta imitar a expressão que o pai faz.

MÃE: 0 [=! ri].

Os episódio 1 e 2 apresentam contextos diferentes. No episódio 1, a criança está se preparando para iniciar uma brincadeira com os carrinhos e se direciona ao lugar onde irá se sentar. No momento em que a criança fala <eu vo(u) i:(r) de marcha ré xx>, ela ainda não está executando a ação, ela apenas anuncia o que irá fazer no momento seguinte. A autorreferência nesse enunciado é marcada pelo uso do pronome pessoal do caso reto na função de sujeito, combinado com a locução verbal <vou ir>, indicando também, por meio da desinência do verbo auxiliar, a autorreferência.

Já no segundo episódio, a brincadeira não é mais a de carrinhos: o pai e a criança estão fazendo caretas para a câmera. A brincadeira consiste em fazer caretas consideradas engraçadas pelos interlocutores e em que a criança, em alguns momentos, imite a careta ou a expressão facial que o pai produz. Ao tentar imitar uma das caretas sugeridas pelo pai, a criança chega à conclusão de que não pode fazê-lo, dizendo: <eu não consegue>, produzindo uma autorreferência. Esse enunciado nos chama atenção não pelo uso considerado adequado pela gramática adulta do pronome pessoal 'eu', mas sim da forma verbal 'consegue' usada pela criança, a qual não apresenta uma desinência de primeira pessoa do singular, em concordância

como o pronome utilizado. Ao observarmos essa produção, levantamos duas possibilidades para o uso dessa forma pela criança: a primeira consiste na natureza irregular do verbo *conseguir* e a (im)possibilidade de a criança produzi-la; a segunda está relacionada à maneira com que a criança, por vezes, faz referência a si mesma, colocando-se em terceira pessoa, como ocorre no episódio 5 dessa mesma sessão, colocando em paralelo o pronome pessoal ‘eu’ e o substantivo próprio ‘Gustavo’, justificando assim o uso dessa forma verbal. Qualquer que seja a explicação – não podemos ter certeza –, o fato é que esse “erro” é revelador do seu processo de aquisição, ainda em andamento.

**Episódio 3:** G. 2;06.09

ação: a criança joga o carrinho pelo chão e engatinha na direção dele.

**G.: que(ro) uma almofada.**

**PAI: que:(r)?**

PAI: tó(ma).

**G.: que(ro).**

ação: o pai dá a almofada para a criança.

**G.: que(ro).**

PAI: tem que senta(r) em cima.

**Episódio 4:** G. 2;06.09

**PAI: isso # assim (es)tá bom # não assim (es)tá bom # (es)tá preparado?**

**G.: (es)to(u) pepelado [: preparado].**

OBS: 0 [=! ri].

**PAI: (es)tá preparado?**

**G.: (es)to(u) pepelado [: preparado].**

PAI: então vai!

Os episódios 3 e 4 nos apresentam exemplos da autorreferência realizada por meio do SV em que a criança produz a desinência de primeira pessoa do singular combinada com o sujeito nulo. No episódio 3, a criança faz uso de uma forma regular, enquanto no episódio 4, a forma verbal empregada (verbo estar) é de natureza irregular, assim como no episódio 2. Porém, no contexto do episódio 4, a criança a utiliza com a conjugação esperada pela gramática adulta sem apresentar dificuldades.

**Episódio 5:** G. 2;06.09

PAI: mas quem que põe o papá@m p(a)ra Luna?

**G.: Gu(s)tavo.**

OBS: o Gusta::vo?

PAI: o Gustavo!

MÃE: (es)tá certo!

**G.: é: quexx do(u) comida p(ar)a Luna eu!**

PAI: e ela come # ou ela deixa ou ela num [: não] come?

**G.: ela come tu:do!**

OBS: 0 [=! ri].

*Episódio 6: G. 2;06.09*

MÃE: ah@i # o escapamento (es)tá esto(u)rando.

OBS: 0 [=! ri].

**G.: é esse é o carro de polícia ele não é: +/-**

PAI: mas o Mcqueen pensa que ele (es)tá atirando n(ão)+é?

G.: nã:o e: +...

PAI: não é?

**G.: ele não (es)tá ati(r)ando é o só o (es)ca(p)amento <faz> [/] faz barulho.**

OBS: é: # o escapamento faz barulho.

No episódio 5, temos três elementos referenciais importantes para as nossas análises. Primeiramente, encontramos o substantivo próprio <Gustavo> empregado pela criança no lugar do pronome pessoal ‘eu’, ou seja, a criança, ao invés de usar um elemento típico da autorreferência, emprega um elemento de terceira pessoa com a intenção de se autonear, cumprindo a função, então, de autorreferência. Em seguida, após o questionamento da mãe e a confirmação do pai, a criança tenta deixar claro que é ela quem coloca a comida da Luna e, para isso, usa os elementos característicos da autorreferência – a desinência de primeira pessoa e o pronome pessoal ‘eu’. Além das autorreferências, nesse episódio, temos a presença de uma referência de terceira pessoa, caracterizada pelo uso do pronome pessoal ‘ela’, que retoma o referente ‘Luna’, inserido no diálogo em enunciados anteriores, assim como acontece no episódio 6, em que a criança usa o pronome pessoal de terceira pessoa para se referir a um elemento já presente na interação. Na cena atual, a criança retoma o substantivo *carro de polícia*.

*Episódio 7: G. 2;06.09*

OBS: porque por exemplo: <em casa> # a minha geladeira é 220.

**G.: me ajuda:(r).**

OBS: que eu trouxe.

Além dos elementos referenciais de primeira pessoa usados pela criança até este momento e os elementos referenciais de terceira pessoa para os quais a criança e os adultos atribuem função de primeira, G. nos apresenta uma nova maneira de referir-se a si: por meio do pronome oblíquo ‘me’, produzido em um enunciado em que ela pede ajuda a um adulto. É importante dizer que, neste momento da interação, os adultos estão interagindo entre si e o enunciado da criança não é uma resposta direta a outro enunciado.

Assim, percebemos que a fala da criança, no que se refere à autorreferência e à referência de terceira pessoa, está se ajustando à gramática adulta e, à medida que esses ajustes são usados com uma maior habilidade pela criança, ela nos apresenta novos elementos referenciais, integrando-os aos elementos que já utilizava anteriormente.

Nessa sessão, há uma redução no uso do gesto de apontar e acreditamos que isso ocorra devido à mudança do formato estabelecido para a interação. Apesar de o gênero conversa se manter, não temos mais um formato de jogo, mas sim um formato de brincadeiras, que consiste na descrição da ação que cada participante irá realizar, assim como no formato usado pela criança para contar histórias. Nesta sessão, ao narrar um fato de seu dia a dia, ela não precisa inserir um referente distante ou desambiguiá-lo. Além disso, devemos considerar o fato de os elementos referenciais estarem se estabilizando e, quanto mais esses elementos se estabilizam, menor a necessidade de ressignificação pelos pais, de retomada, assim como é menor a necessidade do uso dos gestos para a construção de sentido.

### **6.5 Análise da sessão 5: G. 2;08.14**

Nesta sessão, G. está com 2 anos, 8 meses e 14 dias. A filmagem tem duração de 1 hora, 06 minutos e 18 segundos e acontece na sala de televisão da família, à noite, em um momento de descontração pautado em brincadeiras, em leitura compartilhada e em outras atividades lúdicas. Os participantes dessa sessão são, principalmente: a mãe, a criança e a observadora, que também interage com a mãe e com a criança durante a filmagem. Ao final da sessão, o pai chega em casa e passa a participar da interação. Além da criança e dos seus interlocutores, está presente na interação a cachorra da família. A televisão permanece ligada durante boa parte da sessão, exibindo programação infantil.

Iniciaremos as nossas análises observando os elementos da autorreferência produzidos pela criança.

**Episódio 1:** G. 2;08.14

ação: a mãe tira a criança da frente da TV.

G.: aqui não!

**G.: não quero!**

ação: a criança joga um brinquedo.

A criança se encontra pulando na frente da televisão enquanto assiste a desenhos musicados. A mãe de G. pede para que ele não pule na frente da TV e que se mantenha atrás dos pufes que separam o espaço onde G. pode brincar do espaço destinado ao aparelho de TV. No entanto, a criança não obedece e ultrapassa o limite estipulado pela mãe, pulando bem próximo ao televisor. Nesse contexto, surge a autorreferência, pois a criança não quer ficar atrás dos pufes e, ao receber o comando da mãe, ela o nega por meio de um enunciado construído apenas pelo sintagma verbal, em uma combinação de sujeito nulo e desinência verbal de primeira pessoa do singular <não **quero!**>. A ausência de sujeito, nesse caso, pode justificar-se pela falta de necessidade de se explicitar o agente da ação.

**Episódio 2:** G. 2;08.14

**G.: de(i)xa eu pinta(r) esse aqui?**

ação: a criança aponta para o desenho da revista.

**MÃE: (vo)cê quer pinta(r)?**

**G.: que(r).**

MÃE: vo(u) pegar # então.

MÃE: o giz de cera p(a)ra pinta(r) aqui # (es)tá todo b(r)anco.

**Episódio 3:** G. 2;08.14

ação: a criança balança a cabeça.

MÃE: (vo)cê que(r) toma(r) danone?

**G.: eu tomo danone porque xx +...**

**MÃE: (vo)cê não comeu seu danone # (vo)cê que(r)?**

**G.: que(r).**

MÃE: vo(u) pega(r) lá.

com: a mãe sai da sala.

G.: (es)tá terminan(d)o: xx.

ação: a criança vira a página da revista.



**MÃE: termino(u) aí de ve(r) as histórias?**

**G.: não # eu (es)to terminando.**

OBS: não?

OBS: ainda tem mais história p(a)r(a) (v)ocê conta(r)?

G.: tem.

Já nos episódios 2 e 3, temos duas formas diferentes de autorreferência. Iniciaremos pensando na estrutura composta de pronome pessoal do caso reto, *eu*, combinado com o sintagma verbal formado pela desinência verbal de primeira pessoa do singular, que constitui um enunciado sintaticamente mais completo e próximo da gramática adulta. Ao mesmo tempo em que G. se mostra capaz de produzir estruturas sintaticamente mais próximas da gramática adulta, ainda presenciamos enunciados muito próximos da fala do outro, retomando a forma produzida pelo interlocutor, como vemos no episódio 3:

**MÃE: (vo)cê não comeu seu danone # (vo)cê que(r)?**

**G.: que(r).**

Apesar de a criança não utilizar, nessa fala, a desinência verbal esperada pela gramática adulta, não significa que ela não a produza. No episódio 1 dessa sessão, vimos que a criança conjuga o verbo *querer* utilizando a desinência de primeira pessoa do singular sem dificuldade. Portanto, notamos que essas duas produções ainda convivem nos enunciados de G., sem que isso altere a função comunicativa expressa pela criança.

**Episódio 4:** G. 2;08.14

G.: esse (es)tá feio.

MÃE: num [: não] (es)tá feio.

OBS: (es)tá [//] porque (es)tá amassado o papel?

G.: não.

MÃE: por que que (es)tá feio?

G.: porque # não # esse (es)tá rasgado [/] esse (es)tá rasgado [/] esse aqui # (es)tá rasgado.

ação: a criança vira as páginas da revista.

**MÃE: quem que rasgo(u)?**

**G.: eu:.**

**Episódio 5:** G. 2;08.14

OBS: mas essa daí fico(u) linda também.

**G.: é a foto do Gu(s)tavo # eu..**

PAI: é: eu:?

**PAI: qual Gustavo?**

**G.: eu.**

MÃE: não:: # so(u) eu ali.

**PAI: mas qual Gustavo que é?**

**G.: o Gustavo\_Barone.**

PAI: ah@i # o Gustavo\_Barone.

G.: é # é uma foto xx.

Após explicar para a mãe, no episódio 4, a razão de aquelas páginas da revista estarem feias, G., ao ser questionado pela mãe a respeito de quem havia rasgado as páginas, conclui, de maneira pontual, com o uso do pronome pessoal de primeira pessoa, que foi ele o autor da ação, usando apenas o SN, representado pelo pronome pessoal *eu*, para se referir a si mesmo.

No episódio 5 também aparece a autorreferência construída de pronome pessoal, *eu*. Porém, o que nos chamou a atenção foi o fato de G. concluir que a criança da foto era ele, diferenciando os elementos referenciais de primeira e de terceira pessoas. Notamos, nessa sessão, que o processo de autorreferência, para a criança, vem se tornando mais claro, uma vez que, ao contrário do que ocorre na sessão 3, em que G. faz a autorreferência por meio dos elementos referenciais representativos de terceira pessoa, na atual sessão ele busca esclarecer a referência dizendo que o Gustavo é ele <G.: é a foto do Gu(s)tavo # eu:>, mantendo a sua posição. Quando questionado pelo pai <PAI: qual Gustavo?>, a sua resposta permanece a mesma <G.: eu>. Como a criança não deu ao pai a resposta esperada, o pai reformula a questão < PAI: mas qual Gustavo que é?>, ao passo que a criança responde < G.: o Gustavo\_Barone.>, diferenciando-se de outras crianças que podem vir a se chamar Gustavo por meio do uso de seu sobrenome.

***Episódio 6:*** G. 2;08.14

PAI: quem que(r) um pedaço de queijo?

MÃE: (es)tá tentando chacoalhar [=! ri].

**G.: é meu pãodequeijo.**

PAI: num [: não] é pão de queijo # é um pedaço de queijo.

G.: eu quero um pedaço de queijo.

ação: a criança se levanta.

PAI: que(r)?

G.: não # eu que(r)o queijo de requeijão.

PAI: quer come(r) esse aqui eu te do(u) # o(lha) # to(ma).

G.: não.

Nessa sessão, além da criança começar a diferenciar os elementos da autorreferência dos elementos referenciais de terceira pessoa, como no episódio 5, ela marca a autorreferência com outros elementos, como, nesse caso, o pronome possessivo *meu*.

**Episódio 7:** G. 2;08.14

ação: a criança coloca as cartas novamente sobre o sofa.

MÃE: o(lha) # (vo)cê (es)tá com eles na mão.

**MÃE: quem é que disputa a Copa\_Pistão?**

**G.: o Rei o xx e o Macqueen.**

MÃE: isso aí rapaz!

OBS: 0 [=! ri].

MÃE: que negócio é esse?

G.: eu num [: não] sei.

OBS: 0 [=! ri].

**Episódio 8:** G. 2;08.14

**MÃE: e esse aqui?**

ação: a mãe mostra mais uma carta para a criança.

**G.: o Luigi.**

MÃE: esse é o Luigi?

G.: não::::.

**MÃE: quem é esse?**

**G.: o Guido.**

**MÃE: e o que que o Guido faz?**

**G.: o(lha) # ele troca o pneu.**

**MÃE: de quem?**

**G.: o Macqueen # ele [=! aponta para a carta].**

MÃE: o negócio (es)tá mais avançado.

OBS: (es)to(u) vendo [=! ri].

**Episódio 9:** G. 2;08.14

Situação: ao fundo ouve-se a música "Se essa rua fosse minha" que faz parte do desenho animado que está passando na televisão que permanece ligada durante a sessão.

OBS: (vo)cê sabe canta(r) essa música Gu?

G.: 0.

ação: a criança balança a cabeça afirmativamente.

OBS: então canta!

**G.: acabo(u) # o::@i # o@i tia Lê.**

OBS: sabe na:da!

OBS: o que acabo(u) # a música?

MÃE: nã::o # num acabo(u) não.

MÃE: porque ele vê o letre(i)ro ele acha que acabo(u).

OBS: ah@i [=! ri].

**G.: num [: não] acabo(u)?**

*Episódio 10: G. 2;08.14*

**MÃE: e aqui o que que é que aconteceu # conta p(a)ra a tia Alê.**

**ação: a mãe aponta para a revista.**

**G.: ele caiu no xx não consegue faze(r) uma curva.**

Os elementos referenciais de terceira pessoa usados pela criança permanecem os mesmos, sendo eles SN, substantivos – episódio 7 –, demonstrando que a criança faz a referência de terceira pessoa nomeando o alvo que lhe é apresentado de forma clara e definida (o uso do artigo definido pode, nessa estrutura, auxiliar na clareza e na definição do elemento referenciado); pronomes – episódio 8 –, demonstrando que G. é capaz de referir-se a um terceiro por meio do pronome pessoal e o faz por meio da retomada de um referente que já estava presente na interação por meio de enunciados anteriores; SV - episódio 9 e combinações entre SN e SV – episódio 10.

Apesar de não aparecerem elementos referenciais novos, percebemos que as estruturas construídas pela criança se complexificaram e passaram a contar com a possibilidade de se retomar o referente do discurso do outro, diversificando os elementos referenciais usados pela criança.

## 7 RESULTADOS

Para cumprirmos com o objetivo desta pesquisa, dividimos nossa análise a partir da idade da criança, organizando os dados de acordo com o desenvolvimento da linguagem de G. ao longo de um ano, com um intervalo de 2 meses entre as sessões analisadas, o que nos possibilitou observar o processo de aquisição e uso dos elementos referenciais de primeira e de terceira pessoas.

Em relação à autorreferência, na idade de dois anos e doze dias, podemos perceber que G. refere-se a si próprio por meio da desinência verbal de primeira pessoa do singular, o que pode ser justificado pelo fato de a criança executar a ação expressa em sua fala simultaneamente à sua produção, não precisando, assim, evidenciar o agente da ação verbal. Porém, além dessa hipótese, consideramos que a criança pode não ter adquirido ainda os pronomes pessoais do caso reto, uma vez que não há, nessa sessão, nenhum uso desse elemento referencial, mas sim o uso de um preenchedor que ocupa justamente o lugar do pronome pessoal de primeira pessoa. Assim, parece-nos que a combinação da estrutura de sujeito nulo e verbo conjugado dá-se devido às possibilidades de uso de elementos verbais de que a criança dispõe, nesse momento, para a produção da autorreferência.

Já no período em que G. se encontra com dois anos, dois meses e nove dias, notamos a presença do pronome pessoal de primeira pessoa do singular nos enunciados de G., assumindo a função de autorreferência. O fato que nos chamou atenção nesse período, em relação à autorreferência, não está relacionado ao uso do pronome pessoal em sua produção, pois a criança não apresentou dificuldade para fazê-lo. O que se destaca, aqui, é o fato de a criança começar a usar elementos característicos de terceira pessoa, representado pelo substantivo próprio referente ao seu nome, combinado com verbo conjugado na terceira pessoa do singular, com a função autorreferencial. Pensamos que o uso desses elementos pode estar relacionado à forma como o interlocutor se refere a G. e a si mesmo, sempre como se fossem uma terceira pessoa.

Isso nos mostra também que, nesse momento, o “erro” ocorre nas situações em que a criança, de alguma forma, tenta se descolar da fala do outro, ainda que, contraditoriamente, esteja colada nela.

No quadro abaixo, retratamos os elementos de autorreferência usados pela criança em cada uma das idades analisadas neste trabalho. A seguir, faremos o mesmo com os elementos responsáveis pela referência de terceira pessoa.

**Quadro V:** Elementos de autorreferência usados por G.

| <b>Idade de G.</b> | <b>Sintagma nominal</b>  | <b>Sintagma verbal</b>  | <b>Gesto de apontar para o elemento referenciado</b> |
|--------------------|--|---|--|
| 2;00.12            | Substantivos.  | Desinência verbal de primeira pessoa do singular.   | Sim  |
| 2;02.09            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa do singular.<br>*Substantivopróprio.  | Desinência verbal de primeira pessoa do singular.<br>*Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;04.11            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa do singular;<br>*Substantivopróprio.  | Desinência verbal de primeira pessoa do singular.<br>*Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;06.09            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa do singular;<br>Pronome oblíquo de primeira pessoa.<br>*Substantivopróprio.   | Desinência verbal de primeira pessoa do singular.<br>*Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;08.14            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto de primeira pessoa do singular;<br>Pronome oblíquo de primeira pessoa;<br>Pronome possessivo de primeira pessoa.<br>*Substantivopróprio. | Desinência verbal de primeira pessoa do singular.<br>*Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |

Os elementos presentes no quadro acima são aqueles usados por G. desde os 2 anos até a idade de dois anos e oito meses, que é a idade correspondente à última sessão analisada neste trabalho. No entanto, o uso feito por G. das estruturas de autoreferência, no decorrer do tempo, vai se ajustando aos padrões da gramática adulta. Não há nenhuma outra nova forma de

autorreferência até a idade de dois anos, seis meses e nove dias. O que temos nesse período é o ajuste da criança ao outro, produzindo enunciados melhor estruturados e mais próximos da fala adulta, usando, por exemplo, os pronomes pessoais para realizar a retomada de um referente já inserido por enunciados anteriores. É nesse período que a criança começa a entender e a produzir os pronomes pessoais com o objetivo de retomar algo já referido em outros enunciados. Há, em todas as demais sessões, o uso conjunto dos gestos emblemáticos – o apontar – e da linguagem oral. Ao combinarem-se, eles constituem um todo significativo que permite a comunicação entre os participantes da interação.

Aos dois anos, seis meses e nove dias de G., notamos que ele utiliza um novo SN na autorreferência. Trata-se do pronome oblíquo átono de primeira pessoa *me*, que aparece na construção <me ajuda(r)>, em um momento em que os possíveis interlocutores da criança estão dispersos e a ela está interagindo com alguns objetos.

Já aos dois anos, oito meses e quatorze dias, aparece nas produções de G. o pronome possessivo de primeira pessoa *meu*, que, apesar de ter a função de adjunto adnominal, assume aqui a característica de um elemento referencial, uma vez que o seu uso indica quem é o sujeito a quem pretence algo.

No que se trata da referência de terceira pessoa, notamos que G., aos dois anos e doze dias, a realiza por meio do uso de substantivos e que, às vezes, ele a realiza pela desinência verbal de terceira pessoa. Dessa forma, os enunciados com valor referencial apresentam duas estruturas representadas pelas combinações entre SN e SV, Sujeito Nulo e SV, sendo o sintagma nominal dessa estrutura representado por substantivos. Os pronomes pessoais de terceira pessoa aparecem na produção de G. aos dois anos, dois meses e nove dias, aumentando, assim, a quantidade de elementos referenciais de que a criança dispõe. Com isso, aos 2;2,9 de idade, a criança já é capaz de realizar a referência de terceira pessoa usando três elementos linguísticos: os substantivos, os pronomes - representando o SN -, e as desinências verbais de terceira pessoa do singular - representando o SV.

Aos dois anos, quatro meses e onze dias, aparece na fala da criança o uso de uma onomatopeia com função de substantivo. É nesse período que podemos perceber algumas mudanças na fala de G., que passa a produzir estruturas sintáticas mais complexas e próximas da fala adulta. Até a idade de dois anos, oito meses e quatorze dias não há a produção de novos elementos referenciais de terceira pessoa, mas ocorre um ajuste entre os elementos que a criança

já adquiriu e as situações de uso desses elementos, complexificando a estrutura sintática produzida pela criança.

Abaixo, segue o quadro retratando o uso por G. de cada elemento referencial em cada uma das idades analisadas:

**Quadro VI:** Elementos de referência de terceira pessoa usados por G

| <b>Idade de G.</b> | <b>Sintagma nominal</b>  | <b>Sintagma verbal</b>                            | <b>Gesto de apontar para o elemento referenciado</b> |
|--------------------|--|---|--|
| 2;00.12            | Substantivos.  | Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;02.09            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto de terceira pessoa.      | Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;04.11            | Substantivos; Pronome pessoal do caso reto;<br>Palavrassubstantivadas. | Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;06.09            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto;                         | Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |
| 2;08.14            | Substantivos;<br>Pronome pessoal do caso reto;                         | Desinência verbal de terceira pessoa do singular. | Sim  |

Ainda em relação à aquisição e ao uso dos elementos referenciais de primeira e de terceira pessoas, notamos que a aquisição dos elementos referenciais de terceira pessoa aconteceu antes da aquisição dos elementos de autorreferência. Acreditamos que o formato de jogo, recorrente nas interações entre o pai e a criança, tenha contribuído para que esses elementos fossem adquiridos antes dos de autorreferência já que o jogo de perguntas e respostas, que apresenta como referentes elementos variados presentes na interação por meio de imagens, é bastante utilizado na interação do dia a dia da criança com o interlocutor – o pai.

Considerando as nossas análises qualitativas, temos a percepção de que G., ao construir estruturas referenciais de terceira pessoa, o faz majoritariamente de forma explícita, utilizando sempre um elemento que cumpre a função de esclarecer quem ou o que é o seu referente. Já nas estruturas características da autorreferência, G., nem sempre faz o uso de um sujeito explícito,



ocorrendo, assim, um equilíbrio entre estruturas de sujeito explícito e de sujeito nulo. Faz-se importante dizer que, mesmo em estruturas de sujeito nulo, G. busca evidenciar que é ele o autor/alvo do acontecimento que está sendo anunciado. Essas percepções poderão ser reforçadas em um trabalho futuro em que os dados passem, também, por análises quantitativas, objetivando identificar não *como* a criança faz a referência, e sim a *frequência* do uso desses elementos no decorrer do desenvolvimento linguístico dela.

Não podemos deixar de evidenciar a importância do gênero conversa e do formato de jogo na aquisição dos elementos referenciais de primeira e de terceira pessoas, uma vez que acreditamos que seja por meio deles que a criança entra nesse universo de referências, passando a se reconhecer e a reconhecer o outro como participantes da interação, do discurso e da vida.

Observamos que G., na última sessão, passa de um formato para outro usando os elementos referenciais sem dificuldades, o que nos revela que o formato de jogo, apesar de moldar a interação, não a limita, pois a criança adquire os elementos referenciais e os desenvolve de forma a utilizá-los não apenas dentro de um gênero, mas sim de vários, ressignificando-os a favor da comunicação/interação.

Outros elementos importantes que apareceram em nossas análises foram o olhar, em um movimento de atenção conjunta, e o apontar, mostrando-nos a importância da multimodalidade no processo de aquisição da linguagem, no estabelecimento da interação e da comunicação. O gesto de apontar aparece integrado à fala da criança, constituindo o enunciado e colaborando para a construção do sentido, servindo como desambiguizador e como elemento que introduz/apresenta o referente.

Apesar do foco do nosso trabalho estar nos elementos referenciais, não podemos deixar de falar da importância do outro no processo de aquisição da linguagem. O nosso corpus nos apresentou, de forma explícita, duas situações em que o outro exerce funções que influenciam diretamente na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Primeiramente, vimos o outro - no caso do nosso corpus, um indivíduo adulto e mais experiente - assumindo a função de regulador do diálogo, instigando a criança a ajustar, por meio da reformulação, o seu enunciado, de forma a estabelecer uma comunicação mais clara, utilizando diferentes elementos referenciais. Além de regulador, o adulto (outro) aparece, também, como aquele que serve de modelo, dirigindo-se à criança, oferecendo a ela recursos linguísticos para que esta possa se desenvolver e aproximar sua fala à gramática adulta.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, buscamos identificar a maneira pela qual a criança, na idade entre dois e três anos, faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa, refletindo a respeito não só dos elementos referenciais e das estruturas sintáticas utilizados por ela, como também a respeito do gênero e do formato que moldam a interação, oferecendo a possibilidade de a criança entrar na linguagem tanto por meio do uso dos recursos já disponíveis a ela, como também pela aquisição de elementos referenciais ofertados pelo outro no momento da interação.

Como dissemos no início desta dissertação, tínhamos como objetivo identificar como a criança, entre dois e três anos de idade, faz a autorreferência e a referência de terceira pessoa. Assim, partimos da hipótese de que a criança começa a utilizar os elementos referenciais desde cedo, utilizando, inicialmente, as formas presentes na fala do adulto e passando a utilizá-los de maneira mais autônoma somente após ocorrer um distanciamento da fala do outro. É a partir desse distanciamento que a criança passaria por um processo que lhe permitiria perceber-se como sujeito, participando ativamente da ação e da interação, assim como perceber o outro (seu interlocutor), o que lhe permitiria usar recursos diferentes para referir-se a si e ao outro não presente na interação, adequando a sua fala à adulta. Essa hipótese foi confirmada pelos nossos dados, uma vez que a criança foi adquirindo as formas de referência e de autorreferência de maneira gradual, a partir do reconhecimento do outro e de si mesmo no discurso.

Nesse sentido, o presente trabalho mostrou que a criança adquire os elementos referenciais e os utiliza de acordo com o reconhecimento que faz da posição do outro e de sua própria posição no discurso e diante do elemento referenciado. Assim, acreditamos estar contribuindo para os trabalhos na área de aquisição, uma vez que nossas análises trazem a importância de elementos sociais importantes para o processo de aquisição da linguagem como, por exemplo, o outro, o diálogo, a multimodalidade, etc., assim como o desenvolvimento lingüístico de G..

Nos dados analisados, G. apresentou um desenvolvimento gradual, apesar de não necessariamente linear, adquirindo os elementos referenciais de acordo com a necessidade de utilizá-los no cotidiano, que estava pautado - considerando os dados analisados - no jogo de perguntas e respostas. A criança se mostrou hábil ao transferir o uso desses elementos para outras situações interacionais que se apresentavam a ela com formatos e temas distintos, estabelecendo e mantendo a comunicação com o interlocutor. Em nossas análises qualitativas, percebemos que a

criança utiliza, majoritariamente, estruturas em que o referente aparece identificado de forma clara e que o uso de estruturas com sujeito nulo ocorre em maior número quando a criança faz a autorreferência, pois, ao anunciar a ação que está realizando, ela, de certa forma, já se coloca como autora da ação, dispensando, assim, um elemento linguístico que a identifique como tal.

Acreditamos que o nosso trabalho apresente, também, contribuições importantes no que se refere à multimodalidade, uma vez que os estudos realizados até o momento têm como foco crianças menores de 2 anos e que se apresentam em um momento anterior à “explosão” vocabular e à aquisição de elementos referenciais. Pudemos perceber, em nosso trabalho, que a construção de significados, que permite a comunicação entre a criança e o seu interlocutor, na idade aqui estudada, é constituída por elementos da multimodalidade e que os gestos emblemáticos são essenciais à clareza dos referentes para a criança que está desenvolvendo a habilidade de usar os elementos referenciais.

Devido à quantidade de dados disponível, não foi possível realizar análises quantitativas de forma sistemática, as quais poderiam, por exemplo, indicar os elementos referênciais mais utilizados por G. e relacioná-los aos enunciados dos seus interlocutores. Essas análises, bem como um detalhamento das análises gestuais poderão – e devem – ser realizadas em um trabalho futuro.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. D. *Lição de coisas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 76.
- AZENHA, C. A. C. O lugar do outro nas teorias sobre a Aquisição da Linguagem. In: *Inter-Ação*: revista eletrônica da UFG. p. 249-266, 2005.
- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (1926). Trad. Inédita de Cristovão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.
- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BUENO, R. G. *O sujeito pronominal de 1ª e 2ª. pessoas, os gêneros discursivos e os formatos: estudos de caso de duas crianças brasileiras bilíngues*. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Unesp, Araraquara-SP, 2017.
- BULLIO, P. *Referência e Code-Switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue*. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Unesp, Araraquara-SP, 2014.
- BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos chaves*. 4ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Trad. Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE BONNIEC, g. (Ed.) *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Universit. 150 de Rouen, 1984. p. 69-79. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=8WNNNoDaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSIc7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.
- \_\_\_\_\_. *Atos de significação*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes médicas, 1977.
- CARNEIRO, L. T. Multimodalidade da linguagem constituindo gêneros do discurso. In: *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 48, nº 1, p. 108-115, 2013.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, M. C. B. *O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. In: *Investigações*, v. 21. Recife, 2009. p. 153-170.

CEREJA, W. Palavra. In: *Bakhtin: conceitos chaves*. Brait, B. (orgs). 4ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, J. PB e PE: orientação para o discurso importa?. In: *Estudos da linguagem: estados diacrônicos e sincrônicos da Língua Portuguesa*. Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 123-143, 2010.

DE LEMOS, C.T.G. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 39, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13899/9213>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. In: *Boletim da ABRALIN*, Curitiba, n. 3, 1982.

DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolinguística*. São Paulo, Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Os pronomes ‘eu’/ ‘você’/ ‘ele’ no discurso infantil: um jogo de identidade/alteridade. In: *Estudos Linguísticos*, SP, 38 (2): 19-29, maio-agosto, 2009.

\_\_\_\_\_. Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade linguageira?. In: *Revista Alfa*, São Paulo, 2010 (p. 405 – 429).

\_\_\_\_\_. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: GONÇALVES, A.; GÓIS, M. L. (orgs) *Os métodos e os dados nas ciências da linguagem*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM-DE-PAULA, M. R. (Orgs.) *Estudos em Aquisição Fonológica*. Vol. 4, 2011.

DEL RÉ et al (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto. 2014a.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, p. 57-74, 2012. Disponível em:

<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N. Limites e contribuições do uso da EME para pesquisas de cunho qualitativo na aquisição do PB. In: *Prolíngua*. v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/19327>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; MOGNO, A. S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: DEL RÉ et al (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; RODRIGUES, R. A. O corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: A constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil. In: *Artefium*– revista de estudos em linguagens e tecnologia, v. 13, n.2, 2016. Disponível em: [http://artefaçãoum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefaçãoum&page=article&op=view&path\[\]=1363&path\[\]=667](http://artefaçãoum.rafrom.com.br/index.php?journal=artefaçãoum&page=article&op=view&path[]=1363&path[]=667), acesso em: 16 de novembro de 2016.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese (doutorado) Campinas: Unicamp, 1995.

FRANÇOIS, F. *Pratiques de l’Oral*. Paris: Editions Nathan, 1993.

\_\_\_\_\_. *Morale et mise em mots*. Paris: L’Hamartan, 1994.

\_\_\_\_\_. *Enfants et récits*. Mises en mots et “reste”. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

GRILLO, S. V. de C. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. In: *Revista Alfa*, 2008. p. 57-79. Acesso em: 05 de outubro de 2016

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. In: *Estudos Linguístico*. São Paulo, 40 (2): p. 567-580, maio-agosto 2011b. Disponível em:

<[http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el\\_vol.40\\_n.2\\_Integra.pdf](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.

HILÁRIO, R. N., PAULA, L. de., BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ et al (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo, Contexto. 2014.

ISSLER, D. S. A aquisição do ‘eu’ e ‘tu’ na relação mãe-criança: intersecções entre a Linguística e a Psicologia. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 32, nº 4, p. 81-106, 1997.

KATO, M.; S. DUARTE, M.E.; CYRINO, S.; BERLINCK, R. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In: CARDOSO, S; MOTA, J.; SILVA, R. V. M. (orgs.). *Quinhentos anos de história linguística no Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia, 2006. p. 413-438.

KATO, M; DUARTE, M.E. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. In: *Veredas: Sintaxe das Línguas brasileiras*, v.18/1, 2014.

LIMA, V. P. de; CAVALCANTE, M. C. B.; SILVA, P. M. S. da; LIMA, K. A. de. Pantomima: componente multimodal na aquisição da linguagem. In: ?. 2011.

MACHADO, I. *Gêneros discursivo*. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin: conceitos chaves*. 4ª ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MAGALHÃES, T. M. V. A aquisição de pronomes sujeitos no PB e no PE. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 42, nº 1, p. 97 – 112, 2007.

MAC WHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The database*. 3rd ed. Lawrence Erlbaum, 2000.

MELO, E. S.; ALMEIDA, L. C.. Gestos emblemáticos sob uma perspectiva multimodal na aquisição da linguagem. In: *GELNE- Grupo de estudoslinguísticos do Nordeste*, 2012, Natal. *Jornadanacional do grupo de estudoslinguísticos do Nordeste- GELNE*, 2012.

MENON, O. P da S. O sistema pronominal do português do Brasil. In: *Letras*. Curitiba: Editora da UFPR, n.44, p.91-106. 1995.

MOGNO, A. S. *O CHAT (CLAN) como ferramenta para transcrição dos dados de fala de crianças*. Trabalho apresentado no XXII Congresso de Iniciação Científica da UNESP, Araraquara- SP, 2010.

- NASCIMENTO, I. B. do. *O uso variável do pronome de segunda pessoa você(s)/cê(s) na cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo, 2011.
- PARISSE, C. & LE NORMAND, M.T. Étude des catégories lexicales chez le jeune enfant à partir de deux ans à l'aide d'un traitement automatique de la morphosyntaxe. In: *Bulletin d'Audiophonologie*, 6. 305-328, 1997
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: editora Ática, 2005.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SALAZAR ORVIG, A. et al. Entre Gramática y Pragmática: Adquisición de los determinantes en francés. In: MIRANDA, L. (ed.): *A del V Congreso Nacional de Investigaciones LingüísticoFilológicas*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (Sede Perú). Lima, 2008, p. 55-87
- SALAZAR ORVIG, A. et al. *Entre discours et grammaires: les premiers determinants*. 2003.
- SALAZAR ORVIG, A e GROSSEN, M. *La co-construction: une facette dialogale du dialogisme?*. Colloque international dialogisme: langue discours. Montpellier, 2010.
- SALAZAR, A. *DIAREF guide de codage grille noyau*, 1 mars 2013.
- SANTOS, T., M., B. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental Uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. Tese de doutorado. PUC – Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: [www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8049/8049\\_4.PDF](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8049/8049_4.PDF). Acesso em: 11 de Agosto de 2016.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WINK, C. O., FINKENAUER, L., OTHERO, G. de A. Quadro pronominal e colocação dos pronomes à luz de cinco gramáticas do português brasileiro. In *Domínios de linguagem – revista eletrônica de linguística*. V.6, nº1, Uberlândia – Mg. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>. Acesso em: 05 de outubro de 2016.



**APÊNDICE**

**Símbolos e pontuações utilizados nas transcrições – Normas CHAT**

| <b>Símbolos</b>                    | <b>Significados</b>  |
|------------------------------------|--|
| [ : palavra]                       | Correção de uma palavra produzida pela criança   |
| +,                                 | Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo mesmo falante                 |
| ++                                 | Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo interlocutor                  |
| .                                  | Enunciado afirmativo   |
| ?                                  | Enunciado interrogativo  |
| !                                  | Enunciado exclamativo  |
| +...                               | Enunciado em suspenso  |
| ..?                                | Enunciado interrogativo em suspenso  |
| [/]                                | Repetição do termo sem correção  |
| [//]                               | Repetição do termo com correção  |
| [///]                              | Repetição do termo com reformulação  |
| <enunciado> [>]<br><enunciado> [<] | sobreposição da fala dos participantes   |
| +//.                               | Interrupção de um enunciado (pelo próprio falante)   |
| +//?                               | Interrupção de um enunciado interrogativo (pelo próprio falante)                             |
| +/?                                | Interrupção de um enunciado interrogativo pelo interlocutor                                  |
| +/.                                | Interrupção do enunciado pelo interlocutor   |
| #                                  | Pausa pequena (até 2 segundos de duração)  |
| ##                                 | Pausa média (até 8 segundos de duração)  |
| :                                  | alongamento de sílaba  |
| ::                                 | alongamento maior de sílaba  |
| ^                                  | pausa entre sílabas  |
| ( )                                | Elisão de elementos na produção oral   |
| <palavra> [?]                      | Palavra que gera dúvidas no transcritor  |
| xxx                                | Enunciado ininteligível e sem possibilidade de ser transcrito foneticamente                  |
| xx                                 | Palavra ininteligível e sem possibilidade de ser transcrita foneticamente                    |
| [=!]                               | Elemento extralinguístico. Ex.: [=! chora], [=! tosse], [=! canta]                           |
| 0                                  | Enunciado sem elementos linguísticos   |
| 0 [=!]                             | Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um turno         |
| @i                                 | Interjeição  |
| @c                                 | Palavra inventada pela criança   |
| %ação:                             | Descrição feita pelo transcritor de uma ação/atividade que acompanha a produção do enunciado |
| %sit:                              | Descrição feita pelo transcritor de uma situação   |
| %com:                              | Comentários ou explicações do transcritor sobre a produção de um enunciado                   |