

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

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO



**UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DO PLURAL
NOMINAL EM CRIANÇAS**

Araraquara – SP
2013

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DO PLURAL NOMINAL EM CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes na ensino/aquisição da língua materna.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Bolsa: FAPESP, processo 11/08203-2

Araraquara – SP
2013

Hilário, Rosângela Nogarini

Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças /
Rosângela Nogarini Hilário – 2013

184 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) –
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,
Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)
Orientador: Alessandra Del Ré

1. Aquisição da linguagem. 2. Plural nominal. 3. Dialogismo.
I. Título.

ROSÂNGELA NOGARINI HILÁRIO

UM OLHAR SOBRE A AQUISIÇÃO DO PLURAL NOMINAL EM CRIANÇAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes na ensino/aquisição da língua materna.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Bolsa: FAPESP, processo 11/08203-2

Data da defesa: 16/09/2013

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Profa. Dra. Alessandra Del Ré**
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

Membro Titular: **Profa. Dra. Márcia Romero**
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP/Guarulhos

Membro Titular: **Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck**
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara

Membro Titular: **Profa. Dra. Irani Rodrigues Maldonade**
Universidade de Brasília - FCE-UnB
Instituto de Estudos da linguagem – IEL/UNICAMP

Membro Titular: **Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

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

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

AGRADECIMENTOS

Meu coração é repleto de gratidão!

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

Gratidão ao meu pai, Francisco, por ser um exemplo de sabedoria, mas uma sabedoria que provém da vida, que está além da escola e do conhecimento formal e sistematizado. Por me ensinar a aceitar a diferença, já que ela sempre esteve tão próxima.

Gratidão à minha mãe, Cleuza, por ser minha maior incentivadora, deixando sempre claro que eu conseguiria alcançar tudo o que quisesse, contanto que não desistisse diante do primeiro obstáculo. Você estava certa, mãe!

Gratidão aos meus filhos, Miguel e Clara, pelo desafio constante de compreender o que dizem (mesmo quando ainda não falavam...) e por me obrigarem a rever constantemente o que eu digo, já que são o meu “outro” mais imediato!

Gratidão ao meu marido, Tiago, por me incentivar sempre, por abrir mão de tudo para que eu conquistasse um pouco mais, por me permitir ser como sou – e ainda dizer que gosta disso (!).

Gratidão à minha orientadora e amiga, Alessandra Del Ré, por ser inacreditavelmente acessível, por seu altruísmo, por compartilhar seu conhecimento e suas experiências de vida, por seu incentivo e suas palavras sempre positivas, pela certeza inabalável de que tudo daria certo.

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

Gratidão às profas. Irani Rodrigues Maldonade, Carmen Luci da Costa Silva, Selma Leitão, Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, Rosane de Andrade Berlinck e Christelle Dodane, pelo olhar cuidadoso nos congressos e nas qualificações.

Gratidão às profas. Anne Salazar-Orvig e Aliyah Morgenstern, por me acolherem em Paris, por abrirem o espaço em seus grupos de pesquisa para as reflexões acerca do PB.

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

Gratidão ao meu grupo de pesquisa, GEALin, por ser uma família, um lugar de refúgio, de cooperação e de amizade. Sou imensamente grata por ter o privilégio de conviver com vocês e poder chamá-los de amigos!

Gratidão ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-FCLAr, sob a coordenação da Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan e da Profa. Dra. Rosane Berlinck, que sempre deu o apoio necessário para que os alunos tivessem êxito trilhando o árduo caminho da pesquisa.

Gratidão a todos os que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desta pesquisa.

Gratidão à FAPESP e à CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar os primeiros empregos do morfema de plural no sintagma nominal na produção oral de crianças monolíngues e bilíngues adquirindo o português do Brasil (PB) e o francês (FR). A análise foi proposta considerando as reflexões acerca da língua(gem) que constam nos escritos de Bakhtin e o Círculo, bem como os conceitos propostos por Vygotsky e Bruner acerca da aquisição da linguagem. O *corpus* foi coletado longitudinalmente, em situações naturalísticas, e é composto pelo registro em vídeo de duas crianças monolíngues brasileiras (Ana, 1;11.03 a 2;07;27, Melissa, 2;02.05 a 2;11.19), uma criança francesa (Madeleine, 1;11.13 a 2;09.16) e uma criança bilíngue PB/FR (Marina, 2;05.10 a 3;02.18). Os dados foram transcritos no programa CLAN, segundo as normas CHAT, e analisados com o auxílio do programa EXCEL, a partir de categorias linguísticas e extralinguísticas. A princípio, nós observamos que os numerais são um recurso importante para a expressão de pluralidade no período de aquisição, sendo constatado em maior número na produção em PB (tanto das crianças monolíngues quanto da criança bilíngue) do que em FR. Há mais ocorrências de sintagmas nominais plurais no corpus em francês – e a produção é mais precoce, porém, também é maior o número de uso de plural em contextos em que o singular era esperado. Identificamos também, na produção da criança brasileira adquirindo o PB, três possibilidades de marcação de plural em sintagmas nominais compostos por dois ou mais elementos: sintagmas compostos por Dp+Np (por exemplo: *as asas*), sintagmas compostos por Dp+Ns (por exemplo: *os amiguinho*) e sintagmas compostos por Ds+Np (por exemplo: *a mãos*). A ocorrência desse último tipo é consideravelmente maior, possivelmente devido à dificuldade da criança em produzir a fricativa [s] em posição de coda medial. A situação e a sequência discursiva, bem como o tipo de discurso, parecem exercer um papel fundamental para as primeiras ocorrências de enunciados com sintagmas nominais plurais, já que estes são produzidos principalmente em situações de jogo ou leitura, em enunciados descritivos e acompanhados por gestos de apontar, pela manipulação ou observação imediata dos objetos.

Palavras-chave: aquisição da linguagem, plural nominal, dialogismo.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'analyser les premiers emplois du pluriel nominal dans la production orale d'enfants monolingues et bilingues qui sont en train d'acquérir le portugais du Brésil (désormais PB) et le français (désormais FR). Nos analyses sont fondées sur les réflexions de Bakhtine et du Cercle à propos de la langue et du langage, et les concepts de Vygotsky et Bruner à propos de l'acquisition du langage. Les données qui comprennent des enregistrements de deux enfants monolingues brésiliens (Ana, de 1;11.03 à 2;07;27, Melissa, de 2;02.05 à 2;11.19), une enfant monolingue français (Madeleine, de 1;11.13 à 2;09.16) et une enfant bilingue PB/FR (Marina, de 2;05.10 à 3;02.18), ont été transcrites au format CHAT avec le logiciel CLAN, et analysées sur EXCEL à partir de catégories linguistiques et extralinguistiques. D'abord, nous avons observé que les numéraux constituent une ressource importante pour l'expression de la pluralité dans la période de l'acquisition du langage. Ils ont été observés majoritairement dans le corpus en PB (chez les deux enfants monolingues et chez l'enfant bilingue). Nous avons relevé davantage de cas de syntagmes nominaux composés de D+N au pluriel en FR et leur production est plus précoce ; toutefois, ils sont aussi utilisés dans des contextes où l'on attendrait plutôt le singulier. Nous avons identifié trois possibilités de marquage du pluriel du syntagme nominal chez les enfants brésiliens : des syntagmes nominaux composés de Dp+Np (par exemple: « as asas »), des syntagmes composés de Dp+Ns (par exemple : « os amiguinho ») et des syntagmes composées de Ds+Np (par exemple : « a mãos »). Ce dernier type est plus récurrent, probablement en raison de la difficulté de l'enfant à produire la fricative [s] en position de coda médiane. Par rapport aux situations de communication, ces énoncés sont insérés essentiellement dans des situations de jeux ou de lecture – un format relativement stable et déjà connu par l'enfant, et dans des séquences narratives ou énoncés centrés sur l'ici et le maintenant, fréquemment suivis d'un geste de pointage. Cet ensemble de facteurs – situations de communication, séquence discursive et présence de l'objet du discours – semble être fondamentale pour les premières productions du pluriel chez les enfants.

Mots-clés: acquisition du langage, pluriel nominal, dialogisme.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ocorrências de plural - Ana	108
Gráfico 2. Analisabilidade.....	111
Gráfico 3. Relação MLU-palavras e idade dos sujeitos	112
Gráfico 4. Sintagmas singular/plural - Madeleine.....	113
Gráfico 5. Sintagmas singular/plural – Melissa	114
Gráfico 6. Sintagmas singular/plural - Marina.....	114
Gráfico 7. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Madeleine.....	115
Gráfico 8. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) – Madeleine	115
Gráfico 9. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Marina	116
Gráfico 10. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) - Marina	116
Gráfico 11. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Melissa	117
Gráfico 12. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) - Melissa	117
Gráfico 13. Produção da criança bilíngue (geral).....	118
Gráfico 14. Relação entre o MLU, a idade e a produção analisável da criança bilíngue (por sessão)	119
Gráfico 15. Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade - Marina.....	120
Gráfico 16. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) - Marina.....	121
Gráfico 17. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) por sessão - Marina	122
Gráfico 18. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) - Melissa.....	122
Gráfico 19. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) por sessão - Melissa	124
Gráfico 20. Produção da fricativa [s] em coda medial (<i>enunciados analisáveis</i>)- Melissa..	125
Gráfico 21. Sintagmas nominais plurais compostos por D+N - Melissa	126
Gráfico 22. Expressão de pluralidade - Melissa.....	128
Gráfico 23. Expressão de pluralidade - Madeleine	132
Gráfico 24. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação.....	133
Gráfico 25. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação (geral)	134
Gráfico 26. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva (geral)	137
Gráfico 27. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva.....	138
Gráfico 28. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso.....	139

Gráfico 29. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais, situação e sequência discursiva	140
Gráfico 30. Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais e a produção não verbal	141
Gráfico 31. Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais, produção não verbal e a situação.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Sintagmas singular/plural –Madeleine	113
Tabela 2. Sintagmas singular/plural – Melissa.....	113
Tabela 3. Sintagmas singular/plural – Marina.....	114
Tabela 4. Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade – Marina	119
Tabela 5. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) – por sessão - Marina.....	122
Tabela 6. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) – por sessão -Melissa.....	123
Tabela 7. Expressão de pluralidade - Melissa	128
Tabela 8. Expressão de pluralidade - Madeleine.....	131
Tabela 9. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação.....	133
Tabela 10. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva (números absolutos)	138
Tabela 11. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Idade de Ana.....	71
Quadro 2. Idade de Melissa.....	72
Quadro 3. Idade de Madeleine	72
Quadro 4. Idade de Marina.....	73
Quadro 5. Idade dos quatro sujeitos	73
Quadro 6. Pré-categorização da transcrição - <i>fillers</i>	75
Quadro 7. Categorização dos <i>fillers</i>	76
Quadro 8. Construções menos previsíveis - Ana	107
Quadro 9. Produção da fricativa [s] (<i>enunciados analisáveis</i>) - Melissa	125
Quadro 10. Enunciados com sintagmas nominais plurais compostos por Dp+Ns e Dp+Np - Melissa	126
Quadro 11. <i>Construções menos previsíveis</i> - Melissa.....	129
Quadro 12. Símbolos e pontuações usados nas transcrições.....	158
Quadro 13. Enunciados de Ana categorizados como plural.....	160
Quadro 14. Enunciados de Melissa categorizados como plural.....	164
Quadro 15. Enunciados de Madeleine categorizados como plural.....	167
Quadro 16. Enunciados de Marina categorizados como plural.....	182

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A marcação nominal de número.....	18
1.1 Delimitando o objeto	18
1.2 A marcação de número no PB: um terreno fértil para a variação linguística	20
1.3 A marcação de plural em francês.....	24
1.4 PB e FR: o plural nas duas línguas	26
2 Aquisição morfológica: o plural nas diversas línguas.....	28
2.1 Um rápido passeio pela literatura	28
2.2 Aquisição do plural nominal em português	29
2.3 Aquisição do plural nominal em francês	34
2.4 A criança bilíngue.....	38
3 As teorias em Aquisição da Linguagem.....	41
3.1 Aceitabilidade, gramaticalidade e <i>input</i>	41
3.2 O “erro” como fonte de dados para os estudos em Aquisição da Linguagem	44
3.2.1 A fala da criança como produção singular	47
3.3 A interação, o outro e a aquisição da linguagem	49
3.3.1 A interação com a Língua.....	50
3.3.2 A interação e a constituição do sujeito no discurso.....	52
3.4 O lugar de onde falamos: que língua? que sujeito? que outro?	58
3.4.1 O “lugar” do Círculo nos estudos linguísticos.....	58
3.4.2 O “lugar” do Círculo nos estudos em Aquisição da Linguagem	61
3.4.3 Alguns passos em direção à conceituação dos termos subjetividade e singularidade	65
4 Metodologia	69
4.1 Coleta do corpus	69
4.1.1 Os dados de aquisição do PB.....	71
4.1.2 Os dados de aquisição do francês.....	72
4.1.3 Os dados de aquisição bilíngue PB/FR.....	72
4.2 A transcrição dos dados	73
4.3 As categorias de análise	75
4.3.1 Uma ressalva sobre a transcrição e análise dos fillers.....	75
4.3.2 Descrição das categorias analisadas	76
4.4 Sobre o cálculo do MLU.....	83
4.4.1 Implicações de uma análise discursiva dos dados e os problemas impostos pela comparação entre línguas	84
5 “ <i>Isso todos</i> ” e a (im)previsibilidade da produção espontânea da criança: análise dos dados	88

5.1	As primeiras ocorrências do plural nominal: uma análise descritiva dos dados de Ana (monolíngue PB , 1;11.03 – 2;07.27)	88
5.2	Um paralelo entre duas crianças monolíngues e uma criança bilíngue	110
5.3	Discussão dos resultados	142
	CONCLUSÃO	146
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
	APÊNDICE A	158
	APÊNDICE B	160
	APÊNDICE C	164
	APÊNDICE D	167
	APÊNDICE E.....	182

INTRODUÇÃO

Desde que a criança assumiu um novo estatuto dentro da sociedade e passou a ser objeto de pesquisas nas mais diferentes áreas (Psicologia, Educação etc.), os trabalhos na área de Linguística, especificamente de Aquisição de Linguagem, abriram novas possibilidades para que teóricos de diversas áreas do conhecimento lançassem um novo olhar sobre ela. Sua fala, repleta de particularidades e mistérios, passou, assim, a ser estudada exaustivamente na busca por indícios que esclareçam como a linguagem e o pensamento infantil se articulam e se desenvolvem. Morgernstern (2009) ressalta que

Parler nous paraît naturel que respirer, mais l'entrée de l'enfant dans la langue, aussi ancrée soit-elle dans son quotidien, fascine poètes, philosophes, biologistes, psychologues, médecins et linguistes et reste un processus encore auréolé de mystère malgré des milliers de pages de littérature sur la question. (p.9)¹

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

Neste sentido, esta pesquisa, que teve início com um projeto de mestrado², visa a investigar na produção oral de crianças monolíngues e bilíngues, especialmente a partir da análise da marcação do plural nominal, aspectos singulares que revelam uma relação entre o sujeito e a língua(gem)³ que começa a se configurar

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

² É importante dizer que o projeto inicial, apresentado como proposta de pesquisa de mestrado, foi indicado ao doutorado pela banca de qualificação. Naquele momento, apenas a análise dos dados de uma criança brasileira estava prevista, tendo sido apresentada integralmente no relatório de qualificação. A partir de então um novo projeto foi proposto, considerando, além dos dados apresentados, a análise da produção de outras três crianças. Com isso, as questões acerca do PB ampliaram-se para o FR e a produção bilíngue PB/FR.

³ Optamos por utilizar o termo língua(gem) (e não apenas língua) por entendermos, a partir das leituras do Círculo, que ambos são produtos sociais. Não há, para nós, uma “individualização” do discurso (como algo totalmente novo, livre, autêntico), visto que o próprio discurso está submetido a

no período de aquisição. A singularidade do falar da criança torna-se, para nós, uma fonte de informações sobre os padrões e “regras”, que, a partir da escuta da fala de outros, incidem sobre suas produções verbais. Para isto, partimos da observação do *corpus* longitudinal de duas crianças monolíngues (Ana, 1;11.03⁴ a 2;07.27, e Melissa, 2;02.05 a 2;11.19) adquirindo o Português do Brasil (doravante PB), uma criança bilíngue adquirindo simultaneamente o PB e o francês (doravante FR) (Marina, 2;05.10 a 3;02.18) e de uma criança monolíngue adquirindo o FR (Madeleine, 1;11.13 a 2;09.16).

A ideia de realizar esse estudo surgiu a partir da observação informal da fala de crianças pequenas, particularmente da fala de meu filho. Nossa atenção, num primeiro momento, voltou-se para um fenômeno linguístico específico do PB, a saber, o emprego do morfema de plural {-s} preferencialmente ao final do sintagma nominal (Ex.: “a meninas”), observável na fala espontânea de crianças no período inicial de aquisição da linguagem. A incidência de produções deste tipo, ao contrário de muitos fatos linguísticos que se explicam pelo *input* no PB, parece distanciar a produção das crianças do que comumente escutam na fala dos adultos em geral, que tendem a marcar o plural apenas no primeiro elemento do sintagma (Ex. “as menina”). A partir dessa primeira observação foi natural começar a procurar tais ocorrências em outras crianças (sobrinhos, filhos de amigos etc.) e parecia-nos que se tratava realmente de um fenômeno recorrente.

Sabe-se que no PB há, basicamente, duas possibilidades de marcação de plural⁵: a marcação *padrão* (ou *mais formal*), que designa sintagmas nominais nos quais o morfema de plural é empregado em todos os elementos (por ex.: *as crianças, esses copos bonitos* etc.), em combinações do tipo Dp+Np⁶; e a marcação *não padrão* (ou *menos formal*), que designa sintagmas nominais nos quais o morfema de plural se aplica apenas ao elemento posicionado mais à esquerda do sintagma (por ex.: *as menina, esses copo bonito* etc.), em combinações do tipo Dp+Ns. Porém, em

uma organização específica nas diversas esferas sociais de atividades (o que o Círculo nomeia como gênero).

⁴ A idade da criança será marcada de acordo com o seguinte formato: <anos;meses.dias>. Sendo assim, a marcação 1;11.03, por exemplo, corresponde a 1 ano, 11 meses e 3 dias.

⁵ Esse assunto será melhor explicitado no primeiro capítulo desta tese.

⁶ As letras D e N fazem referência, respectivamente, a Determinante e Nome. As letras minúsculas ao lado das mesmas indicam quando esses elementos estão no singular (s) ou no plural (p). Sendo assim, a equação Dp+Np indica um sintagma nominal composto por um determinante no plural e um nome no plural; a equação Dp+Ns indica um sintagma nominal composto por um determinante no plural e um nome no singular; a equação Ds+Np indica um sintagma nominal composto por um determinante no singular e um nome no plural.

um determinado momento do processo de aquisição de linguagem de algumas crianças, observamos que um terceiro tipo de marcação entra em cena no PB; bastante escassas na produção oral do adulto, as ocorrências de sintagmas do tipo Ds+Np revelam um tipo de relação que elas estabelecem com a linguagem – que difere do adulto – e poderiam compor um espécie de “gramática infantil”.

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

Com estas questões postas, iniciamos nossa empreitada em busca de algumas respostas. As análises, que a princípio contavam com o *corpus* de uma criança monolíngue PB (Ana, 1;11.03 a 2;07.27) – apresentadas no relatório de qualificação de mestrado –, fizeram com que novas questões fossem levantadas. Propusemos, então, a análise dos dados de outra criança monolíngue PB (Melissa, 2;02.05 a 2;11.19). Contudo, ainda outras coisas nos instigavam: no caso da aquisição de uma língua cujo plural não fosse marcado em N, como o FR, por exemplo, qual seria a produção da criança? E no caso de uma criança bilíngue, que tivesse essas duas culturas como pano de fundo – a brasileira e a francesa –, essa tendência também se manifestaria? Haveria influência de uma língua sobre a outra?

A pesquisa, então, ampliou-se. Os dados de Ana e Melissa (monolíngues PB) uniram-se aos de Marina (bilíngue PB/FR, 2;05.10 a 3;02.18) e Madeleine (monolíngue FR, 1;11.13 a 2;09.16). Sendo assim, foi proposta uma análise considerando a relação sujeito/língua/discurso também em um contexto interlinguístico. A escolha de uma criança brasileira adquirindo o FR e de uma criança francesa não foi aleatória. Nossa intenção era por em paralelo duas possibilidades de produção linguística bastante díspares: o PB, que pode marcar o plural nominal em todos os elementos do sintagma ou apenas em um, e o FR, cujo plural nominal se manifesta apenas no determinante, com a substituição das formas singulares (*la, le, un, une, ma, mon* etc.) pelas formas plurais (*les, des, mes* etc.) e pelo fenômeno da *liaison*, no acréscimo da consoante /z/ entre um determinante

plural e um nominal iniciado por vogal (por ex.: *les ours* [lezurs]). Ou seja, os nomes (elementos que, em nossa hipótese, mais recebem o morfema de plural na produção oral de crianças pequenas em fase de aquisição do PB) não são marcados na língua oral francesa.

A fim de melhor expor as questões que norteiam esse trabalho, explicitamos a seguir:

- A tendência na fala do adulto (cuja língua materna é o PB) em empregar a marca de plural apenas no elemento mais à esquerda do sintagma nominal se manifesta, efetivamente, na fala da criança monolíngue (PB) e bilíngue (PB/FR)?
- Que elementos (verbais, não verbais, discursivos) podem explicar, na produção oral da criança brasileira, a ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np?
- Há uma “linearidade” na aquisição morfológica do plural nominal, isto é, a substituição de um tipo de produção linguística por outro (resultado de um trajeto uniforme e de uma ordem fixa de emergência do morfema), para a criança que está adquirindo o PB?
- É possível observar na produção da criança bilíngue (PB/FR) um uso incomum da marcação de plural (ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np ou emprego do morfema de plural em elementos invariáveis)?
- Como se dá a aquisição e emprego do plural nominal por uma criança que tem o FR como língua materna?
- Há também um uso incomum da marca de plural nominal na produção oral da criança monolíngue adquirindo o FR?
- Como os enunciados que apresentam sintagmas nominais plurais se articulam na produção discursiva da criança? Que elementos discursivos convocariam o plural na fala da criança pequena?

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

[...] À un moment donné de l'analyse, en particulier lorsqu'il s'agit d'établir des ressemblances ou des différences entre les langues, il est inévitable d'isoler des unités, de trouver leurs règles de combinaisons ou leurs incompatibilités. Cela ne signifie pas que le fonctionnement du langage ressemble à un Meccano où on combine des petites unités pour en fabriquer de plus grandes.⁷ (FRANÇOIS, 1993, p. 93)

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

Diante disso, devemos dizer que este estudo se insere em uma concepção dialógica e discursiva, fundamentada nas reflexões propostas por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2006a, 2006b; BAKHTIN e MEDVEDV, 1991; BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1981, 1992), que buscamos relacionar com os estudos de Vygotsky (2005, 2007), Bruner (1984, 1997a, 1997b, 2004a, 2004b) e François (1993, 1994, 2004, 2006) - voltados mais especificamente para a área de Aquisição da Linguagem. Consideramos, assim, a interação dialógica como fator preponderante no processo de aquisição da linguagem, e o diálogo se apresenta como unidade fundamental de análise, pois é nele que se instauram todas as relações *eu-outro*, indispensáveis para a compreensão dos fenômenos da linguagem.

É certo que, no conjunto da reflexão bakhtiniana (que inclui também as obras dos demais autores que compunham o Círculo), o diálogo não é entendido em seu sentido estrito. No entanto, para nós, torna-se imprescindível considerar, particularmente, as interações dialogais, isto é, a interação mãe-criança - ou pai-criança, ou ainda irmã-criança, interlocutores presentes no *corpus* coletado para análise nesse trabalho -, embora não desconsideremos que nesse diálogo mais estrito compareçam *outros discursos*, convocados pelo próprio discurso da mãe, do pai ou da irmã com quem a criança interage. Sendo assim, na medida em que a criança adentra nesse universo da linguagem, participando dele ativamente, podemos, através

⁷ Em um dado momento da análise, em particular quando se trata de estabelecer semelhanças ou diferenças entre as línguas, é inevitável isolar unidades, buscar suas regras de combinações e suas incompatibilidades. Isto não significa que o funcionamento da linguagem se assemelhe a um mecanismo onde combinam-se pequenas unidades para fabricar maiores. (Tradução nossa)

de marcas que ela deixará em seu discurso – no caso, aqui, as de plural –, flagrar um processo de constituição de sua subjetividade.

Para melhor tratar dessas questões que acabamos de levantar, esboçamos, a seguir, as partes que compõem este trabalho.

No primeiro capítulo, apresentamos a delimitação de nosso objeto de estudo, um panorama acerca da marcação de plural no PB e no FR, bem como as similaridades e diferenças entre elas.

No segundo capítulo fazemos uma breve revisão de literatura sobre a aquisição do plural, focalizando especialmente os estudos em PB e FR. Trazemos ainda o conceito de bilinguismo adotado nesta pesquisa.

O terceiro capítulo aborda as teorias em Aquisição da Linguagem. Nele fazemos referência aos teóricos que fundamentaram as pesquisas realizadas acerca do plural e das produções singulares da criança, especialmente Chomsky e De Lemos, e desenvolvemos os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa, baseada nas reflexões do Círculo de Bakhtin, de Bruner e de Vygotsky, bem como nas pesquisas de François e Salazar-Orvig, que desenvolveram estudos em Aquisição da Linguagem a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva.

A metodologia é explicitada no quarto capítulo, com a descrição do *corpus* e dos recursos computacionais utilizados na transcrição e análise dos dados e a descrição e justificativa das categorias de análise. Nesse capítulo trazemos também os critérios para o cálculo do MLU em palavras - uma alternativa para o estabelecimento de um paralelo entre a produção das crianças nas duas línguas (PB e FR), já que a opção por crianças da mesma idade não nos parece, a princípio, um parâmetro viável, sobretudo considerando a diferença nos processos de aquisição de uma criança bilíngue.

No quinto capítulo apresentamos, primeiramente, uma análise descritiva dos dados de Ana (monolíngue PB). Em seguida, apresentamos os resultados da análise de Melissa (monolíngue PB), Madeleine (monolíngue FR) e Marina (bilíngue PB/FR), bem como a discussão dos resultados.

Por fim, nas conclusões, retomamos os resultados finais obtidos a fim de responder às questões propostas aqui na introdução.

1 A MARCAÇÃO NOMINAL DE NÚMERO

1.1 Delimitando o objeto

Eleger um objeto de estudo, fazer “recortes” e estipular “limites” não é uma tarefa fácil no campo da linguagem, especialmente quando o *corpus* é fruto da produção oral e espontânea. Essa tarefa se complexifica ainda mais quando se trata da produção oral de crianças pequenas. Afinal, o que são as categorias de *sujeito* e *objeto* em enunciados como “é dentão lobo mau” (Ana, 2;00.17) quando a criança descreve a personagem de uma história, ou “*donner un doudou pour Madeleine*” (Madeleine, 1;11.13) quando ela coloca seu *doudou* sobre o livro que a mãe está lendo, como se quisesse consolar uma das personagens? Muitos enunciados são, ainda, fruto de uma “parceria enunciativa” entre o interlocutor e criança, como podemos observar nos exemplos abaixo:

(Ana 2;0.17)⁸

*MOT: um dia sua mã:e a mandou à +...

%sit: MOT lê a história da Chapeuzinho Vermelho, mostrando as figuras do livro para CHI

*CHI: a # a +/.

*MOT: que que é isso ?

%act: aponta para a figura

*CHI: num sei !

*MOT: 0 [=! olha para CHI reprovando-a] .

*CHI: casa .

*MOT: da +...

*CHI: da # vovó !

*MOT: que morava sozinha no +...

*CHI: no # no +...

*SIS: bosque .

*CHI: bosquete@c [: bosque] .

*MOT: para levar uma cesta com um +...

*CHI: bolo !

(Madeleine 1;11.13)

*MOT: qu' est+ce+que c'est Madeleine ?

%sit: CHI contemple la couverture du livre (à l'envers).

*CHI: un livre .

*MOT: un livre sur quoi ?

*CHI: un chat !

%act: CHI regarde le livre à l'envers.

*CHI: des cochons !

⁸ As normas de transcrição (CHAT) adotadas nesse trabalho são explicitadas no capítulo 4, item 4.2, e no apêndice A.

Nosso primeiro desafio é, portanto, em meio a tantas possibilidades da linguagem, delimitar o que, objetivamente, pretendemos analisar.

De acordo com Castilho (2010), o *sintagma nominal* é “uma construção sintática que tem por núcleo um substantivo ou um pronome” (p. 453) e pode ter como constituintes o núcleo (substantivos e pronomes), os especificadores (artigos, demonstrativos, possessivos, quantificadores) e os complementadores (sintagmas adjetivais, sintagmas preposicionais e sentenças adjetivas) (p. 455). Substantivos e adjetivos podem ser “etiquetados” como nomes (PERINI, 2010) e podem referenciar ou qualificar algo (alguns nomes têm um ou outro potencial, outros possuem os dois). Os sintagmas nominais podem ocupar a posição sintática de sujeito ou de complemento(s). Além disso, podem ser precedidos de preposição e, nesse caso, recebem o nome de *sintagma preposicionado* (PERINI, 2010, p.89; CASTILHO, 2010, p. 584).

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

Nesse ponto, fazemos uma ressalva: embora saibamos que os pronomes possam também aparecer como núcleos do sintagma nominal, optamos por, nesse momento, excluí-los da análise de Melissa, Madeleine e Marina. Eis os motivos: a comparação com o FR traz consigo algumas especificidades no caso dos pronomes, exigindo a análise da concordância verbal. Isso ampliaria as categorias de análise, trazendo à tona outra discussão bastante interessante, especialmente para o PB: a questão da concordância verbal. No entanto, esse tópico já seria suficiente para o desenvolvimento de outro estudo. Além disso, temos, especialmente em FR, um fenômeno bastante recorrente: a “reprise” do sujeito (exemplo: *le garçon, il...*, ou

moi, je... etc.), impondo ainda a análise dessas reprises. Por esse motivo optamos por desconsiderar, neste trabalho, os *sintagmas nominais* com núcleo pronominal (no caso, os pronomes pessoais), ressaltando que os pronomes possessivos, demonstrativos etc. (que acompanham nomes como determinantes ou pré-determinantes) estão contemplados.

Sabemos que em um momento posterior da análise será necessário fazer a distinção entre um e outro sintagma. Como veremos, até mesmo os sintagmas adverbiais, teoricamente invariáveis, apresentam-se como desafios para nós - e Perini (2010, p. 92) ressalta em sua descrição do PB que as diferenças entre o sintagma adjetival e o sintagma adverbial não são nítidas - ainda mais se considerarmos os dados de aquisição, que, por si só, já apresentam limites dispersos.

1.2 A marcação de número no PB: um terreno fértil para a variação linguística

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

segundo Neves, a simples pluralização pode, em determinados contextos, converter substantivos não-contáveis em contáveis – e vice-versa⁹.

Segundo Mattoso Câmara Jr (1975), a categoria de número é simples, do ponto de vista morfológico, na língua portuguesa. Trata-se da ausência da desinência –s final no singular e a sua presença no plural (p. 77), sendo uma flexão comum a todos os nomes, com exceção dos que já terminam em /s/. Assim, o singular em PB corresponde a uma forma geral não marcada, sendo o plural uma forma morfológicamente marcada com uma desinência de número, manifesta fonologicamente pelo arquifonema /S/, que, por sua vez, pode ser produzida como [s,z,ʃ,ʒ]. Em PB observa-se, ainda, a alternância vocálica, como em *olhos/olhos, ovo/ovos*, como aponta Mattoso Câmara Jr (1984, 1992).

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

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

Casas amarelas

Casas bonitas

Casas pequenas

Realiza-se:

a) como [z], ao ligar-se à vogal inicial da palavra amarelas;

b) como [ʒ], antes da palavra bonitas, iniciada por consoante sonora;

c) como [ʃ], antes da palavra pequenas, iniciada por consoante surda. (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 90)

No caso dos sintagmas nominais compostos por mais de um elemento, incorre-se no fenômeno da concordância (ou não concordância) desses elementos.

Em sua *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, Ali (1966) explica que

A concordância não é, como parecerá à primeira vista, uma necessidade imperiosamente ditada pela lógica. Repetir num termo determinante ou informativo o gênero, número ou pessoa já marcados no termo determinado ou de que se fala, é antes uma redundância. Daqui vem o desaparecimento da flexão (e portanto da concordância) do adjetivo predicativo em alemão e do adjetivo, quer predicativo, quer atributivo, em inglês. (ALI, 1966, p. 279)

Os estudos sobre a concordância nominal de número no PB indicam que há basicamente duas formas de marcação de plural no sintagma nominal: a primeira

⁹ Não podemos deixar de notar, com isso, que não parece haver uma propriedade +contável ou –contável intrínseca ao item lexical, mas um sentido construído na relação entre os elementos do enunciado.

feita através da utilização do morfema de plural {-s} em todos os elementos do sintagma; a segunda, através do uso do morfema {-s} no elemento mais à esquerda do sintagma (geralmente o determinante). Cunha e Cintra (1985) exemplificam as possibilidades de formação do plural nominal no PB, sendo que em todos os casos o artigo definido ou indefinido preserva a marca de plural que é omitida nos nominais. Cristófaros Silva, Almeida e Guedri (2007) fazem referência a essas possibilidades:

Tipo de Marcador de Plural	Singular	Plural > Perda da marca de plural
(a) s plural ⁶	“o menino”	“os <u>meninos</u> ” > “os <u>menino</u> ”
(b) metáfora	“um r[o]sto”	“uns <u>r[o]stos</u> ” > “uns <u>r[o]sto</u> ”
(c) l em final de palavra	“o sal”	“os <u>sais</u> ” > “os <u>sal</u> ”
(d) r em final de palavra	“a flor”	“as <u>flores</u> ” > “as <u>flor</u> ”
(e) ão final: ãO>ões, ãos, ães	“um leão”	“uns <u>leões</u> ” > “uns <u>leão</u> ”
(f) s em final de palavra	“o mês”	“os <u>meses</u> ” > “os <u>mês</u> ”

Figura 1. Casos de perda de marca de plural

Fonte: Cristófaros Silva, Almeida e Guedri, 2007, p. 211

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

[2] Concordância entre os elementos do sintagma nominal
 oS freguesES; aS boaS açõES; essaS coisaS todaS (variantes explícitas)
 aS codornaØ; aS portaØ abertaØ (variantes explícitas e variantes zero)
 essaS estradaS novaØ; doØ meuS paiS (variantes explícitas e variantes zero)

(SCHERRE&NARO, 2006, p.108).

Estas pesquisas mostraram que variáveis externas, como idade e escolaridade, e internas, como classe gramatical e posição no sintagma, exercem influência sobre a produção da concordância de plural nominal. Os resultados destes estudos foram sintetizados por Castilho (2010), em sua Nova Gramática do Português Brasileiro:

- (1) As classes se distinguem em sua marcação do plural. Marcam mais (i) aquelas que funcionam como Especificadores do sintagma nominal, sobretudo o artigo, o

demonstrativo e os pronomes indefinidos; e (ii) aquelas que distinguem mais salientemente o singular do plural, como em *lugar – lugares*. Em formas como esta, o plural tem uma sílaba a mais que a do singular. Marcam menos os substantivos no diminutivo (como em *aqueles cabelim branquim*) e os adjetivos, salvo quando na segunda posição.

- (2) A posição da classe no interior do sintagma nominal mostrou ser um fator importante nesta e em outras pesquisas. A classe disposta na primeira posição recebe a marca do plural, como em *as menina pequena*, o que reforça uma característica geral do PB, a da marcação pré-núcleo. Dito de outro modo, as classes antepostas ao núcleo recebem marcas de pluralidade.
- (3) Mas a descoberta mais interessante foi assim formulada: marcas no item anterior levam a marcas no item seguinte, ausência de marca no item anterior leva à ausência de marca no item seguinte. Em *milhares de coisas*, a marcação de *milhares* levou à marcação de *coisas*. Inversamente, em *umas porção de coisa*, a ausência de marcação em *porção* levou à sua ausência em *coisa*. (CASTILHO, 2010, p.461)

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

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

Nesse ponto, consideramos relevante ressaltar a ocorrência de Ds+Np em sintagmas como *a Casas Bahia, a Havaianas e o chops*, por exemplo, e ainda em construções bastante comuns no universo infantil, como *o Backyardigans, o Power Rangers, o Teletubbies* (nomes de desenhos infantis) etc. Não estamos aqui argumentando que estes sintagmas tenham o mesmo estatuto dos demais (sabemos que nestes exemplos os nomes – próprios, em sua maioria - podem ser entendidos como *pluralia tantum*, ou mesmo como uma construção sintagmática que possui um item lexical em elipse – no caso de *a (marca) Havaianas*). Porém, ao invocá-los queremos ressaltar que a heterogeneidade com a qual nos deparamos é (se assim

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

Alguns combinações sintagmáticas exigem, ainda, a inserção de uma consoante de liaison [-z-], caso de *les enfants, des hommes, ces ennuis* etc. Nesse caso, a consoante de liaison pode ser também considerada uma marca de plural. O autor chama a atenção para dois casos interessantes (DUBOIS, 1965, p. 33):

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

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

deux enfants
trois enfants
six enfants
dix enfants

Segundo Siouffi e Van Raendonck (2007), a marcação de plural corresponde a uma representação do mundo e dos objetos. Pode-se considerar uma representação contínua ou descontínua dos objetos. Essa oposição de pontos de vista é, segundo os autores, a origem da categoria de número. O singular apontaria, então, para os objetos vistos como um todo, designando uma quantidade menor ou igual a um; o plural apontaria para os objetos em descontinuidade, designando uma quantidade igual ou maior que um. Para os autores, haveria ainda uma distinção entre o plural externo, resultado de uma adição de unidades (*une table/des tables*) e o plural interno, cuja pluralidade se encontra na divisão interna da unidade (*des lunettes, des fiançailles, des mœurs*). Dessa observação, concluem que certos tipos de concordância de plural dão a impressão de serem discordantes em relação à realidade

a que se reportam, como é o caso de *plus d'une*, que é seguido por um nome no singular, embora corresponda necessariamente “a mais de um”, e *moins de deux*, que é seguido por um nome no plural, embora se trate de algo único.

Essa definição de plural é bastante problemática, pois pressupõe uma simetria entre o simbólico (a linguagem) e o mundo, como se o primeiro fosse uma representação deste último.

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

1.4 PB e FR: o plural nas duas línguas

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

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

vez, é tardia, de acordo com Oliveira (2003), Bonilha (2006), Garcia e Zimmer (2010), entre outros.

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

2 AQUISIÇÃO MORFOLÓGICA: O PLURAL NAS DIVERSAS LÍNGUAS

2.1 Um rápido passeio pela literatura

Um dos mais abrangentes estudos feitos na área de Aquisição da Linguagem foi realizado por Brown (1973), que investigou a fala de crianças pequenas buscando descrever os estágios de aquisição e a ordem de emergência de 14 morfemas gramaticais do inglês. Em seu livro (*A first language: the early stages*) o autor faz referência à aquisição do morfema de número {-s}, embora alguns substantivos tenham plural irregular, como *men*, *children* e *women*. Segundo Brown, o caso mais simples de marcação nominal de plural é dado pela adição do {-s} ao substantivo a ser pluralizado. O nome no plural, entretanto, vem geralmente acompanhado por vários tipos de determinantes e com isso surge o problema da concordância de número entre determinante e nome, resultando, nos termos do autor, em uma gramática mais complexa. Há ainda os casos em que se faz necessária a concordância com o predicativo nominal.

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

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

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

Miller e Schimitt (2010) estudaram os efeitos da variação do input (presença ou não de variação na marcação de plural) na aquisição do plural por crianças mexicanas (cujo espanhol apresenta variação) e chilenas (cujo espanhol não

apresenta variação). De acordo com os autores a presença de variação é a razão pela qual certas crianças desenvolvem uma gramática diferente da do adulto.

A questão da variação é, sem dúvida, um ponto importante no estudo do PB, especialmente quando se trata da marcação de plural. Nossos dados corroboram, em certo ponto, os resultados desses dois últimos estudos.

2.2 Aquisição do plural nominal em português

Os autores que, até o momento, pesquisaram a marcação de plural feita pela criança que tem como língua materna o PB o fizeram de acordo com a ótica gerativista – mais especificamente, a partir do quadro do Programa Minimalista de Chomsky – ou à luz das teorias variacionistas da sociolinguística laboviana, também direcionados pelos estudos de Scherre&Naro (2006). Dentre eles, podemos citar Cerqueira (1994), Ferrari-Neto (2003), Ferrari-Neto, Corrêa & Augusto (2005), Capellari (2004), Simioni (2006, 2007) e Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009). Há ainda o trabalho de Mezzomo (2004), que analisa a interação entre a aquisição fonológica e da morfologia de plural no domínio do /S/ nas codas lexical e morfológica, e o estudo de Castro e Ferrari-Neto (2007), que apresenta uma análise contrastiva do PB e do PE.

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

- (2) a. *Coelhinhos* (2;05.05) (em reposta: Hum, e depois?)
b. *Os bichinho roubô a/ a/ a/ a/ hum /hum* (2;05;05) (em resposta a: E agora)
- (3) a. *Aquelas coisa minha; olha aí esse não é.* (3;0.24) (em resposta a: O que tem nessa gaveta?)
- (4) a. *...de onde eu vô pegá o brinquedo – vô pegá as coisa.* (3;03.28)
b. *Todas coisa que está aqui ó vô pegá as coisa* (em resposta a: Ah tá) (3;03.28)
c. *monta os Brasilhanos da – e O Circo Chegou* (em reposta a: Monta o quê?) (3;03.28)
- (5) a. *só vô pegá as coisa prá brincá* (3;4.29)
b. *Cadê os personagens da Alice* (3;4.29) (em resposta à mãe que diz: ...olha lá, tem os personagens da Alice) (CERQUEIRA, 1994, p.120, grifos do autor)

Os dados explicitam os dois tipos de concordância de plural – padrão e não padrão – e são analisados a partir da teoria da Projeção Estendida (GRIMSHAW,

1991, apud CERQUEIRA, 1994), em comparação com os estudos de Scherre (1988) sobre os padrões de concordância nominal de número no PB. O autor ressalta que, de acordo com a proposta teórica por ele adotada, um determinado contexto sintático possibilita a não marcação de um traço funcional no item lexical N; sendo assim, a marca de plural no determinante notifica/registra a existência da propriedade [+plural] no nome, explicando o apagamento da mesma em sintagmas compostos por Dp+Ns. O autor conclui que na operação com a categoria número, parece não haver a violação de nenhum princípio da gramática pela criança aprendiz, que produz sequências semelhantes às encontradas na fala adulta.

Outro autor que investigou a aquisição da concordância nominal de número foi Ferrari-Neto (2003). Com base em um *corpus* longitudinal de produção semi-espontânea com 2 crianças de 24-28 meses e 21-25 meses, bem como 3 experimentos dirigidos com crianças de 18 a 28 meses e 30 a 42 meses, observou a produção e percepção linguística de formas flexionadas em número. Sua análise fundamentou-se no modelo de língua sugerido por Chomsky no Programa Minimalista (1995). O autor buscou verificar se a criança era capaz de distinguir nome flexionado em número de nome não flexionado e perceber onde se localiza a marca de plural no português. Propôs-se ainda a verificar se as crianças processam concordância de número no DP e comparar a aquisição de número gramatical em português com a aquisição do sistema de gênero. Os resultados obtidos com os dados experimentais, segundo o autor, não permitem afirmar que as crianças na faixa etária estudada são sensíveis à concordância de número no DP, pois trataram indiferentemente as três condições experimentais de plural – marcação redundante (Dp+Np), marcação não-redundante (Dp+Ns) e marcação “agramatical” (Ds+Np) – assim como a condição singular (controle). Consideramos interessante ressaltar que neste experimento a média de respostas de plural para a condição “agramatical” foi superior às demais. O autor conclui que o processo de aquisição do número no PB envolve duas etapas: identificação de propriedades fônicas relativas à presença/ausência do morfema de número no âmbito do DP e, uma vez reconhecidas estas propriedades e – nas palavras do autor – inicializado o programa biológico, a informação relativa a número seria identificada como um morfema portador de um determinado valor semântico.

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

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

Capellari (2004) propôs uma análise variacionista da concordância nominal de número na fala infantil, buscando comparar o sistema infantil com o adulto, tendo como referência os postulados propostos por Scherre (1988), levando em consideração as seguintes variáveis: sexo, faixa etária, escolarização e tipo de escola, contexto discursivo e audiência, além da atuação de princípios estruturais, como saliência fônica. As hipóteses que nortearam a pesquisa pressupunham que

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

Mezzomo (2004) buscou investigar como se dá a aquisição fonológica do fonema /S/ nas codas finais em rima VC (ex.: lápis, pratos), lexical e morfológica no PB. Os dados compreendem as produções orais de duas crianças com idade entre 1;4 e 3 anos. A autora identifica a idade de surgimento da marca de plural (aos 1;8) em rima VC e aponta a precocidade de emergência da coda lexical em relação à coda morfológica (aos 1;4). Ressalta ainda que, apesar de a marca de plural emergir após a coda lexical, ela é adquirida antes da mesma. A coda lexical tem seu uso estabilizado a partir dos 2;6 e a marca de plural a partir de 1;9.

Dentre os estudos sobre o tema, os dados de Simioni (2006, 2007) são, sem dúvida, os que mais se aproximam dos nossos. A pesquisadora analisou, a partir do quadro do Programa Minimalista (Chomsky, 1995, 1998, 1999), a concordância de número observada em uma criança de faixa etária entre 1;8 e 3;2 anos de idade. Destacou a ocorrência da marca de plural {-s} apenas no nome, ressaltando a diferença entre esta marcação e a do adulto. Elencou ainda os padrões mais frequentes de concordância de número e marcação de plural. Segundo a autora, os dados coletados neste período indicam que 34% das produções de concordância de número, produzidas pela criança em questão, são condizentes com a norma padrão da língua (sendo, a maior parte delas, formas memorizadas); 28% das ocorrências

correspondem a formas não padrão, porém amplamente empregadas pelo falante adulto; 37% das marcações de plural empregadas pela criança são nomeadas pela autora como agramaticais. Simioni observa ainda que, se descontadas as formas memorizadas e os sintagmas do tipo Numeral+Ns/Numeral+Np, a porcentagem de ocorrências de concordância de número consideradas agramaticais sofre um aumento considerável. Situações inusitadas, como o apagamento do fonema /s/ em numerais e em substantivos que apresentam apenas a forma pluralizada (como *óculo(s)*, por exemplo) foram também observadas pela autora. Porém, o uso do morfema {-s} em elementos de outras categorias gramaticais não foi discutido. A autora conclui que o processo de aquisição da concordância de número é homogêneo no PB, assim como em outras línguas, devido à fixação do determinante como um parâmetro na língua.

Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009) realizaram um estudo sobre a aquisição e o uso produtivo da morfologia de número no PB com 64 crianças de 3;0 a 6;11 anos. Para isso, as pesquisadoras propuseram duas tarefas a fim de verificar o processamento do morfema de número. Na primeira delas, após receber uma solicitação do tipo “mostre-me as maçãs”, as crianças tinham que apontar corretamente para a figura que corresponderia ao substantivo flexionado no singular ou no plural. Na segunda tarefa, as crianças tinham que usar a flexão correta para responder a uma questão do tipo “quem está pulando”, tendo uma imagem como sinalização visual. Foram propostas análises quantitativas (média de acertos em cada tarefa, para o grupo todo e para cada idade em separado) e uma análise qualitativa para a tarefa da produção do plural. As autoras concluíram que crianças com desenvolvimento típico de linguagem podem identificar o morfema gramatical de número e sua informação semântica a partir dos 3 anos de idade, sendo que esta capacidade melhora com a idade, tornando-se produtiva por volta dos 5 anos. A maioria das crianças usou corretamente a forma singular na produção das tarefas. Quanto à produção de plural, só foram encontradas respostas produtivas a partir dos 5 anos. Considerando que o conhecimento completo da morfologia de número implica no conhecimento e produção produtiva tanto de singular quanto de plural, as autoras concluíram que não é possível dizer que crianças entre 3 e 4 anos de idade dominam a morfologia de número no PB. Apenas a partir dos 5 anos a regra gramatical parece forte o bastante para que as crianças usem o marcador de plural em pelo menos 80% dos contextos obrigatórios, indicando que o conhecimento singular e plural poderia ser bem estabelecido no léxico mental.

Esses estudos, embora apontem caminhos, nos lançam diversos questionamentos. Um deles diz respeito ao distanciamento observado entre os dados de percepção em estudos experimentais e os de produção espontânea - como em Castro e Ferrari-Neto (2007), que trazem como resultado maior ocorrência de respostas de singular para construções do tipo Ds+Np, enquanto aos nossos dados e os de Simione (2006, 2007) apontam para o emprego recorrente destas construções pela criança em contextos plurais. Parece-nos bastante pertinente ainda discutir as afirmações de Befi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009): afinal, o que se deve considerar como “respostas produtivas” no caso da produção de plural? O emprego de sintagmas pluralizados estaria ligado unicamente à percepção sensorial de objetos em quantidade (como na tarefa de apontar as maçãs em uma imagem)? E nos casos em que o uso do plural se relaciona com esta percepção sensorial, podemos realmente afirmar que crianças menores de 5 anos não são capazes de fazer esta relação? Por último, outro ponto a ser observado é a relação entre a aquisição da fricativa [s] e a produção sintagmas nominais plurais em PB, relação esta não explorada por Mezzomo (2004), pois sua análise estava voltada para a produção lexical e não exatamente para os sintagmas nominais. Haveria diferença na percurso da aquisição no caso de uma língua na qual o plural não se produza pelo acréscimo de uma fricativa, mas pela alternância vocálica no determinante, como no caso do francês?

A seguir trazemos algumas pesquisas que investigaram a aquisição do plural por crianças francesas.

2.3 Aquisição do plural nominal em francês

Muitos trabalhos sobre a aquisição do plural nominal em FR abordam, principalmente, a aquisição da escrita (JAFFRÉ & DAVID, 1999; LARGY, COUSIN ET FAYOL, 2004; entre outros). Trata-se de um tema interessante, pois envolve o emprego de um grafema que não se apresenta necessariamente na realização de um fonema na linguagem oral. Ao contrário de línguas como o PB, o PE e o inglês, por exemplo, cuja produção do morfema {-s} pode se apresentar nas variações de /s/ e /z/, em todos os elementos do sintagma (por exemplo, na marcação padrão do PB e no PE), no elemento mais à esquerda do sintagma (por exemplo, na marcação não padrão do PB) ou no a elemento mais à direita (por exemplo, em

inglês), em FR a marca do plural aplica-se apenas ao determinante, na oposição *le/les, un/des, mon/mes* etc., não sendo pronunciada no oral, exceto no caso de plural irregular (*un cheval/des chevaux*) e de *liaison* (a produção, entre duas palavras, de uma consoante que não aparece em nenhuma delas quando estão em contextos distintos). O fenômeno da *liaison* tem sido bastante estudado pelos pesquisadores franceses e algumas dessas pesquisas serão abordadas à seguir, já que uma das possibilidades de acréscimo de consoantes de *liaison* se dá pelo plural em sintagmas nominais compostos por substantivos iniciados por vogais (por exemplo, *des ours, les enfants* etc.).

O trabalho de Delefosse (1993) traz as modalidades de emprego do plural nominal em francês no período de aquisição de linguagem, evidenciando o papel da interação adulto/criança no decorrer dessa aquisição. A partir de um *corpus* longitudinal (Y., 1;06-2;0), o autor observou que nos dois primeiros meses (dos 1;06 e aos 1;08) havia formas que coexistiam na produção da criança: marca zero (repetições de nomes produzidos pelo interlocutor adulto em enunciados imediatamente anteriores), elementos polivalentes (produção das vogais [a] – que pode ser entendida, segundo o autor, como uma pré-configuração de uma flexão de plural – e [ɛ] em posição de determinantes), elementos de apoio (*encore, une autre, un autre l'autre*), e as marcas canônicas de plural. Nesta última categoria, o autor ressalta que o numeral *deux* parece marcar uma etapa importante na apropriação do plural no *corpus* estudado, paralelamente à produção de determinantes flexionados (com ou sem *liaison*) em produções autônomas. As estratégias de *intercompreensão* postas em prática pelo interlocutor adulto parecem suscitar nas produções da criança enunciados que apresentam combinações cada vez mais ricas. Enfim, o autor ressalta que o progresso da criança na aquisição do plural não é linear, isto é, ela não passa de uma etapa a outra, mas observam-se produções em paralelo, estagnação e até mesmo um retorno a construções anteriores. Os elementos isolados e não determinados persistem até 1;08, mesmo quando a criança já produz enunciados mais completos e que apresentam marcas canônicas de flexão de plural; o período sensível de aquisição de plural se situa entre 1;06 e 1;09 (período em que as diferentes formas observadas coexistem). O papel do interlocutor adulto, em interação com a criança, também foi ressaltado neste estudo. Em situações de *intercompreensão*, o adulto encoraja tentativas, propõe hipóteses e reformulações que completam e enriquecem os enunciados da criança.

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

Outro estudo foi proposto por Liegeois (2009). O autor pesquisou o papel da frequência lexical na aquisição da *liaison*. O primeiro *corpus* é composto por 7 horas de registro (1 hora por dia, durante 1 semana) da interação espontânea entre uma criança de 2;4 e seus pais. O segundo *corpus* compreende uma situação experimental com a mesma criança, sete meses após o primeiro registro, em uma tarefa de nomeação de imagens. O experimento foi proposto com o emprego das palavras (frequentes e raras) retiradas do primeiro *corpus*. Os resultados mostram que há uma relação direta entre a frequência das palavras no input e a produção correta da *liaison* pela criança (a porcentagem de realizações corretas da *liaison* foi maior nas produções que envolviam palavras *mais frequentes* no input, e as omissões foram muito mais recorrentes com as palavras que apareceram *raramente* no input).

Gallot et al. (2009) também documentaram o processo de segmentação das palavras pela criança, tendo em vista os contextos de *liaison*, especialmente quando a fronteira entre a primeira e a segunda palavra era ambígua. Os autores colocam a

seguinte questão: qual é a representação lexical, construída pela criança, de um nome iniciado por vogal, sendo que esse aparece em diferentes sequências de *liaison* obrigatória (por exemplo: *les ours*, *petit ours*, *un ours*)? Os autores indicam dois modelos teóricos a esse respeito. O primeiro (WAUQUIER-GRAVELINES et BRAUD, 2005, apud GALLOT et al., 2009), afirma que a criança é sensível ao princípio geral que privilegia uma consoante no início da sílaba e utilizará diferentes meios para atribuir um conteúdo fonético concreto à essa posição abstrata. Poderá, por exemplo, utilizar uma consoante interna ao nome ou uma consoante padrão – o que explicaria os erros comuns em contextos de *liaison* na produção da criança. Mais tarde, ela descobriria a natureza da *liaison* em referência às formas flexionadas e derivadas da primeira palavra. Sendo assim, nesse modelo, a representação lexical do nome é única. De acordo com o segundo modelo, inscrito no quadro de teoria baseadas no uso (CHEVROT et al., 2009, apud GALLOT et al., 2009), a criança começa a memorizar globalmente sequências de D+N frequentes, chegando à generalização de esquemas do tipo *un+X*. Paralelamente, a segmentação silábica faz com que a consoante da *liaison* seja anexada à inicial do nome, e a ocorrência do mesmo nome em diversos contextos (*un ours*, *deux ours*, *petit ours*) conduziria a criança à memorização de diversas variantes do mesmo nome (/nurs/, /zurs/, /turs/). Assim, os erros decorrentes do deslocamento da consoante de *liaison* em contextos onde ela não se aplicaria seriam justificados pela inserção da variante /zurs/ ao esquema *un+X*. Posteriormente, à partir dos 4 ou 5 anos, as crianças fariam a generalização da relação entre um determinante e uma classe de variantes, resultando em esquemas como *un+/nX/* ou *des+/zX/*. Neste modelo, a *liaison* evoca múltiplas representações lexicais. A fim de corroborar um dos modelos teóricos apresentados, os autores propuseram uma experiência com 62 crianças de 5;9 anos em média, sem desvios. Foram selecionadas 40 palavras masculinas em um banco de dados, iniciadas por vogal e suficientemente frequentes para serem conhecidas pelas crianças. Cada palavra correspondia a duas imagens idênticas, de forma que a criança fosse levada à produção de sequências com o numeral dois e o nome, como *deux ours*, por exemplo. Cada imagem seria acompanhada de quatro *amorces* auditivos : i) com o mesmo nome e a mesma consoante de *liaison* (por exemplo, *trois ours*); ii) com o mesmo nome mas com a consoante de *liaison* /n/ (por exemplo, *un ours*) iii) com a mesma consoante de *liaison*, mas com outro nome (por exemplo, *trois oublis*); iv) com nome e consoante de *liaison* distintos, apenas com a mesma vogal inicial

(por exemplo *un oubli*). Observou-se que as crianças produziam melhor a *liaison* na sequência *deux ours* quando o alvo e a *amorce* possuíam a mesma sequência /zurs/ (*amorce trois ours*) do que quando possuíam em comum apenas a sequência /urs/ (*amorce un ours*). Por outro lado, quando o alvo e a *amorce* possuíam apenas a consoante de *liaison* em comum (*trois oublis*, por exemplo) nenhum ganho foi constatado, em comparação com a condição onde a *amorce* e o alvo não tinham nenhum desses dois elementos em comum (por exemplo, *un oubli*). Com isso, nota-se que a condição favorável à realização da *liaison* /z/ é a escuta prévia da sequência correspondente à variante do nome, como no modelo baseado no uso. A escuta prévia da *liaison* /z/ antes de um outro nome que não o alvo não facilita, entretanto, a produção da mesma, contrariando o modelo de Wauquier-Gravelines et Braud (2005, apud GALLOT et al., 2009). Assim, o autor conclui que a produção da *liaison* pela criança, mais que um fenômeno de alternância de segmentos fonológicos, implica na seleção de variante cuja reunião constituiria a entrada lexical de um nome.

Ressaltamos que o foco de nossa pesquisa não é o fenômeno da *liaison* especificamente. Porém, sendo uma das possibilidades de produção de plural em francês, consideramos necessário levar em conta os contextos de plural em que ela aparece na fala da criança francesa, monolíngue, e da criança bilíngue (PB/FR), visando a identificar se a inserção da consoante de *liaison* interfere significativamente na produção de sintagmas plurais das duas crianças.

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

2.4 A criança bilíngue

Muitas pesquisas têm se voltado para a temática da aquisição bilíngue. Segundo McLaughlin (1978) há basicamente duas condições para a aquisição bilíngue: a primeira é a exposição a duas línguas ao mesmo tempo antes dos três anos de idade; a segunda, é a exposição a uma língua que não a materna após os três anos de idade. Houwer (1990) argumenta que, sendo a criança exposta a duas línguas desde o nascimento, aconteceria a aquisição de duas Línguas Maternas (LM). A

aquisição bilíngue de segunda língua aconteceria com a exposição regular a uma segunda língua após o primeiro mês de vida e antes dos dois anos de idade.

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

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

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

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

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

Os dados que compõem essa pesquisa estão dentro do quadro descrito por Houwer (1990, p. 3), segundo a qual o bilinguismo é um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente desde o nascimento, independentemente de seu nível de competência. Marina, a criança bilíngue a quem nos referimos, é sistematicamente exposta às duas línguas (PB e FR), pois a mãe (brasileira) se comunica com a criança apenas em PB e o pai (francês), apenas em FR – embora, durante a coleta, a criança fosse mais exposta ao PB pois essa era também a língua utilizada com a irmã e com a babá.

Entretanto, é certo que a produção da criança não é compartimentada, isto é, os limites entre a produção em uma ou outra língua são dispersos. Segundo Grojean (2001), os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar: eles podem ter uma produção monolíngue ou bilíngue, dependendo dos participantes, da situação, da mensagem, do tipo de linguagem etc. É comum, por exemplo, na produção oral de sujeitos bilíngues, o uso de duas línguas paralelamente, ou “*the alternation of two languages within a single discourse, sentence or constituent*”¹⁰ (POPLACK, 1980, p. 583). Esse fenômeno é denominado *code-switching*.

*Perhaps the central issue in bilingualism research is code-switching, the alternative use by bilinguals of two or more languages in the same conversation. Under this general term, different forms of bilingual behavior are subsumed. Sometimes switching occurs between the turns of different speakers in the conversation, sometimes between utterances within a single turn, and sometimes even within a single utterance.*¹¹ (Milroy and Muysken, 1999, p. 7)

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

¹⁰ A alternância de duas línguas dentro de um mesmo discurso, sentença ou constituinte. (tradução nossa)

¹¹ Talvez a questão central na pesquisa sobre o bilinguismo seja a troca de código, o uso alternativo por bilíngues de duas ou mais línguas na mesma conversa. Sob este termo geral, as diferentes formas de comportamento bilíngue são abordadas. Às vezes, ocorre alternância entre os turnos de diferentes falantes na conversa, às vezes, entre enunciados dentro de um único turno, e às vezes até mesmo dentro de um único enunciado. (tradução nossa)

3 AS TEORIAS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

3.1 Aceitabilidade, gramaticalidade e *input*

Como vimos no primeiro capítulo, parte das pesquisas acerca da aquisição do plural nominal pela criança, principalmente no PB, foram propostas a partir da teoria gerativa de Chomsky, em suas abordagens mais recentes (o *Programa Minimalista* e a *Teoria de Princípios e Parâmetro*), e partem do princípio que a linguagem – ou a capacidade de produzir um número infinito de frases a partir de um número finito de regras sintáticas – é inata ao ser humano. As análises, em grande parte dessas pesquisas, dizem respeito ao processamento linguístico (*competência*) e não propriamente à produção (*desempenho*), isto é, investigam os limites entre enunciados *gramaticais* e enunciados *agramaticais* numa língua. Sobre a diferença entre *competência* e *desempenho*, Chomsky (1978, p.236) explicita que o primeiro termo se refere ao que o falante realmente sabe sobre a língua; o segundo indica aquilo que ele pode informar acerca desse conhecimento.

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

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

Nesse contexto, a *aceitabilidade* era entendida como um conceito relacionado ao estudo do desempenho e o conceito de *gramaticalidade* estaria relacionada ao estudo da competência, sendo, portanto, o foco dos estudos gerativistas.

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

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

a ela. Como exemplo, podem ser comparados os seguintes enunciados:

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

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

Essas construções nomeadas como *agramaticais*, no entanto, não são, de modo algum, inexistentes no PB: elas estão presentes de forma recorrente nos enunciados das crianças no período de aquisição da linguagem, como podemos observar tanto nos nossos dados (HILÁRIO, 2011 e 2012) e quanto nos de Simioni (2006, 2007). Não nos parece, entretanto, que possam ser explicadas unicamente pela não fixação de um parâmetro na língua. Uma hipótese seria a relação entre a aquisição fonológica e a aquisição da morfologia da língua, pois como o plural em sintagmas nominais no PB se produz a partir de uma fricativa [s] na posição de coda, a dificuldade em produzi-la poderia motivar a produção de sintagmas do tipo Dp+N_s. No entanto, é intrigante o fato de a criança produzir a fricativa em contextos não plurais e não produzi-la em determinadas posições do sintagma nominal.

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

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

Pesquisas que investigaram a linguagem dirigida à criança nos primeiros anos de vida - conhecida como *baby-talk* ou *motherese* - demonstraram a importância desta adequação da linguagem e das estratégias discursivas, possibilitando a inserção da criança em uma parceria dialógica. Kleeck e Carpenter (1980) analisaram o papel potencial do CDT (*Child-direct talk*) no processo de desenvolvimento (termo

utilizado pelas autoras) da linguagem. O nível de compreensão da linguagem foi variado ao se selecionar crianças de quatro anos aprendizes de língua, com dois níveis de compreensão. Os dados demonstraram que o adulto adapta a linguagem por ele utilizada nos momentos de interação com a criança de acordo com as estratégias de uso da língua demonstradas pelas mesmas, e não de acordo com o conhecimento da estrutura linguística que elas demonstram ter.

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

*An active child, then, is one who brings a variety of capacities to the complex task of language acquisition, and based on whatever her capacities and knowledge at the time, she makes inferences about her linguistic situation at that moment. (SHATZ, 2007, p.9)*¹²

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

O baby-talk baseia-se, conforme a descrição de Schnack (2007), principalmente na utilização de processos que facilitem a compreensão da linguagem pela criança, com ênfase em palavras essenciais na frase, diminuição da velocidade da fala e repetição da mesma, simplificação das estruturas sintáticas e a adequação do vocabulário às situações vivenciadas no “aqui e agora”. A autora procurou demonstrar, com base nos estudos de Ferguson (1977), Snow e Ferguson (1977) e

¹² Uma criança ativa, então, é aquela que traz uma variedade de capacidades para a complexa tarefa de aquisição da linguagem, e com base em quaisquer capacidades e conhecimentos atuais que possua, ela faz inferências sobre sua situação linguística no momento. (tradução nossa)

Ochs (2002) (apud SCHNACK, 2007), como este recurso, comumente utilizado pelos adultos quando se dirigem à criança, se converte em uma forma de facilitar o acesso da criança à linguagem, a fim de socializá-la frente às práticas locais.

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

Tendo em vista o papel da interação entre a criança e o interlocutor adulto (a mãe, em geral), consideramos fundamental vislumbrar o movimento da criança no discurso. Por este motivo, as relações entre a fala da criança e do interlocutor serão relevantes para nós na análise dos dados – as repetições, os formatos de interação que articulam o dizer, a produção não verbal e a gestão de atenção conjunta etc. Não apenas as formas estabilizadas da língua(gem) manifestas na fala da criança, mas toda a produção do sujeito será considerada, visto que, na concepção que adotamos, a competência do falante se revela nas relações entre *o que* se enuncia e *como* se enuncia. Por isso entendemos que os “erros”, ao invés de um problema no *desempenho*, revelam o percurso da criança na aquisição da linguagem.

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

Antes visto como aquilo que foge ao padrão na produção linguística da criança em comparação com a fala do adulto ou considerado *agramatical*, o “erro” na linguagem da criança tornou-se importante aliado na busca por respostas sobre o

que a criança sabe e não apenas o que lhe falta conhecer com relação à língua(gem). Em De Lemos (1992-2002), esse fenômeno motivou uma proposta de teorização que contemplasse a heterogeneidade presente nas produções da criança.

O retorno a fragmentos da fala do interlocutor e os “erros” que resultam do cruzamento da fala do outro nos enunciados infantis foram contra-evidências para a noção de desenvolvimento linguístico, segundo De Lemos (1999), que identificou três posições pelas quais a criança caminha no processo de aquisição da linguagem, não havendo necessariamente a superação de fases, mas uma relação que se manifesta pela dominância da fala do outro (na primeira posição), pela dominância do funcionamento da língua (na segunda posição) e pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala (na terceira posição)¹³ (DE LEMOS, 2002).

Do ponto de vista teórico, há que se levar em conta que, se a língua é um sistema ou se caracteriza minimamente por sua sistematicidade, não é possível pensar nem em sua apropriação parcial nem em uma apreensão dessa sistematicidade em graus sucessivamente menos concretos ou mais abstratos. Do ponto de vista empírico, a noção de estágio de desenvolvimento da linguagem como conhecimento só ganharia evidência empírica se, em um tempo t, esse conhecimento se manifestasse na fala de uma criança e na fala de crianças em processo de aquisição da mesma língua, pelo menos na maioria das vezes em que ele fosse requerido. Tenho designado essa condição como critério de homogeneidade.

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

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

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

¹³ Esse assunto será melhor desenvolvido no próximo item.

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

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

Fundamentada na teorização de De Lemos, a autora analisou as produções infantis que desencadeavam um “efeito de estranhamento” ou “efeito de enigma” (LEMOS, 1994), deslocando o erro/equívoco de uma posição de imanência, concebendo-o como “efeito de relações entre significantes, efeitos de não saber.” (CARVALHO, 1995, p.150).

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

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

Já Lorandi (2006), motivada pela observação de regularidade nos “erros” morfológicos produzidos pela criança no período de aquisição de linguagem - por ela denominados de *formas morfológicas variantes* - estudou o fenômeno de

regularização morfológica que envolve a sistematização de formas verbais irregulares, tais como “trazi”, “fazo” e “sabo”. Tendo como fundamento para a sua análise a Teoria da Otimidade, a autora concluiu que as *formas morfológicas variantes* evidenciam a sensibilidade da criança aos recursos morfológicos da língua e mostram como ela é capaz de “brincar” com os morfemas de forma coerente com os padrões da língua.

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

3.2.1 A fala da criança como produção singular

Vários exemplos de generalizações podem ser observados na fala de crianças pequenas. A busca por regularidade em verbos irregulares e em flexões de gênero é bastante comum. Substantivos femininos e masculinos podem ser criados a partir de generalizações por crianças pequenas: substantivos masculinos terminados em vogal fechada e femininos em vogal aberta como “o vovô/a vovó”, deram origem a “o nenê/a nené”, ou ainda substantivos masculinos terminados em *o* e femininos em *a* como “o menino/a menina” certamente serviram de inspiração para “o marido/a marida” nos enunciados de meu filho Miguel, quando ele tinha 3 anos¹⁴.

Em muitos casos é possível inferir uma lógica que culmina nas generalizações feitas pela criança. No entanto, quando pensamos em certos empregos do plural nominal feito pela criança brasileira adquirindo o PB, especialmente entre os 2 e 3 anos de idade, podemos questionar o que explicaria a produção destas construções, já

¹⁴ As observações informais feitas pela pesquisadora em momentos de interação com o filho não constituem o *corpus* de análise deste trabalho, mas serão utilizados para ilustrar as razões que nos levaram a pesquisar este assunto.

que as variações na fala do adulto não incluem, sistematicamente, as combinações de Ds+Np. Trata-se de construções interpretáveis e compostas por unidades linguísticas (morfemas) empregadas em seu sentido usual – com exceção das construções *menos previsíveis*, que citaremos posteriormente. Exemplos destas construções também foram observados na fala de meu filho Miguel (3 anos), que costumava pedir para que eu pegasse “*a bolinhas*”, referindo-se a uma coleção de bolas coloridas com as quais brincava constantemente. Em certa ocasião, ele produziu o seguinte enunciado quando questionado sobre quem seriam os convidados para sua festa de aniversário: “*todo o meu amigos da escola*”. Nestes casos, não se pode considerar o *input* como fator determinante para produção de construções do tipo, já que não partiram diretamente da fala de um adulto. Também não podem ser entendidas como generalizações, pois o fator de estranhamento se apresenta em organização morfossintática particular no que diz respeito ao uso do morfema de plural. Não podemos dizer que haja, nesse tipo de marcação do plural, regularizações ou ressignificações. Parece tratar-se de um uso relacionado especificamente ao período de aquisição¹⁵, no qual se observa a singularidade da produção da criança em sua relação com a linguagem e com as unidades da língua (no caso, o morfema de plural).

Estas construções não são as únicas quando pensamos em produção de plurais nominais. Junto com elas, outras também bastante intrigantes provocam um misto de estranhamento e encantamento nos que ouvem as crianças. Nós as nomeamos de *construções menos previsíveis*. São construções que parecem empregar o morfema de plural, porém em itens que, normalmente, não seriam pluralizados a partir do uso do morfema {-s}, como advérbios e verbos, por exemplo. É claro que não podemos afirmar que se trate de um morfema de plural, porém os contextos nos levam a levantar essa hipótese. E sim, essas construções se unem a outras, mais previsíveis do ponto de vista da produção do adulto. Com isso, questionamos: o que convocaria o emprego do plural na fala da criança? Seria a capacidade em produzir sons específicos? A capacidade em colocar itens lexicais em oposição (como no caso dos determinantes em FR)? A progressão na média de palavras e morfemas por

¹⁵ Poderíamos questionar, até mesmo, se essa produção se restringe unicamente ao período inicial de aquisição. Esse questionamento é motivado, mais uma vez, pela fala de meu filho que, agora com 7 anos, pede vez ou outra para assistir o filme *Alice no país das maravilhas*. Outro exemplo interessante foi-nos relatado pela Profa. Dra. Irani Maldonado, que durante uma sessão de tratamento fonoaudiológico com G., uma criança de 7 anos com diagnóstico de atraso na fala, notou (e anotou) o enunciado do menino: *eu vo(u) ganha(r) o jogos no meu aniversário*.

enunciado na produção da criança? Ou a produção do plural nominal estaria também submetida a elementos discursivos, como os gêneros, as situações discursivas, os elementos extralinguísticos e o encadeamento dos enunciados?

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

3.3 A interação, o outro e a aquisição da linguagem

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

Acerca do interacionismo, consideramos importante pontuar as particularidades das duas correntes teóricas assim denominadas no campo da Aquisição da Linguagem: a de Cláudia de Lemos e a de Vygotsky. Isso porque há especificidades que ora aproximam¹⁶, ora distanciam estas teorias e, de certa forma, nossa problemática vai ao encontro das pesquisas sobre o “erro”, amplamente discutido por De Lemos e colaboradoras.

¹⁶ Principalmente porque na primeira fase dos trabalhos de De Lemos há uma aproximação com a teoria de Vygotsky, e na segunda fase, orientada pela releitura de Saussure feita por Lacan, um afastamento total.

3.3.1 A interação com a Língua

A teoria interacionista proposta por Cláudia de Lemos, em uma explícita oposição à noção de desenvolvimento linguístico (que, a partir da adoção das teorias de Piaget aos estudos linguísticos de aquisição, fundamentaram as pesquisas de Brown e seus colaboradores), recusa os esforços teórico-metodológicos que contribuíram para o apagamento, na fala da criança, de tudo o que causasse estranhamento ou, em outras palavras, que não fosse considerado produtivo na gramática. Com isso, traz à tona a necessidade de conceber a fala da criança tal como ela é, repleta de hesitações e retornos a fragmentos da fala do outro, cuja sintaxe se delineia de forma vertical, na qual os processos de complementaridade e especularidade são como constitutivos da linguagem. Identifica também na aquisição da linguagem a fundamental presença do *outro* (ou Outro, instância de funcionamento da língua), através de quem o sujeito se vê, “[...] que depende do outro para fazer sentido, não apenas das palavras, mas de si mesmo enquanto sujeito.” (DE LEMOS, 1994, p.152).

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

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

A *terceira posição* é marcada pela aparente coincidência da fala da criança com a fala do adulto ou de sua comunidade. Observam-se pausas, reformulações e

correções eliciadas pela reação direta ou indireta do interlocutor à fala da criança, inclusive em enunciados em que as correções não seriam necessárias. Esses fenômenos dão indícios a condição de escuta para a língua, reconhecendo, inclusive, o efeito que a substituição pode ter para a própria criança e para o seu interlocutor.

De Lemos propõe, então, uma interpretação estrutural do processo de aquisição da linguagem, identificando a dependência dialógica entre o enunciado da criança e de seu interlocutor adulto, sendo a interação com o outro o aspecto fundamental na relação entre a língua e o sujeito. Para isso, baseia-se na leitura que Lacan fez da obra de Saussure e Jakobson, em oposição à interpretação funcional da língua.

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

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

É importante considerar, nos estudos da linguagem (e de Aquisição da Linguagem), o fato de que ela está indissolúvelmente ligada à cultura - e é veículo desta cultura. Assim, o *dizer* não está desvinculado de uma *forma de dizer*. Portanto, ao adentrar no universo da língua(gem), o sujeito é inserido também em um universo cultural. É na linguagem que o sujeito se instaura como ser social e, ao mesmo tempo, sua produção se singulariza, pois está diretamente ligada a um evento da vida.

A língua(gem) é constitutiva do sujeito, delinea e revela a subjetividade do mesmo, e modela seu discurso de acordo com as práticas sociais que a ele comunica.

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

3.3.2 *A interação e a constituição do sujeito no discurso*

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

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

Em seus experimentos, Vygotsky demonstrou que:

1. A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.
2. Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. Às vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (VYGOTSKY, 2007, p.13)

A compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem se dá a partir do significado da palavra, que interfere também na constituição da consciência e da subjetividade. Para o autor não há interdependência específica entre as raízes

genéticas do pensamento e da fala. A relação intrínseca entre pensamento e palavra é produto do desenvolvimento da consciência humana, e não condição para o mesmo.

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

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

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

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

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

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

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

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

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal desenvolvido por Vygotsky foi retomado por Bruner. Para esse autor o adulto assume o papel de facilitador do desenvolvimento da linguagem da criança em termos interacionais. Desta forma, a criança apresenta, progressivamente, produções linguísticas mais eficazes. A criança, portanto, aprende a usar a linguagem, isto é, a se comunicar, antes mesmo de aprender seus aspectos formais.

A partir de um *corpus* longitudinal composto por duas crianças com idade entre 0;5 e 2;0 (Richard) e 0;3 e 1;6 (Jonathan), Bruner (2004a) investigou os processos através dos quais a criança adquire a linguagem. O foco principal de sua pesquisa era, através da observação de brincadeiras e jogos familiares, demonstrar que a entrada da criança na linguagem consistia não apenas na aprendizagem de atos de fala, mas em uma inserção na cultura que a língua veicula.

[...] *L'acquisition du langage semble être un dérivé (et un véhicule) de la transmission de la culture. Les enfants apprennent au début à employer un langage (ou ses précurseurs prélinguistiques) pour obtenir ce qu'ils veulent, se livrer à des jeux, rester en contact avec ceux dont ils dépendent. Ce faisant, ils découvrent les contraintes qui prévalent dans la culture qui les entoure concrétisées dans les restrictions et les conventions imposées par leurs parents. Le moteur de l'entreprise n'est pas l'acquisition du langage pour lui-même mais le besoin d'aller de l'avant en faisant avec les exigences de la culture. [...]* (BRUNER, 2004a, p.97)¹⁷

¹⁷ A aquisição da linguagem parece ser derivada (e um veículo) de transmissão da cultura. As crianças aprendem desde cedo a empregar uma linguagem (ou seus precursores pré-linguísticos) para obter o que elas querem, participar de jogos, manter contato com quem elas dependem. Ao fazerem isso, elas descobrem as restrições que prevalecem na cultura em torno delas materializadas nas restrições e convenções impostas por seus pais. A mola propulsora não é a aquisição da linguagem em si, mas a necessidade de avançar pelas exigências da cultura. (tradução nossa)

Para o autor, a atuação do adulto oferece um suporte à aquisição da linguagem (*Language Acquisition Support System – LASS*), estruturando a entrada da criança na linguagem através da interação, ao mesmo tempo em que possibilita o acesso à cultura que delimita seus usos. Os jogos, as brincadeiras, as situações de faz-de-conta, através de seus formatos convencionalizados, condicionam o LASS, chamando à ação diversos processos psicológicos e linguísticos que se generalizam e garantem a estruturação funcional da comunicação inicial da criança. Os jogos da infância são a primeira oportunidade para o uso sistemático da linguagem da criança com o adulto, com objetivos formulados concretamente, completamente convencionais, cujos formatos podem ser concebidos possuindo uma “estrutura profunda” e um conjunto de regras de realização através das quais a superfície do jogo é gerida. Possibilitam ainda a atribuição de papéis alternados, que são intercambiáveis entre adulto e criança. Em seus relatos, o autor indica que parece haver o mesmo prazer na atividade de jogar jogos e na fala inicial (BRUNER, 2004a, p.41).

O crescimento da ação referencial na criança foi descrito por Bruner (2004a, p. 57), pressupondo a seguinte estrutura: há, primeiramente, uma ação referencial ou indicativa assinalada pelos indivíduos; a referência pode variar em graus de precisão; a referência é uma forma de interação social, possibilitando a gestão da atenção conjunta; e, por último, há meios apropriados para referir, que variam de dispositivos linguísticos evoluídos até o simples apontar. Os atos de referência humanos são altamente sensíveis ao contexto humano, desenvolvendo-se enquanto as pessoas gerem e dirigem a atenção umas das outras por meios linguísticos.

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

“naturelles” qui se sont lentement transformées en se socialisant au cours des échanges. (BRUNER, 2004a, p.61)¹⁸

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

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

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

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

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

In order for the Young child to enter into language, he must enter into social relationships of a kind that contextualize language in

¹⁸ Se assumirmos razoavelmente que em um dado momento a criança começa a desenvolver algum tipo de noção primitiva de semanticidade – isto é, que sons estereotipados designam coisas particulares ou categorias de coisas em sua experiência – então não é surpresa que estes sons acompanham gestos referenciais de designação ou, até mesmo, os substituíam. A criança pode, mesmo no início, utilizar sons não linguísticos, mas interpretáveis, que, com o intuito de sustentar o processo de atenção, o adulto acaba por imitar. Mas espera-se que a comunidade linguística faça a criança avançar para formas de referência normalizadas ou, ao menos, acessíveis à própria comunidade. As conveções linguísticas e as formas normativas (ou normalizadas) não saem prontas de um ovo. São normalmente formas inicialmente primitivas ou “naturais” que são lentamente transformadas através da socialização durante as trocas. (Tradução nossa)

dialogue. A format is a simplified exemplar of that class of relationships. It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. Since formats pattern communicative interaction between infant and caretaker before lexico-grammatical speech begins, they are crucial to the passage from communication to language. Eventually they permit adult and child to do things with each other by the use of language as an adjunct to non-verbal means. (Bruner, 1984, p. 76)¹⁹

Os *formatos* são, inicialmente, determinados pelo adulto na interação com a criança, possibilitando, posteriormente, que os objetivos dos dois parceiros (criança e adulto) sejam coordenados pela divisão do trabalho e uma divisão da iniciativa – a criança passa de paciente a agente. Os *formatos* são incorporados como sub-rotinas desenvolvidas em cenários, tornando-se generalizáveis e bastante abstratos.

A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the action of each member is dependent upon a prior act of the other. The intentions of the two participants need not be the same; all that is required is that contingent expectations take the form of speech acts rather than other forms of action.²⁰ (BRUNER, 1984, p. 76)

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

O conceito de Bruner, bem como a relação do mesmo com os gêneros do discurso, foi o foco em uma pesquisa sobre a inserção de bebês entre 2 e 18 meses

¹⁹ Para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve entrar nas relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem em diálogo. Um formato é um exemplo simplificado deste tipo de relação. É um microcosmo de regras e laços em que o adulto e a criança fazem coisas um pelo outro. Como os padrões comunicativos e interacionais dos formatos entre a criança e o adulto começam antes da fala léxico-gramatical, eles são cruciais para a passagem da comunicação para a linguagem. Finalmente, adulto e criança se permitem fazer coisas um para o outro pelo uso da linguagem como um adicional aos meios não-verbais. (tradução nossa)

²⁰ Um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala ao invés de outras formas de ação. (tradução nossa)

nos gêneros e rotinas da esfera familiar (CAVALCANTE, 2009). Segundo a autora, essa inserção se dá desde muito cedo, com o uso da multimodalidade, isto é, do gestual que acompanha as produções verbais (balbucio, variações prosódicas e holófrases) do bebê.

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

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

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

3.4.1 O “lugar” do Círculo nos estudos linguísticos

Bakhtin e Voloshinov (1992) concebem a língua enquanto veículo de significações ideológicas e constituída histórica e socialmente. Para estes autores, a língua é fundamentalmente dialógica, ou seja, não pode ser entendida fora do fluxo da comunicação verbal, como produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente dentro da corrente comunicativa. A enunciação é, portanto, parte do diálogo, isto é, de um processo de comunicação ininterrupto. A compreensão plena de qualquer discurso pressupõe uma atitude responsiva, e esta se configura como fase inicial preparatória da resposta (independente da forma em que ela se dê). Todo enunciado é resposta a outro enunciado e a todos que o sucederão. A fala (o discurso)

não é tida como individual e inédita, mas como apropriação, reformulação e reiteração da fala do outro. Há um jogo de vozes sociais que repercutem na enunciação e no significado - que também é construído socialmente. O enunciado tem, portanto, uma natureza social e dialógica, carregando consigo significados socialmente construídos.

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

A palavra, para o Círculo, é o “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1992, p.36). Enquanto os demais sistemas de signos são específicos a um campo de criação ideológica, a palavra se presta a todos, podendo ser utilizada em qualquer esfera social, seja estética, científica, moral ou religiosa. É também instrumento da consciência e acompanha todos os processos de criação ideológica, não podendo haver compreensão destes processos sem a participação do discurso interior. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1992, p.38), porém, nenhum dos signos ideológicos específicos pode ser inteiramente substituído pela palavra.

É necessário ressaltar que tanto a linguagem verbal (produção linguística) - estruturas morfológicas, sintáticas, entonação etc. - quanto os fatores extraverbais (extralinguísticos) - sîgnicos e não sîgnicos - são considerados fundamentais, nesta perspectiva, para a significação do enunciado. Ao buscar um entendimento do

enunciado poético o autor propõe, antes, uma análise dos enunciados do cotidiano e da fala da vida, e pondera:

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

Há elementos que são compartilhados pelos falantes, isto é, que são por eles presumidos, como o espaço, o contexto e a entonação valorativa²¹, que preenchem o vazio semântico deixado pela análise puramente gramatical – ou formal. O dito e o não-dito se articulam, sendo ambos partes constitutivas essenciais de qualquer estrutura de significação.

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

Para o Círculo de Bakhtin, uma análise estritamente linguística de qualquer enunciado verbal, por mais exaustivas que sejam as definições fonéticas, morfológicas e semânticas da palavra, não garantirá o entendimento do sentido total do enunciado. Sendo assim, qualquer discurso verbal se funde indissolúvelmente a um evento na vida e é esta união entre verbal e extraverbal que garante a unidade da significação e sua inteireza enquanto objeto estético. Nas palavras do autor:

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

Diante disso, pensamos ser possível observar na fala infantil as características do discurso explicitadas por estes autores. Considerar a parte presumida como constitutiva da fala da criança é fundamental para a compreensão do significado e

²¹ As questões referentes à entonação, topologia da voz e corpo e também ao ritmo enquanto componentes constitutivos da avaliação social e elementos fundamentais para a construção do significado em qualquer enunciado (segundo o pensamento bakhtiniano) são tratadas por Dahlet (1997).

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

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

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

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

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

social. Nesse sentido, sua identidade será construída com base na interação com os outros indivíduos por meio da linguagem.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1992, p.108).

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

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

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

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006a, p.285).

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

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

Diversos autores têm proposto análises interessantes acerca deste tema. François (2004) analisou os usos da linguagem e os diversos modos de significação na linguagem infantil. Delamotte-Legrand (2008) se propôs a investigar os jogos de linguagem e as confidências infantis como gêneros bastante utilizados no espaço discursivo por crianças pequenas. Belintane & Lima (2008) ressaltam a presença de contos, cantigas e jogos de linguagem no discurso infantil, chamando a atenção para as vozes presentes nos textos orais na infância.

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

propriamente dito) permeando o discurso infantil, como piadas, narrativas e a explicação, e da emergência de estilos humorísticos na fala de cada criança²².

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

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

Para o autor, as normas e restrições regem as formas do discurso, enquanto a descoberta da individualidade permite estabelecer relações entre o uso da linguagem e o campo no qual ela está inserida. O domínio dos gêneros está na percepção desta relação e na possibilidade de subversão destes mesmos gêneros. "A normatividade se exprime nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade resulta da livre concepção, pelo locutor, de seu projeto discursivo". (FAÏTA, 1997, p.171).

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

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

Enfim, para os teóricos do Círculo, é a linguagem que articula social/individual. Consideramos, portanto, que quanto mais envolvida no fluxo da comunicação verbal, melhor uso a criança fará da língua(gem) – o que inclui a diversidade de gêneros que lhe são apresentados através do discurso do outro. Esse

²² Em um desses exemplos, inclusive, nota-se o emprego de um sintagma composto por Ds+Np por uma das crianças (G., 3;9 anos) que participa da pesquisa:

[...]

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

M: ((risos)) não sei

[...]

(DEL RÉ, 2003, p.70-71, grifo nosso).

“apropriar-se da língua(gem)” se dá nas relações dialógicas, fruto da interação; na conversão das *palavras do outro* em *palavras minhas*, como ressalta o próprio Bakhtin:

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

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

3.4.3 *Alguns passos em direção à conceituação dos termos subjetividade e singularidade*

Sabe-se o quão difícil é investir termos de significados estáveis, a ponto de nomeá-los como “conceitos”. Essa tarefa se torna ainda mais árdua quando estes conceitos são, digamos, maleáveis, flexíveis, já investidos de muitos significados. É o caso dos termos subjetividade e singularidade (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012). Eles parecem expressar exatamente o que pretendemos nesta pesquisa (e nas demais pesquisas do grupo GEALin), mas, paradoxalmente, tem sido bastante

penoso explicitar o que cada um deles quer dizer. Em primeiro lugar, pelo já citado uso dos termos em outros contextos e domínios; em segundo lugar, pelo aparente sincretismo que torna opaca (ou seria invisível?) a linha tênue que os separa. Na verdade, não acreditamos que haja “separação” entre eles, mas que sejam nuances de um mesmo fenômeno: a constituição do sujeito na língua(gem), seu mergulho no fluxo de comunicação verbal e o investir de significado às experiências vividas. A estes se une outro termo, que juntamente com os dois primeiros, tem sido alvo de inúmeras discussões teóricas propostas pelo grupo GEALin em suas reuniões: o termo identidade. Enfim, assumimos aqui o risco de conceituá-los de forma mais objetiva, ou melhor dizendo, de iniciar um “movimento de conceituação”, já que a própria conceituação vai tomando forma à medida que nos deparamos com o *corpus*, gerando novas reflexões.

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

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

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

Como dissemos, não é possível apreender a subjetividade em sua totalidade, mas é possível flagrar marcas dessa subjetividade (expressões de uma relação do

sujeito com os discursos) no próprio discurso (na singularidade da resposta no ato). Sendo assim, a singularidade é expressão da subjetividade.

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

Uma questão, então, se coloca quando tratamos da produção oral de crianças e, portanto, de dados que envolvem um sujeito que está entrando nesse fluxo de comunicação, que começa a investir sentido em suas palavras: é possível apreender no discurso da criança pequena essas marcas singulares, respostas aos discursos implicados na fala do outro (pais, a princípio), flagrando assim um processo de constituição da subjetividade²³? A criança está inserida em uma comunidade semiótica “menor” (ou mais localizada) – a princípio, a família. Seria ingênuo de nossa parte, no entanto, pensar que isso diminuiria o contato da criança com outros discursos. Os próprios dados naturalísticos revelam a imbricação de outros discursos na fala dos pais (na relação com as instituições, na própria correção da fala da criança, nas rotinas).

Neste trabalho, começamos a pensar a singularidade do falar infantil a partir da forma particular como as crianças brasileiras, em nosso *corpus*, marcam o plural quando este começa a ser por elas empregado. Dizemos isso porque certamente há um conjunto de fatores que fazem com que essa produção se torne recorrente: a dificuldade em produzir a fricativa em coda medial, o fato de que o substantivo carrega forte carga semântica, a posição final do elemento no sintagma, o que provoca maior saliência fônica, a variação existente no PB, que propicia à criança o contato com diferentes “modelos” etc. Todos esses aspectos se unem ao fato de que a emergência do morfema se dá em contextos discursivos que incluem o “aqui e

²³ Aqui nos interessa até mesmo compreender a relação entre a criança e a própria língua enquanto “instituição” (o que falar, como falar, a relação conteúdo/forma etc.)

agora”, a percepção sensorial (manipular, ver) do que se pluraliza. Há, portanto, uma relação estreita entre a produção verbal e todo o contexto não verbal que a acompanha. Esses aspectos não condicionam, necessariamente, a produção do plural na fala adulta, mas parecem ser decisivos para o emprego do mesmo no período inicial da aquisição. Trata-se, portanto, de experienciar o mundo e, ao mesmo tempo, experienciar a língua.

4 METODOLOGIA

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

4.1 Coleta do corpus

A princípio pareceu-nos apropriado optar por uma coleta de dados transversal, isto é, de produções de grupos de crianças, em idades diferentes, coletados paralelamente em um momento específico. O intuito, no início da pesquisa, era flagrar a ocorrência de enunciados que apresentassem sintagmas nominais do tipo Ds+Np. Para isso, foi feita uma seleção de nove crianças com idade entre três e cinco anos, sendo três crianças com aproximadamente três anos, três com idade por volta dos quatro anos e três que haviam completado cinco anos recentemente. As sessões tinham duração de trinta minutos cada e as crianças eram parcialmente direcionadas, isto é, foram oferecidos alguns brinquedos (blocos para montar, fantoches, fantasias, massa de modelar, lápis e papel para desenho) para que pudessem interagir de uma forma lúdica e natural, porém não eram conduzidas por nenhuma orientação específica quanto a como brincar nem motivadas pela pesquisadora a produzir nenhum tipo de relato. As sessões foram realizadas em uma Escola de Educação Infantil de Américo Brasiliense. Todos os pais, assim como a diretora da escola, concordaram com a coleta de dados e assinaram uma autorização para que as filmagens fossem feitas. Porém, terminadas as filmagens, quando começamos a rever os vídeos buscando as ocorrências de plural na fala dessas crianças, constatamos que os dados coletados não satisfariam às exigências da pesquisa, pois poucos enunciados com marcas de plural foram produzidos. Outro aspecto importante considerado apenas após o término das filmagens foi a impossibilidade de inferir sobre a relação criança-interlocutor, visto que não havia adultos envolvidos nas situações propostas nesta coleta transversal, ou seja, não seria possível estabelecer uma relação entre essas produções, a linguagem dirigida à criança e as situações de produção dos enunciados.

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

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

A falta de equipamento próprio foi um dos maiores entraves para a realização das filmagens. Uma câmera digital foi emprestada por um colega, porém, por um problema técnico, três fitas foram corrompidas, provocando a perda de três sessões que haviam sido gravadas em miniDV. A aquisição de uma filmadora digital pelo programa de pós-graduação da UNESP/FCLAr permitiu que a coleta de dados fosse retomada. O aparelho servia também a outras pesquisadoras, que o utilizavam na coleta de dados para as pesquisas dos Grupos NALíngua e GEALin, formados, em sua maioria, por pesquisadores da UNESP/FCLAr. Por isso em alguns meses não foi possível cumprir o cronograma de filmagens que havia sido proposto a princípio.

Outro problema encontrado foi a passagem das imagens captadas em miniDV para o computador. Os computadores que seriam utilizados não possuíam a placa FireWire (necessária para a manipulação das imagens) e a memória disponível não era suficiente, sendo necessária também a aquisição de um HD externo.

Após a aquisição de todo equipamento necessário e o término das filmagens, iniciou-se o processo de conversão das imagens para o formato que viabilizaria a transcrição dos dados. Tratou-se de um processo longo, pois para cada hora de filmagem, outra hora era gasta na passagem das imagens para o computador e, depois, mais uma hora utilizada na conversão dos arquivos para a extensão apropriada.

4.1.1 Os dados de aquisição do PB

Foram gravadas 15 sessões com a criança Melissa no período de janeiro a novembro de 2009 e 16 sessões com Ana entre fevereiro e novembro de 2009. As filmagens compreenderam o período de 2;02.05 a 2;11.19 de Melissa e 1;11.03 a 2;07.27 de Ana. As imagens de duas sessões de Melissa e de uma sessão de Ana, no entanto, não puderam ser aproveitadas devido a um problema com o cabeçote da câmera filmadora. Por este motivo, contamos com 13 sessões de Melissa (9 analisadas, de acordo com a idade em anos e meses da criança) e 15 de Ana (todas analisadas).

Quadro 1. Idade de Ana

Sessão	Data	Idade
1	19 fevereiro 2009	1;11.03
2	10 março 2009	1;11.25
3	02 abril 2009	2;00.17
4	02 maio 2009	2;01.16
5	16 maio 2009	2;02.00
6	30 maio 2009	2;02.14
7	13 junho 2009	2;02.28
8	29 junho 2009	2;03.13
9	15 julho 2009	2;03.29
10	04 agosto 2009	2;04.19
11	25 agosto 2009	2;05.09
12	15 setembro 2009	2;05.30
13	05 outubro 2009	2;06.19
14	19 outubro 2009	2;07.03
15	12 novembro 2009	2;07.27

Ana pertence a uma família biparental de classe média e tem uma irmã 6 anos mais velha. A mãe é Pedagoga, mestre em Educação e professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Araraquara, interior de São Paulo. O pai é cientista social, com mestrado na mesma área e professor de Filosofia em uma escola de Ensino Fundamental e também no Ensino Superior. A criança frequenta uma escola particular de Educação Infantil.

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

Quadro 2. Idade de Melissa

Sessão	Data	Idade
1	31 janeiro 2009	2;02.05
2	18 março 2009	2;03.20
3	07 maio 2009	2;05.11
4	06 junho 2009	2;06.11
5	13 julho 2009	2;07.17
6	09 agosto 2009	2;08.14
7	16 setembro 2009	2;09.21
8	01 outubro 2009	2;10.05
9	26 outubro 2009	2;11.00

4.1.2 *Os dados de aquisição do francês*

Os dados da criança francesa (Madeleine) foram coletados e transcritos pelo grupo COLAJE²⁴ (França) e estão disponíveis na plataforma CHILDES (MACWHINNEY, 2000). As sessões correspondem à faixa etária dos 1;11.13 a 2;09.16, em coleta longitudinal e naturalística, em periodicidade mensal, totalizando 10 sessões.

Quadro 3. Idade de Madeleine

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

4.1.3 *Os dados de aquisição bilíngue PB/FR*

A criança bilíngue (Marina) reside na França e é filha de mãe brasileira e pai francês. A mãe se comunica com a filha apenas em PB e o pai, em FR – por isso, as filmagens foram feitas em duas sessões mensais, uma com a criança interagindo com o pai, outra com a mãe. Até o mês de agosto, o *input* recebido pela criança era mais do PB considerando que, além da mãe, a irmã mais velha e a babá se dirigiam a ela nessa língua. A partir de setembro, Marina começou a frequentar a escola o que trouxe uma mudança para o *input* recebido por ela (aumento do contato com o FR). De qualquer forma, trata-se de um situação de aquisição simultânea das duas línguas. Ela foi filmada pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré dos 2;05.10 aos 3;02.18.

²⁴ <http://colaje.scicog.fr/>

Quadro 4. Idade de Marina

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

Apresentamos, por fim, um quadro comparativo com as idades (em anos e meses) dos quatro sujeitos:

Quadro 5. Idade dos quatro sujeitos

Idade	Ana	Melissa	Madeleine	Marina
1;11				
2;00				
2;01				
2;02				
2;03				
2;04				
2;05				
2;06				
2;07				
2;08				
2;09				
2;10				
2;11				
3;00				
3;01				
3;02				

4.2 A transcrição dos dados

Com o término da coleta de dados e a conversão dos vídeos para o formato necessário, o processo de transcrição dos dados foi iniciado. Optamos, nos dados de Ana²⁵, por transcrever apenas as cenas em que se observava a utilização de qualquer marca de plural feita pela criança. Sendo assim, a análise cuidadosa dos vídeos possibilitou a edição das imagens e o recorte necessário para o início das transcrições. Nos demais (Melissa, Madeleine e Marina), foi utilizada a transcrição total dos vídeos.

²⁵ Ressaltamos que, a princípio, estavam previstas apenas as análises dos dados de Ana e, somente após a sugestão da banca de qualificação, foram propostas as análises de mais um *corpus* monolíngue PB, de um *corpus* monolíngue francês e de um *corpus* bilíngue.

A transcrição dos dados foi feita de acordo com as normas CHAT, utilizando o programa CLAN, da base de dados CHILDES (MACWHINNEY, 2000). O site disponibiliza um manual completo (em inglês) do programa e das normas de transcrição. Há também um manual elaborado pelo grupo COLAJE, disponível no site do grupo de pesquisa. Além disso, o grupo GEALin publicou dois pequenos manuais em português (DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2011; HILÁRIO et al, 2012). Os principais símbolos utilizados na transcrição constam no quadro do Apêndice A.²⁶

Por se tratar de um modelo ainda pouco utilizado para transcrição no Brasil, o curso de formação oferecido pela UNESP no segundo semestre de 2009 foi de extrema importância. Uma parceria entre os Grupos de Pesquisa NALingua e COLAJE (França) viabilizou a vinda da pesquisadora Christelle Dodane (Université de Montpellier/COLAJE). As normas CHAT, utilizadas na transcrição dos dados franceses, foram também utilizadas para transcrever os dados brasileiros, o que possibilitará, posteriormente, compartilhar esses dados. Além disso, o programa CLAN mostrou-se uma ferramenta fundamental para a pesquisa, pois viabiliza a análise da fala em contexto (a partir da transcrição é possível acessar o vídeo ou áudio do enunciado analisado), entre outros recursos importantes.

As análises foram feitas no programa EXCEL, com categorias que elencamos para ambas as línguas.

Cabe, nesse ponto, destacar a importância do estágio doutoral, feito sob a orientação da Profa. Anne Salazar Orvig, e das reuniões frequentes com a Profa. Aliyah Morgenstern, ambas da Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. A partir das sugestões dessas duas professoras, as categorias de análise puderam ser (re)estruturadas, a fim de contemplar as especificidades das línguas em questão. Além disso, as categorias do discurso, desenvolvidas por Salazar-Orvig e amplamente discutidas pelo grupo DIAREF em reuniões semanais, juntaram-se às categorias linguísticas elencadas para análise. O próprio uso do EXCEL, como uma ferramenta metodológica – assim como o programa CLAN – foi introduzido na pesquisa de forma mais produtiva após o estágio doutoral.

Devemos dizer que as análises de Ana diferenciam-se das demais, pois foram transcritas e analisadas apenas as sequências discursivas nas quais havia uma

²⁶ O quadro que consta no apêndice é uma adaptação do que foi publicado em Hilário et al, 2012.

“expressão de pluralidade” – seja através do uso do morfema, seja através os uso de numerais, como observamos nas primeiras sessões analisadas. Não priorizamos, assim, a comparação entre a produção de sintagmas nominais singulares e plurais, por exemplo. Consideramos apenas os enunciados em que havia registro de {-s} (em seu uso mais ou menos previsível), optando pela descrição dos registros de plural anteriores ao aparecimento do morfema. Os dados de Melissa, Madeleine e Marina, no entanto, foram submetidos à análise na íntegra, possibilitando a comparação entre construções sintagmáticas no singular e no plural.

4.3 As categorias de análise

4.3.1 Uma ressalva sobre a transcrição e análise dos fillers

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

Quadro 6. Pré-categorização da transcrição - *fillers*

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

No caso da produção categorizada como *filler* na posição de determinante, propusemos uma nova categorização com base na transcrição fonética dos mesmos. Sendo assim, o que havia sido marcado com @f, porém apresentava exatamente a mesma forma de determinantes no plural (ou no singular, como vemos no último exemplo), foram categorizados como Dp, ainda que o uso do plural não

fosse esperado no contexto enunciativo. Trazemos a seguir alguns exemplos, a fim de diferenciar a categorização que fizemos como *fillers* e como determinantes:

Quadro 7. Categorização dos *fillers*

Enunciado	Transcrição fonética	Categorização
le chien nə@fs cochon .	lə ʃɛ̃ nə koʃɔ̃	FIL
e@fs papa .	e papa	FIL
<i@fs loup> [>] .	i lu	FIL
ə@fs oiseaux .	ə zazo	FIL
<a@fs caméra> [<] ?	a kamea	FIL
ɛ@fs caméra .	ɛ kamea	FIL
də@fs fleurs ça !	də flœʁ sa	FIL
où le@fs lait ?	u le le	DADEF/PLU
c'est sale le@fs tabouret .	se salə le tabuʁɛ	DADEF/PLU
<il ə@fs> [//] il est où se@fs poche .	il ə il e u se pɔʃ	DPOS/PLU
c'est <des yy> [///] de@fs vent .	se: de vul de vã	DAIND/PLU
elle [/] elle veut aller dans le métro le@fs vache .	ɛl ɛl vø ale dã lə metʁo lə vaʃ	DADEF/SING

Quando uma produção marcada como filler (@f) na transcrição tinha a mesma transcrição fonética, isto é, era verbalizada da mesma forma que um determinante, ainda que utilizada de maneira não convencional (como em *le vache*), ela foi categorizada como D (determinante).

4.3.2 Descrição das categorias analisadas

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

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

- NIN (não interpretável): enunciados transcritos com xxx ou yyy.

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

Na coluna *Repetições* os enunciados foram categorizados como:

- ECO: repetições subsequentes à produção do interlocutor adulto;
- AUTO: repetição da própria fala, transcrita em outro turno de fala;
- NÃO: enunciados que não são fruto de repetição.

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

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

Na coluna seguinte foi feita a transcrição da palavra que ocupa a posição de *núcleo do sintagma* analisado.

As palavras listadas foram, então, categorizadas na coluna *Especificação do núcleo*, de acordo com a categoria gramatical:

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

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

- SING: singular;

- PLU: plural.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Todas as possibilidades foram consideradas e não apenas as de plural. Sendo assim, se o enunciado continha a palavra escola, por exemplo, ele era categorizado como SIM. Excluímos da análise apenas as palavras cuja pronúncia já abarca,

sistematicamente, o apagamento da fricativa, como *vamos* (*vamo*), *estamos* (*tamo*) etc.

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

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

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

No caso de sintagmas nominais com *Pré-determinante*, foi anotada a categoria gramatical do mesmo, podendo ser:

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

Em seguida, o *número* do pré-determinante, a fim de analisar as possibilidades de concordância.

- SING: singular;
- PLU: plural.

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

- DADEF: artigo definido;
- DAIND: artigo indefinido;
- DPOS: possessivo;
- DDEM: demonstrativo;
- DQUA: quantificador;
- DIND: pronomes indefinidos na função de determinantes ;
- DINE: pronome interrogativo ou exclamativo;
- DNUM: numerais;

- ZERO: quando não há determinante obrigatório (ou quando o enunciado da criança é continuação do da mãe e o determinante está verbalizado, portanto, no enunciado da mãe);
- OMIS: omissão do determinante (em casos obrigatórios)
Em seguida, foi anotado o *número do determinante*.
- SING: singular;
- PLU: plural.

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

- SING: singular;
- PLU: plural.

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

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

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

Essas primeiras categorias visavam à análise da produção linguística da criança, no entanto, os elementos não verbais e as interferências do contexto discursivo também foram analisados.

As categorias *situação*, *sequência discursiva*, *tipo de discurso* e *não verbal* foram propostas pela professora Anne Salazar-Orvig e fazem parte do projeto coordenado por ela acerca da aquisição das expressões referenciais²⁷.

Analisamos, então, a *Situação* (atividade) que envolvia a produção dos enunciados categorizados como *plural*.

- LET: leitura
- JGS: jogo simbólico (boneca, escolinha etc.)

²⁷ ANR-REG-071220-01-01 - DIAREF L'acquisition en dialogue des expressions référentielles : approches multidimensionnelles http://lpp.in2p3.fr/doc_html/ANR-REG-071220-01-01.html

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

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

- DIM: discurso do “aqui e agora”, seja descritivo, projetivo etc., que diz respeito ao momento presente, aos participantes e atividades em curso. Compreende tudo o que é “percebido sensorialmente”.
- REX: *récit* de experiência pessoal, que se passa em outro lugar, situado no passado ou no futuro, inclusive generalizações sobre os participantes
- NAR: narração (leitura, jogo etc)
- THE: discurso teórico, genérico, que não diz respeito a experiências pessoais nem ao “aqui e agora” (definições etc.)
- AUT: outras não previstas

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

- PRO: projeção (toda ação não realizada/a realizar, instruções, regras de jogo, ordens, proposições, promessas, ameaças etc).
- REG: regulação não inerente à atividade – condições para que a atividade se realize, mas que não concernem à atividade propriamente dita.
- DEE: descrição de estado, de situações, de objetos, de propriedades de um objeto, enunciados “existenciais” (*Il y a un épouvantail*), identificação, comparação sobre estados (*à la Maison on en a un pareil*). Não estão incluídas nessa categoria as denominações ou as categorizações (*c'est une voiture, qu'est-ce que cette chose?*)
- ACT: descrição de ações no presente (por exemplo, durante a leitura) e ações genéricas.
- PAS: eventos ou ações no passado, marcados ou não pela presença de verbo no passado.

- EVA: avaliações (afetivas ou axiológicas), expressões de julgamento de valor (bom, bonito, etc.). Essa categoria pressupõe um posicionamento do locutor em relação ao objeto do discurso (o que não acontece em DEE).
- DEN: denominação ou categorização sob a forma assertiva ou de pergunta (e sua resposta) afirmativa ou negativa (*c'est pás un chien c'est un chat, tu crois que c'est un accident?*)
- EJA: explicação, justificação, argumentação. Explicação do porque, de usos (*un bâton ça sert pour...*), justificações do dizer ou de ações, argumentos e contra argumentos em favor ou contra uma tese, buscando adesão do interlocutor, pedidos de explicação ou justificação. Não incluir os pedidos de justificação do discurso (*pourquoi tu dis ça?, pourquoi tu parle comme ça?*), esses serão codados como metalinguísticos.
- META: enunciados metalinguísticos – pedidos de clarificação, reprises sobre a forma, reformulação, comentários sobre a enunciação dos participantes.
- AUT: outras não previstas.
- IND (*indécidable*): enunciados em que se hesita entre dois códigos.

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

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

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

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

*OBS : dans le salon .

A análise do enunciado da criança não permite decidir por uma ou outra categoria, por isso é necessário colocar esse enunciado em relação com o do interlocutor (OBS): *on joue dans le salon*. Assim, é possível dizer que, na relação com o enunciado anterior, o enunciado da criança é RPRO, a resposta a uma projeção (uma ação não realizada), que pode ser glosada como “*je veux jouer dans le salon*” ou “*on joue dans le salon*”.

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

- POIN: apontar (ou indicar por outro gesto com as mãos);
- CORPS: indicar com o queixo ou outra parte do corpo;

- SHOW: mostrar;
- MANP: manipular (brincar, segurar etc);
- HAND: oferecer, entregar, jogar;
- REGD: olhar;
- ORIE: aproximar-se (ou inclinar o corpo, sem se deslocar);
- MIME: fazer mímicas ou gestos;
- IND: as imagens não permitem saber se há um gesto que acompanha a produção verbal.

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

4.4 Sobre o cálculo do MLU

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

Ainda que distinta da língua utilizada pelo adulto - seu interlocutor na maioria das vezes - a língua(gem) utilizada pela criança nesse período evidencia um falante que, mais do que apropriar-se da língua do outro, apropria-se de sua própria língua, nela se descobre e nela se revela. Porém, cabe a nós, pesquisadores, depreender desta fala o que revela, além do sujeito, o próprio processo. Uma das estratégias usadas para isto tem sido o cálculo do M.L.U. – *Mean Length of Utterance*, ou E.M.E. (Extensão Média do Enunciado, conforme SCLIAR-CABRAL, 1976) e ainda C.M.E (Comprimento Médio do Enunciado, conforme tradução de Vera Ribeiro para ELLIOT, 1982). Neste estudo esse cálculo é utilizado para minimizar as possíveis lacunas que o uso de um critério exclusivamente cronológico forçosamente deixaria, tendo em vista os modos tão distintos pelos quais a criança entra na língua(gem).

Sendo assim, entendemos que colocar em paralelo três crianças adquirindo línguas diferentes e em contextos diferentes (como é o caso de Melissa, Madeleine e Marina²⁸) nos convoca à ética para com a própria fala dessas crianças: dizer que a produção de uma é “adiantada” ou “atrasada” não faria o menor sentido dentro do quadro teórico que adotamos. Por isso o critério “idade” foi substituído por outro, o de “extensão média do enunciado” - nesse caso, não a extensão em morfemas, mas em palavras.

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

O M.L.U. foi desenvolvido por Brown (1973) e corresponde à média obtida através da divisão do número total de morfemas produzidos em um determinado segmento pelo número de enunciados analisados neste mesmo segmento (em geral, 100 enunciados que satisfaçam a critérios que serão posteriormente comentados). Segundo o autor, os avanços no desenvolvimento da linguagem resultam em um aumento na extensão do enunciado a partir da incorporação de novas palavras e outros elementos linguísticos.

Nos estudos feitos considerando os falantes do PB, o M.L.U. foi utilizado buscando diagnosticar ou identificar crianças com desordem de linguagem (ARAÚJO, 2003), verificar a correlação entre idade cronológica dos sujeitos e a extensão média do enunciado (FENSTERSEIFER E RAMOS, 2003), e ainda para a apreensão das gramáticas emergentes e delimitação das fases de aquisição de linguagem (SCLIAR-CABRAL, 1976).

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

Algumas críticas foram colocadas quanto à adequação da medida às peculiaridades do falar infantil, como a dificuldade em determinar o que constitui um

²⁸ O cálculo do M.L.U. não foi aplicado aos dados de Ana por dois motivos: em primeiro lugar, como dissemos, as transcrições das sessões de Ana não foram feitas na íntegra e por isso nem sempre tínhamos 100 enunciados da criança transcritos em uma sessão; em segundo lugar, a medida foi utilizada, neste estudo, com a finalidade de pôr em paralelo as produções das crianças, tendo em vista as análises das categorias apresentadas no item anterior – categorias estas propostas a partir da análise qualitativa dos dados de Ana, mas aplicadas integralmente aos dados de Melissa, Madeleine e Marina.

enunciado na fala da criança, ou que morfemas contar separadamente (ELLIOT, 1982, p.101).

Para o cálculo do M.L.U., Brown (1973) estabeleceu os seguintes critérios²⁹:

1. Começar com a segunda página da transcrição, contando os primeiros 100 enunciados que se adaptem às demais regras;
2. Usar somente enunciados totalmente transcritos;
3. Incluir todos os enunciados repetidos de forma exata; quando houver ocorrência de palavras repetidas por hesitação da criança ao falar, contar apenas a forma mais completa da palavra; quando a palavra for repetida de forma enfática, contar cada ocorrência.
4. Não contar formas como *mm* ou *oh*;
5. Contar as palavras compostas (dois ou três morfemas livres), nomes próprios, e reduplicações ritualizadas como apenas uma palavra.
6. Todos os passados irregulares dos verbos são contados como um morfema, pois não há evidência de que a criança relacione estes verbos com a forma no presente;
7. Todos os diminutivos também são contados como um morfema - as crianças não parecem usar o sufixo produtivamente. Os diminutivos são a forma padrão que as crianças usam.
8. Contar todos os verbos auxiliares como morfemas separados, assim como as flexões (plural, gênero, gerúndio etc.);
9. A contagem segue as regras acima, mas é sempre calculada para a transcrição total e não por 100 enunciados iniciais.

No caso específico da marcação de plural feita pela criança, algumas questões nos intrigam. No *corpus* brasileiro levantado para análise neste estudo as palavras com marca de plural apareceram após os dois anos de idade. A partir de então, pudemos observar o uso incomum do morfema {-s} em sintagmas nominais compostos por mais de um elemento: além de ter sido observado o uso das marcações *padrão* (Ds+Np) e *não padrão* (Dp+Ns), constatamos ainda ocorrências de sintagmas do tipo Ds+Np. A variação no uso da marca de plural pela criança poderia acarretar também uma diminuição na ocorrência do morfema {-s} nos enunciados que apresentassem mais de um elemento, visto que na marcação *padrão*

²⁹ Adaptação para o português feita pela pesquisadora.

haveria no mínimo duas ocorrências do morfema, com Dp+Np, e na marcação *não padrão* apenas uma ocorrência, com Dp+Ns. Além disso, as construções *menos previsíveis* como *issos, todos, correros, brincando e oitos*, por exemplo, poderiam também trazer dúvidas com relação à inclusão ou não destas ocorrências no cálculo do M.L.U.. Como contornar tal situação? Como demonstrar através desta medida as mudanças qualitativas no discurso infantil, sem desprezar a especificidade da linguagem da criança?

No caso do FR, outras questões se colocam: a transcrição ortográfica dos enunciados da criança insere o morfema de plural no substantivo, ainda que na produção oral esse morfema seja silencioso. Com isso, um enunciado composto pelo sintagma nominal *les livres* apresentaria 4 morfemas, enquanto um enunciado composto pelo sintagma *o livros* (ou *os livro*) apresentaria apenas 3 morfemas. Uma transcrição que apagasse a presença da variação no PB não nos parece, num primeiro momento, a mais adequada, embora pudesse minimizar o problema da contagem de morfemas.

Temos ainda a questão dos *fillers*, considerando as transcrições em FR. Como ficariam, por exemplo, os elementos categorizados como *fillers* mas que contam com a mesma forma dos determinantes no plural, como, por exemplo, /le telefon/, transcrito como *le@fs téléphone* ?

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

Uma opção menos polêmica é o cálculo da média de palavras por enunciado, que adotamos para por em paralelo a produção dos três sujeitos de nossa pesquisa. Vemos, entretanto, que ela também está submetida às categorias do discurso, já que determinadas produções discursivas envolvem enunciados maiores que outras. Em atividades como a leitura compartilhada de uma história, por exemplo, que envolve a suspensão dos enunciados pela mãe para que sejam completados pela criança, a extensão média dos enunciados da criança é menor. Uma atividade de jogo, entretanto, envolveria tanto a produção de enunciados descritivos quanto argumentativos, resultando em enunciados de maior extensão. Sendo assim, ainda há

restrições quanto às conclusões sobre a produção da criança de acordo com a média de palavras por enunciado. Isso será retomado no próximo capítulo.

5 “ISSO TUDOS” E A (IM)PREVISIBILIDADE DA PRODUÇÃO ESPONTÂNEA DA CRIANÇA: ANÁLISE DOS DADOS

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

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

Passemos, então, aos dados e às análises.

5.1 As primeiras ocorrências do plural nominal: uma análise descritiva dos dados de Ana (monolíngue PB , 1;11.03 – 2;07.27)

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

No trecho abaixo exemplificamos este uso feito pela criança.

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, OBS Rosângela Observer
 @Age of CHI: 1;11.25
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana está tomando banho, sob a supervisão da mãe
 *OBS: é ?
 *CHI: é .
 *OBS: e que que é isso aí na água ?
 *CHI: 0 .
 %act: pega água da banheira e bebe
 *MOT: não !
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *MOT: ela tem filhinhos ?
 *CHI: tem .
 *MOT: quantos ?
 *CHI: **dois** .
 %com: mostra a mão aberta, como se estivesse mostrando o numeral dois com os cinco dedos
 *MOT: não ó@i um +...
 *CHI: um:: +...
 *MOT: do:is +...
 *CHI: do:is +.
 *CHI: cato [: quatro] +...
 *MOT: três .
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *CHI: t(r)ês .
 *MOT: um dois +...
 *CHI: xxx .
 %act: mexe as pernas na água
 *MOT: filhinho de tartaruga ?

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, OBS Rosângela Observer
 @Age of CHI: 2;00.17
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana e a mãe estão no quarto da menina, ela terminou o banho e agora está se trocando
 *MOT: (vo)cê vai por esse pijamão ?
 *CHI: é: caloi [: calor] .
 *MOT: calor que vai servi(r): nos próximos: ## três anos .
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *CHI: **trei(s) ano** ?
 *MOT: é +...
 *CHI: 0 [=! canta] .
 *MOT: deram um pijama de aniversário prá você # grande +...
 *CHI: 0 [=! ri] .

Neste caso, uma palavra realizada no plural pela mãe (*anos* - turno 125) é imediatamente repetida por Ana, porém sem o morfema {-s}, acompanhada pelo apagamento da fricativa.

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, SIS Maria_Fernanda Sister, OBS Rosângela Observer

@Age of CHI: 2;00.17

@Location: Casa da Ana

@Situation: Ana, a mãe e a irmã estão no quintal. A mãe pega um livro com figuras para contar a história da Chapeuzinho Vermelho.

*MOT: vamo(s) <conta(r) historinha> [>] ?

%act: senta na cadeira com o livro nas mãos

*OBS: <chego(u) o lobo> [<] mau ?

*CHI: 0 .

%act: olha para o livro .

*OBS: 0 [=! ri] .

*MOT: <olha> [?] como ela gosta do lobo mau !

*MOT: era uma vez uma +...

*CHI: uma +...

*MOT: quem é essa ?

*CHI: <num sabo> [?] .

*MOT: menina !

*CHI: menina ?

*MOT: que ganhou de +...

*CHI: p(r)esente !

*MOT: um +...

*CHI: um +...

*MOT: chapeuzinho vermelho .

*CHI: vermelho .

*MOT: que(r) fazer xixi ?

*CHI: não .

*MOT: desde então os seus # amigos +...

*CHI: <amigos> [?] +...

*MOT: passaram a chamá-la de +...

*CHI: de ?

*MOT: quem é ?

*CHI: num sei .

*MOT: chapeuzinho vermelho !

*CHI: <vermelho> [?] .

*MOT: um dia sua mã:e a mandou à +...

*CHI: a # a +/ .

*MOT: que que é isso ?

*CHI: num sei !

*MOT: 0 [=! olha para CHI reprovando-a] .

*CHI: casa .

*MOT: da +...

*CHI: da # vovó !

*MOT: que morava sozinha no +...
 *CHI: no # no +...
 *SIS: bosque .
 *CHI: bosque@c [: bosque] .
 *MOT: para levar uma cesta com um +...
 *CHI: bolo !
 *MOT: 0 .
 %act: vira a página do livro
 *MOT: chapeuzinho vermelho andava pelo +...
 *CHI: pelo ?
 *MOT: que é isso ?
 *CHI: que é isso ?
 *SIS: bosque .
 *CHI: <bosque> [?] .
 *MOT: quando apareceu o +...
 *CHI: o ?
 *CHI: lobo mau .
 *MOT: lobo mau .
 *MOT: o que tem nessa +...
 *CHI: 0 [=! olha para a mãe] .
 *MOT: cesta [=! sussurra] .
 *MOT: fala alto cesta !
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *MOT: o que tem nessa cesta ?
 *CHI: p(r)esente !
 *MOT: perguntou ele .
 *MOT: um +...
 *CHI: um bolo !
 *MOT: para minha querida +...
 *CHI: avovozinha !
 *MOT: sua +...
 *CHI: xx # o lobo +/ .
 *MOT: não # <sua> [>] +...
 *CHI: <não> [<] ?
 *CHI: su:a vovozinha !
 *MOT: ficaria feliz se levasse +...
 *CHI: xx +...
 *MOT: flores !
 *CHI: **f(I)ores** !
 *MOT: disse o +...
 *CHI: lobo mau !
 %com: muda a entonação, falando com voz mais grave

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

[...]

*MOT: quem que é essa menina ?
 %act: aponta para uma figura no livro
 *CHI: num sei !
 *MOT: 0 [=! ri] .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *MOT: é chapeuzinho vermelho !
 *CHI: vermelho !
 *CHI: vermelho # vermelho +...
 *MOT: olha ela aqui # fala o nome dela .
 *CHI: quem ?
 *CHI: num sei !
 *MOT: chapeuzinho vermelho !
 *CHI: <vermelho> [>] .
 *SIS: <0 [=! ri]> [<] .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *CHI: 0[=! ri] .
 *MOT: gracinha # já conto(u) esse história dez mil vezes !
 *MOT: chegou à +...
 *CHI: a # a +...
 *MOT: a # quem que é ?
 *CHI: a xx .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *CHI: 0 [=! ri] .
 *MOT: xx .
 *MOT: à casa da vovó +...
 *MOT: aproximou-se da
 *MOT: <olha aqui> [>] +...
 *CHI: <vovó> [<] .
 *CHI: <xx> [>] .
 *MOT: <ó@i a> [<] vovó +...
 *MOT: aproximou-se da +...
 *CHI: num sei .
 *MOT: que que é isso ?
 *CHI: a cama !
 *MOT: e: # exclamou +...
 *MOT: vovozinha # que ## orelhas grandes você tem !
 *CHI: <tem> [?] ?
 *MOT: são para te ouvir melhor !
 *CHI: melhor !
 *MOT: vovozinha que +...
 *CHI: que ?
 *MOT: que que é isso ?
 *CHI: **olho** !
 *MOT: olhos +...
 *CHI: <olhos> [?] +...
 *CHI: <ou boca> [>] ?
 *MOT: <gran:des> [<] você tem +...
 *CHI: xx .
 *MOT: são para ver você melhor .
 *CHI: melhor !
 *MOT: mas vovozinha# e para que é essa +...
 *MOT: aqui # que é isso ?
 %act: mostra a figura para CHI
 *CHI: a boca .
 *MOT: boca tão grande ?

*CHI: g(r)an:de .

*MOT: é prá come(r) você .

%com: muda o tom de voz tentando assustar CHI

A mãe deixa claro que aquela história já havia sido contada muitas vezes. Mãe e criança, portanto, compartilhavam o conhecimento das “regras” que conduziriam o diálogo - que, aliás, muito nos lembra dos jogos citados por Bruner³⁰ (2004a) em suas pesquisas. Há, portanto, um “formato” já conhecido pelos interlocutores, especificamente realizado na narrativa literária lida pela mãe. A estabilidade dos enunciados permite que a criança entre no jogo proposto pelo interlocutor. Por este motivo, Ana supostamente saberia as palavras que se “encaixariam” na narrativa. Muitas dessas palavras são primeiramente ditas pela mãe para então serem, então, repetidas pela criança, que é corrigida quando há um termo previsto na história e não realizado.

Nesses primeiros registros do uso do morfema de plural no *corpus* de Ana, não há ainda a possibilidade de inferir acerca da concordância nominal utilizada por Ana, pois os enunciados que apresentam marcação de plural são compostos apenas por substantivos, sem a presença de determinantes, pronomes ou quaisquer outros elementos no sintagma. De qualquer forma, as primeiras ocorrências de palavras com o morfema {-s} acontecem exclusivamente em substantivos, acompanhadas pela observação das figuras do livro.

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, SIS Maria_Fernanda Sister, OBS Rosângela Observer

@Age of CHI: 2;00.17

@Location: Casa da Ana

@Situation: Ana, a mãe e a irmã estão no quintal guardando os brinquedos em uma caixa.

*MOT: Maria_Fernanda !

*CHI: Fernanda +...

%com: imita a entonação da mãe

*OBS: 0 [=! ri] .

*CHI: <para> [>] !

*SIS: <o@i> [<] +...

*CHI: o@i ?

*MOT: <fala # fala> [?] Fernanda para com isso !

%com: SIS pega dois brinquedos, batendo e fazendo barulho

*CHI: para com isso !

³⁰ O autor, na obra *Comment les enfants apprennent à parler*, faz referência aos jogos presentes na interação mãe/criança. Para ele, há um formato (uma estrutura) que se repete e, por isso, permite que a criança entre no diálogo, possibilitando inclusive a troca de papéis. Bruner cita, em particular, os jogos de esconder/aparecer,

*CHI: para <com> [?] isso !
 *MOT: 0 .
 %act: pega os brinquedos das mãos de SIS
 *CHI: <aqui tá> [?] +...
 *MOT: esse também !
 *CHI: xxx .
 *MOT: ó@i o livro não # o livro é lá:: no escritório .
 *CHI: (escri)tório ?
 *CHI: mãe xx xx .
 %act: pega o livro e entrega para a mãe
 *MOT: ponho .
 *CHI: xx .
 *MOT: aí não # aí só tem brinquedos !
 *CHI: **(brin)quedos** ?
 *MOT: é # só tem brinquedos !
 *CHI: <que> [?] ?
 *SIS: ó@i # tira o seu patinete da grama ?
 *CHI: a g(r)ama !
 *MOT: é # ó@i lá ele caído na grama +...

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

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, OBS Rosângela Observer, TOY Ananda
 @Age of CHI: 2;01.16
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana está brincando com a mãe na sala e na cozinha da casa.
 *TOY: mamãe # a gente pode brincar ?
 *MOT: sim::: !
 *CHI: sim::: !
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *CHI: a cabeça dela # (es)condeu !
 %act: esconde a cabeça da boneca com uma almofada
 *MOT: esconde+esconde .

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

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

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

Outra ocorrência também foi constatada quando a criança manuseava um livro, possivelmente nomeando as figuras que estava observando. Nesta situação, porém, a fala de Ana não é imediatamente posterior à de um adulto. Sendo assim, a criança utiliza pela primeira vez o morfema de plural {-s} espontaneamente, e, mais uma vez, o faz em um nominal.

@Participants: CHI Ana Target_Child, SIS Maria_Fernanda Sister, MOT Daiane Mother, FAT Vicente Father, OBS Rosângela Observer
 @Age of CHI: 2;02.00
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana folheia um livro com o pai e a irmã no quintal da casa
 *FAT: também (es)tá de ponta cabeça aí ó@i +...
 %com: FAT chama a atenção de CHI para a posição do livro que a menina está manuseando
 *CHI: <cadê> [?] ?
 *CHI: de cabeça ## de cabeça .
 %act: olha para o livro
 *OBS: nã:o tô bem aqui .
 %com: a mãe oferece uma cadeira para OBS
 *OBS: pode <de(i)xa(r)> [>] .
 *MOT: <tem certeza> [<] ?

- *OBS: absoluta .
 *CHI: **o::vo de de pácoas@c** [: páscoa] +...
 *CHI: yy onde tá palhaço ?
 *CHI: ## tô vendo <barata> [?] .

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

Aos 2;02³¹ anos, constatamos um esforço da mãe em estimular Ana a utilizar palavras no plural. Novamente há uma expressão de pluralidade na fala da criança a partir do uso de numerais.

- @Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, SIS Maria_Fernanda Sister, GRANDF Grandfather
 @Age of CHI: 2;02.14
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana brinca com uma chave na sala de casa dos avós. A mãe, o avô e a irmã conversam com ela.
 *MOT: de quem que é isso ?
 %com: CHI está balançando uma chave
 *CHI: é a chave .
 *MOT: é o que ?
 *CHI: a chave .
 *MOT: de quem ?
 *CHI: a chave da mamãe !
 *MOT: a chave da mamãe ?
 *GRANDF: a chave da mamãe # xxx # [=! ri] !
 *CHI: yy .
 *MOT: é chave de por aonde # na porta ?
 *CHI: não .
 *MOT: e aonde # abre o que isso aí ?
 *CHI: ww # nada +...
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *GRANDF: abre o +/.
 *MOT: é chave da onde ?
 *CHI: da <mamãe> [>] .
 *SIS: <abre o> [<] +...
 *MOT: prá abri(r) o que ?
 *CHI: carro !
 *MOT: o carro !
 *GRANDF: lógico né !
 *MOT: num vai abri(r) porta da sala ?
 *CHI: não::: # já ab(r)riu +...
 *MOT: é ?
 *CHI: ## <tá fechado> [?] .
 *MOT: **e as outras # e as outras chaves ?** .
 *CHI: tá@d lá <tudo> [?] .
 *SIS: 0 [=! ri] .

³¹ Esta sessão, excepcionalmente, foi filmada pela mãe de Ana e se dá em dois momentos: a princípio na casa dos avós e ao final da sessão na casa da criança.

*MOT: **tem mais chaves por aí ?**
 *CHI: tem .
 *MOT: **quantas ?**
 *CHI: **dois** +...
 *MOT: **duas chaves ?**
 *CHI: **duas** yy .
 *MOT: **e essa aí # quantas tem aí na sua mão ?**
 *CHI: **dois** +...
 *MOT: **quantas chaves tem aí ?**
 *CHI: **dois t(r)ês** .
 *MOT: <não> [>] !
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *CHI: **dois** .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *GRANDF: chave # quanta chave tem uma !
 *CHI: dois t(r)ês .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *MOT: num@d é uma chave ?
 *CHI: num@d é uma .
 *MOT: quantas ?
 *CHI: <dois> [>] .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *GRANDF: 0 [=! ri] .
 *MOT: <essa chave é> [>] +/- .
 *CHI: <xxx> [<] .
 *MOT: + é do carro novo ?
 *CHI: yy # é não !

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

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, SIS Maria_Fernanda Sister

@Age of CHI: 2;02.14
 @Location: Casa da Ana
 @Situation: Ana brinca com a irmã na sala de casa.
 *CHI: o(lha) mãe .
 %act: mostra para a mãe o jogo que montou com a figura de três gatos dentro de uma mão
 *MOT: que lindo # quantos gatos tem aí ?
 *CHI: **dois # três # quatro** .
 %act: aponta para o jogo enquanto conta
 *MOT: quatro gatos ?
 *CHI: é .
 *SIS: não # é três .
 *CHI: **não # três quatro ## <é> (>) quatro** .
 %act: aponta para o jogo enquanto conta
 *SIS: um # <dois> (>) +/
 *CHI: <pára> (<) .
 *CHI: **## dois gatos # dois** .
 *MOT: dois gatos ?
 *CHI: é .
 [...]

Uma conduta semelhante é assumida pela irmã durante a brincadeira.

[...]
 *SIS: ### Ana +...
 *SIS: quantos dedos tem aqui ?
 %act: aponta para a caixa do brinquedo, que tem a figura de uma mão aberta
 *CHI: **dois # t(r)ês # quatro # um** .
 %act: aponta para cada um dos dedos da mão que está desenhada na caixa do brinquedo
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *SIS: cinco ## um # dois # três # quatro # cinco .
 *CHI: ah@i .
 [...]

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

[...]
 *CHI: ele mexe .
 *MOT: mexe o que?
 *CHI: orelhinha .
 *MOT: ah@i ele mexe a orelhinha ?
 *MOT: que lin:da # quantas orelhinhas ele tem ?
 *CHI: **tem do:is # t(r)rê:s # quatro** .
 %act: aponta para cada uma das orelhas do coelhinho enquanto conta
 *MOT: nã:o # conta uma +...
 *CHI: uma +...
 %act: aponta para uma das orelhas do coelho
 *MOT: duas +...
 *CHI: **duas** +...
 %act: aponta para a outra orelha do coelho
 *MOT: duas orelhas .
 *CHI: **dua(s) orelhas** .
 %act: mostra dois dedos
 *CHI: e a mão mãe ?
 *MOT: quantas mãos ?

*CHI: **dois** +...
 %act: aponta para uma das mãos do coelhinho
 *MOT: +< uma +...
 *CHI: uma +...
 %act: aponta para um das mãos do coelho
 *MOT: du [//] duas .
 %com: CHI aponta para a outra mão do coelho
 *CHI: **duas** .
 *MOT: <duas> [>] +/
 *CHI: e +...
 *CHI: e o pé ?
 %act: segura o coelhinho pelos pés
 *MOT: um +...
 *CHI: **um** +...
 %act: aponta para um dos pés do coelhinho
 *MOT: dois .
 *CHI: **dois** .
 %act: aponta para o outro pé do coelhinho
 *MOT: dois [/] dois pés .
 *CHI: **doi(s) pés** .
 *MOT: e duas # mãos .
 *CHI: **e o olhos** ?
 %act: aponta para os olhos do coelhinho
 *MOT: olhos [//] olhos # um +...
 *CHI: ó@i +...
 %act: aponta
 *SIS: <dois> [>] .
 *MOT: <dois> [<] .
 *MOT: dois olhos .
 *CHI: e o nariz ?
 *MOT: um # nariz .
 *CHI: um nariz .
 [...]

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

As perguntas feitas pela mãe e pela irmã (que envolvem a percepção de Ana para a quantidade de objetos retratados no jogo) trazem consigo a informação do plural através do morfema {-s} (*quantos gatos, quantos dedos, quantas orelhinhas*). As respostas são frequentemente formuladas com o uso de um numeral e do substantivo no plural, respostas estas sugeridas pelo interlocutor e acatadas por Ana, novamente com o apagamento da fricativa nos numerais, quando estes se posicionam

no interior do sintagma. No entanto, em determinado momento emerge no diálogo a fala espontânea de Ana (*e o olhos?*). O enunciado é marcado pelo uso do morfema de plural {-s} apenas no nome e não no determinante. Essa marcação de plural (Ds+Np) se repete inúmeras vezes nas sessões seguintes de Ana. Veremos que estas construções apresentam certa regularidade na sua composição e ocorrem com mais frequência do que as marcações *padrão* e *não padrão*.

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

[...]

*MOT: e boca ?

*CHI: boca ## falto(u) a boca .

*MOT: num@d tem a boca aí@d do coelho ?

*CHI: num@d tem .

*MOT: quantas bocas ele tem ?

*CHI: num@d tem .

*MOT: nenhuma ?

*CHI: num@d tem .

*MOT: ah@i coitado ele num@d pode falar .

*SIS: ele tem zero bocas .

*CHI: **zero bocas** .

*MOT: zero bocas .

*MOT: e a Ana quantas bocas tem ?

*CHI: **do:is três quatro** .

*MOT: <é> [>] ?

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

*CHI: é .

*MOT: conta direito # quantas bocas ?

*CHI: do::is # três !

*MOT: uma # uma boca .

*CHI: **uma boca** ?

*MOT: é .

*CHI: e a mamãe ?

*MOT: uma boca também .

*CHI: e a táta@f ?

*SIS: uma boca .

*MOT: também .

*CHI: **e a blusas** ?

%act: CHI aponta para a camiseta da mãe, que tem o desenho de uma menina

*SIS: 0 [=! ri] .

*CHI: **e a blusa** ?

*MOT: a blusa ?

*MOT: blusa num@d tem boca .

*SIS: a menininha na:: blusa da mamãe tem boca .

*MOT: ah@i tem ?

*SIS: tem oh@i +...

*MOT: quantas bocas ?

*SIS: u:ma fala .

*CHI: **uma # fala** .

- *MOT: <0 [=! ri]> [>]
 *SIS: <0 [=! ri]> [<].
 *CHI: é # o coelhinho tem boca aqui !
 *MOT: o coelho tem boca ?
 *CHI: tem .
 *MOT: que bonitinho .
 *CHI: aqui .

Vemos, no início desse excerto, a mãe questionando a criança sobre a quantidade de “bocas” do coelhinho que Ana tinha em suas mãos. A resposta da criança - *faltou boca* - é reformulada pela mãe como *zero bocas*. A partir de então é proposto que a criança conte quantas bocas ela tem, quantas bocas a mãe tem e quantas bocas a irmã tem, sendo “uma boca” a resposta sugerida pela mãe e pela irmã. Estas questões quebram o encadeamento do jogo que estava estabelecido a princípio: o jogo de contar elementos distintos (pés, orelhas, mãos) em um mesmo objeto (coelho de brinquedo) desloca-se para a contagem do mesmo elemento (boca) em lugares distintos (coelho, criança, mãe, irmã). A questão posta por Ana - *e a blusas?* - provoca o estranhamento da irmã, fazendo com que a criança reformule a pergunta para *e a blusa?*. A mãe, ao responder a pergunta feita por Ana com a oração *blusa num tem boca*, demonstra que sua interpretação para o enunciado da criança havia sido “quantas bocas tem a blusa”. Podemos dizer que esses dois enunciados de Ana refletem a mudança ocorrida na estrutura do jogo, já que as questões por ela formuladas poderiam ser interpretadas tanto como “quantas bocas tem a blusa?” quanto “quantas blusas há no coelho?”, já que, anteriormente, a interpretação para *e o olhos?* havia sido “quantos olhos tem o coelho?”

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

Aos 2;03 anos, todas as ocorrências de marcação de plural com o morfema {-s} surgem na fala da criança na combinação Ds+Np. Vemos neste diálogo entre mãe e filha o confronto direto entre a fala do adulto e da criança. Temos um total de 13 ocorrências de palavras no plural nos enunciados de Ana; destas, 9 estão em

sintagmas nominais com elementos pré ou pós nucleares. Em todos estes enunciados a marcação utilizada pela criança é do tipo Ds+Np.

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, OBS Rosângela Observer

@Age of CHI: 2;03.13

@Location: Casa da Ana

@Situation: Ana faz tarefa com a mãe na sala da casa

*CHI: mãe pega xx .

*MOT: que que (vo)cê que(r) ?

*CHI: **meu lápis** .

*MOT: seu lápis ?

*CHI: é a minha te(soura) [=! gesticula] e meu lápis .

*MOT: sua o que ?

*CHI: minha tesou:ra # e meu lápis .

*MOT: hum@i #### to(ma) seu estojo # procê@d faze(r) tarefa .

%act: pega o estojo e entrega para CHI

*CHI: <aqui> [?] ?

*MOT: é .

*MOT: (vo)cê sabe que eu varri agora pouco a sala das suas tarefa .

%act: abrindo o estojo

*CHI: <tudo> [?] ?

*MOT: to(ma) .

*CHI: a minha tesoura # e minha cola (es)tá aqui .

*MOT: sua cola (es)tá aqui # (vo)cê vai cola(r) ?

*CHI: eu vo(u) .

*MOT: vai ?

*CHI: essa é <revista do moço> [?] e da menina .

*MOT: to(ma) cola nesse papel aqui (es)tá ?

*CHI: (es)tá .

*CHI: e:sse tam(b)ém # esse tam(b)ém mãe ?

*MOT: (vo)cê recorta a moça e cola ela aqui nesse papel .

*CHI: eu recorta a moça e cola esse papel .

*CHI: xx +/.

*MOT: isso .

*CHI: xx de cola(r) por aqui # <aí ele> [?] dança festa junina !

*MOT: é ?

*CHI: **é # é de <macas>** [?] .

*MOT: é do que ?

*CHI: é de [/] é u^ma toalhinha # feita # p(r)á [/] p(r)á táta@m .

*MOT: a toalhinha a táta@m que fez ?

*CHI: é .

[...]

*CHI: **dois mãe** !

%act: entregando as figuras que recortou para a mãe

*MOT: dois ?

*CHI: **é doi(s) t(r)ês** .

*MOT: onde (vo)cê vai por ?

*CHI: **em dois vo(u) cola(r) # aqui <do pertinhos>** [?] .

%act: aponta para a parte branca da folha de papel

A construção *pertinhos* mostra-se bastante curiosa. Embora seja aqui considerada uma construção *menos previsível*³² por se tratar de uma palavra, a princípio, invariável, temos no enunciado de Ana (*vou colar aqui do pertinhos*) o advérbio ocupando sintaticamente a posição de um substantivo (precedido por preposição+determinante). Além disso, a flexão em número e o emprego do diminutivo sugerem que, nesta construção, há uma nominalização do advérbio *perto*, e este assume características de um nome.

[...]

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

*CHI: eu vo(u) !

*CHI: eu já cortei a bolsa .

*MOT: cadê ?

*CHI: **(es)tá aqui do home(n)s** .

%act: levanta parte da figura que havia colado na folha branca

%com: a figura mostra as duas pernas de um homem

*MOT: num@d (es)to(u) vendo a bolsa +...

*CHI: ah@i # por quê ?

*MOT: ah@i # porque xx +/.

*CHI: <não> [?] .

*CHI: **eu cortei o têni(s) deles doi(s) não** .

*MOT: hum@i .

*MOT: (vo)cê escolheu corta(r) o tênis dele ?

*CHI: é .

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

[...]

*CHI: **agora vo(u) corta(r) a bolsas !**

³² A análise do advérbio enquanto classe gramatical tem sido calorosamente discutida pelos pesquisadores brasileiros por seu comportamento diferenciado em relação à posição e ao escopo na produção. A Gramática Tradicional do português considera o advérbio como uma palavra invariável e que, portanto, não apresentaria flexão em gênero, número e pessoa. Perini (2010, p.317) fala em advérbiais, justificando que “o que temos aí não é uma classe de palavras, mas várias classes bem diferenciadas”. Castilho (2010, p.543) ressalta que “do ponto de vista morfológico, os advérbios são palavras invariáveis, conquanto a precária fronteira entre eles e os adjetivos criem certa trepidação nessa propriedade.” Não é nossa intenção propor análises exaustivas acerca do funcionamento destas palavras nos enunciados em que se inserem na fala da criança, mesmo porque este não é nosso objeto de análise. No entanto, ao surgir no *corpus* um advérbio flexionado em número (*pertinhos*), faz-se necessário que levantemos estes questionamentos. Embora *perto* seja considerada uma palavra invariável, uma rápida pesquisa em um site de busca (Google) nos dá aproximadamente 17.900 ocorrências da mesma flexionada em número e no grau diminutivo (*pertinhos*). Vemos, então, que esta construção não é exclusivamente infantil, com a ressalva de que no enunciado da criança o advérbio assumiu a posição sintática de um substantivo, enquanto nas ocorrências pesquisadas, parece-nos que não há este deslocamento.

*CHI: o(u)tra bolsa .
 *MOT: eu acho que acabo(u) bolsa +...
 *CHI: só tem ro(u)pa .
 *MOT: tem bota ó@i .
 *CHI: xxx .
 *CHI: cadê a o(u)tra bolsa ?
 *MOT: (a)cabou as bolsas corta a bota preta +...
 *CHI: preta .
 *CHI: e o do moço +...
 *MOT: o moço (es)tá sem sapato ó@i +...
 *CHI: yy # pode corta(r) essa # pode ?
 *MOT: <não> [?] mas eu queria que (vo)cê cortasse a bota !
 *CHI: a bota ?
 *MOT: é .
 *CHI: já corto(u) .
 *MOT: já ?
 *CHI: vo(u) corta(r) # a yy .
 *MOT: o que que (vo)cê vai corta(r) ?
 *CHI: **a conta # essa contas** .
 *MOT: ah@i a conta aqui ?
 *CHI: é a con:ta esse [/] esse ## conta .
 *CHI: o(u)tra [/] o(u)tra +...
 [...]

*CHI: **(a)cabo(u) a bolsas** ?
 *MOT: (a)cabo(u) as bolsas .
 *CHI: onde (es)tá outra bolsa # assim da g(r)ande ?
 *MOT: deixa eu ve(r) # deixa eu ve(r) se te(m) (u)ma outra bolsa +...
 *MOT: não tem # não tem # não tem # achei !
 *CHI: acho(u) ?
 *MOT: olha uma bolsa !
 *CHI: uma bolsa ?
 *CHI: é uma bol(sa) p(r)eta !
 *MOT: isso .
 *CHI: e um [//] e:: uma bota .
 *MOT: e uma bota preta .
 *CHI: 0 .
 %act: recorta a bolsa na revista
 *MOT: no:ssa mas que bolsa que ficou pequena +...
 *OBS: ai ai ai [=! rindo] .
 *CHI: agora passa cola +...
 *MOT: passa cola # onde que eu te ensinei passa(r) cola ?
 *CHI: tá@d !
 *MOT: isso aí .
 [...]

*CHI: eu passei cola no yy do [/] do [/] do moço !
 *MOT: passo(u) cola embaixo do moço ?
 *CHI: é !
 *MOT: hum@i .
 *MOT: agora ele vai ficar escondido !
 *CHI: yy tam(b)ém .
 *CHI: é tam(b)ém .
 *CHI: tudo yy .
 %act: passa cola na figura que recortou
 *MOT: tudo o que ?
 *CHI: **tudo tá@d colas** .

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

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

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

@Participants: CHI Ana Target_Child, MOT Daiane Mother, SIS

Maria_Fernanda Sister, FAT Vicente Father, OBS Rosângela Observer

@Age of CHI: 2;07.27

@Coder: Rosângela Nogarini Hilario

@Location: Casa da Ana

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

*CHI: que é isso ?

%act: manipula um brinquedo

*CHI: é um dinossauro ?

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

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

[..]

*CHI: oi dinossauro .

%act: CHI conversa enquanto manipula o brinquedo. Nesse momento, nem MOT nem SIS participam do diálogo

*SIS: www .

*CHI: eu vo(u) morde(r) vocês # ua@o .

*SIS: www .

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

*SIS: www .

*CHI: **oi dinossauros** .

*SIS: www .

*CHI: eu vo(u) come(r) vocês !

[...]

%com: CHI mostra o dinossauro de brinquedo para a câmera, deixando focalizar os dois buracos que estão embaixo do brinquedo

*CHI: peguei # agora +...

%act: pega o brinquedo das mãos de OBS

*OBS: que legal !

*OBS: eu vi já !

*MOT: é nesses dois pequenos buracos que ela vai por areia .

*OBS: são dois .

*CHI: 0 .

%act: faz um barulho e joga o brinquedo

*CHI: é de faze(r) bola .

%act: caminha até sofá onde jogou o brinquedo

*CHI: yy socorro !

*CHI: eu quero pega(r) meu <dinossauro> [>] !

%com: tenta empurrar a cadeira onde SIS está sentada

*SIS: <olha aqui> [<] o dinossauro no seu <pé> [>] !

*MOT: <xx> [<] .

*OBS: 0 [=! ri] .

*SIS: o(lha) +...

%act: pega o brinquedo e entrega para CHI

*CHI: (o)brigado .

%act: pega o dinossauro das mãos de SIS

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

Durante a análise das sessões observamos algumas produções interessantes: a produção de uma fricativa em verbos e advérbios, como se a criança empregasse aí o morfema de plural - em construções que nomeamos como *menos previsíveis*. Além do advérbio *pertinhos*, cuja ocorrência, já citada anteriormente, traz algumas particularidades, o numeral *oito* e os advérbios *também* e *lá* foram pluralizados pela criança, dando origem às construções *oitos*, *tambéns* e *lás*. As formas verbais *correram* e *pular* possivelmente deram origem às construções *correros*³³ e *pulais*³⁴. Nesta última ocorrência, é importante ressaltar que esta construção parece ter sido motivada por questões fonológicas (no enunciado *peçoais eu vou pulais*, a forma *pulais* possivelmente foi usada por Ana em uma analogia a *peçoais*), que pode também ter sido a motivação em *oitos anos*.

Quadro 8. Construções menos previsíveis - Ana

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

As ocorrências observadas nas demais sessões nos levam à constatação de que Ana utiliza três tipos de marcação nominal de número em sua fala: as do tipo Dp+Np (*padrão*), do tipo Dp+Ns (*não padrão*) e as do tipo Ds+Np. A marcação *não padrão* é a que apresenta menor número de ocorrências, opondo-se, assim, ao que é comumente produzido pelo adulto em situações informais.

Mais uma vez, convém ressaltar que não é possível, com base na produção espontânea da criança, supor fases de aquisição do morfema de plural no sintagma nominal, como se uma produção linguística se sobrepusesse a outra de forma linear e progressiva. No entanto, nota-se que há momentos distintos, como as primeiras ocorrências de palavras flexionadas no plural que aparecem como repetições da fala do interlocutor. À medida que Ana faz uso desse recurso linguístico de forma mais autônoma, a criança parece “testá-lo” em elementos distintos da língua. Nestes casos,

³³ Uma das realizações não-padrão de *correram* é “correru”, de onde derivaria a construção *correros*.

³⁴ Embora a forma verbal *pulais* seja correspondente à conjugação da segunda pessoa do plural do presente do indicativo verbo pular, acreditamos que a criança, ao utilizar essa construção, não esteja se referindo a esta flexão verbal e sim utilizando o morfema de plural, característico do sintagma nominal, em uma forma verbal.

embora um uso *menos previsível* seja percebido, não há recorrência do mesmo, fazendo com que essas produções sejam singulares, esporádicas.

As análises dos dados de Ana³⁵ revelam, então, usos distintos do morfema de plural: um uso *mais previsível*, com o emprego de {-s} em elementos do sintagma nominal, e um uso *menos previsível*, através do emprego de {-s} em elementos que não compõem o sintagma nominal – palavras invariáveis.

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

Quando observadas as construções *mais previsíveis*, temos a maioria das ocorrências do morfema {-s} em nominais. Este resultado era, de certa forma, esperado, pois muitos dos enunciados de Ana apresentava um ambiente linguístico bastante restrito, com sintagmas nominais compostos apenas por substantivos.

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

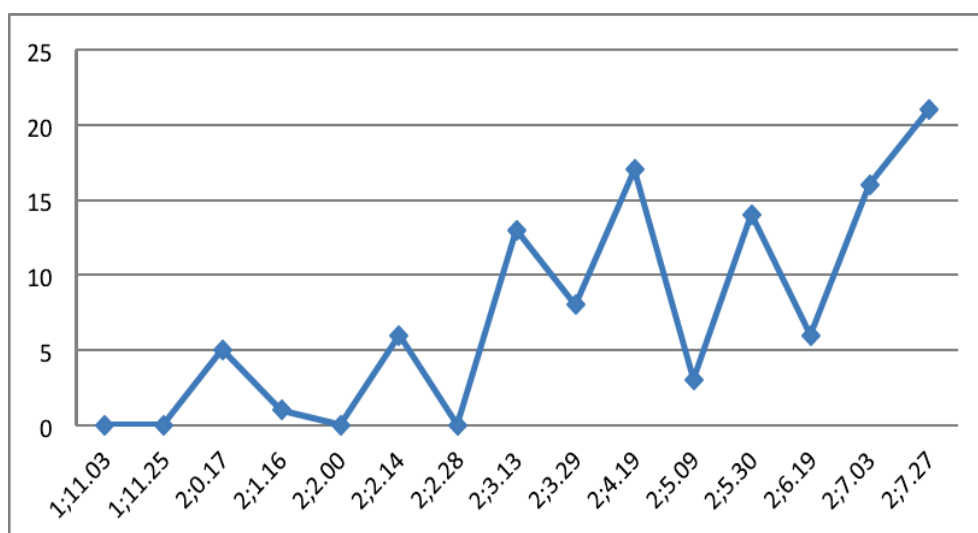


Gráfico 1. Ocorrências de plural - Ana

³⁵ No apêndice A consta um quadro com todos enunciados categorizados como plural nos dados de Ana.

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

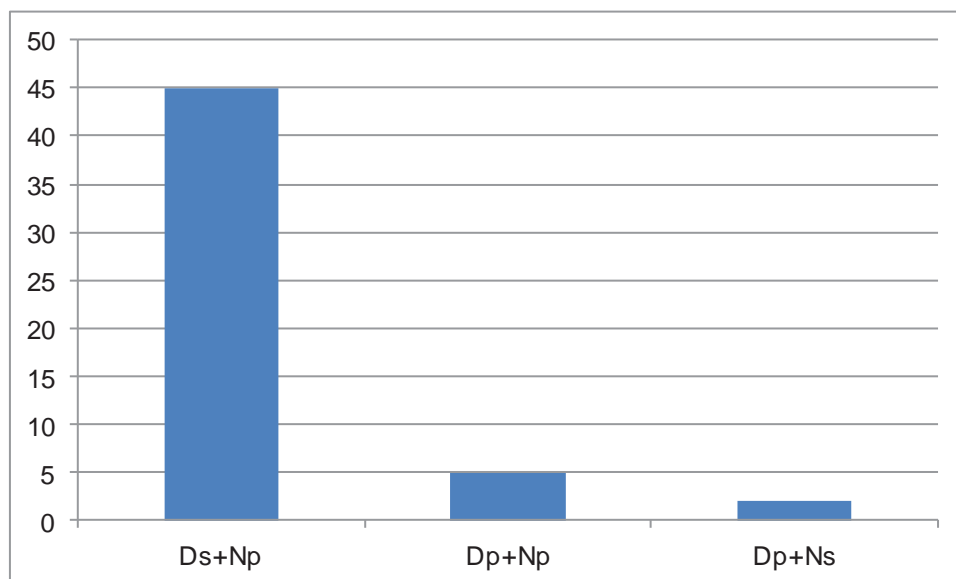


Gráfico 3. Sintagmas nominais plurais compostos por D+N (Ana)

Temos nos dados de Ana a presença de determinantes em sintagmas nominais com marca de plural desde os 2;02 anos e, é importante ressaltar, as possibilidades de marcação de plural sendo empregadas concomitantemente. Sendo assim, não há indícios de que uma produção seja substituída por outra neste período da aquisição de linguagem, mas que as três sejam possíveis na língua do ponto de vista da criança, ainda que isto varie também na frequência em que ocorrem.

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

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

são mais recorrentes na fala de Ana do que sintagmas nominais com marcação *não padrão*.

Observamos ainda que 129 enunciados que não apresentaram o morfema de {-s} em nenhum elemento do sintagma nominal tiveram a expressão de pluralidade marcada através do uso de numerais, ainda que estes não tivessem relação direta com a quantidade representada.

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

5.2 Um paralelo entre duas crianças monolíngues e uma criança bilíngue

Os dados de Ana nos apontaram caminhos sobre o que considerar, tantos nas categorias linguísticas quanto discursivas, com relação aos dados de Melissa em PB, de Madeleine em FR e de Marina em ambas as línguas. Esses dados foram integralmente submetidos à análise sistemática nas categorias elencadas no capítulo *Metodologia*.

A primeira que apresentamos se refere à *analisabilidade dos enunciados*. Como explicitado na metodologia, todos os enunciados que continham sintagmas nominais foram categorizados como *analisáveis* (ANA) – exceto os que eram compostos exclusivamente por pronomes pessoais; os enunciados transcritos com xxx (produção não inteligível) ou yyy (produção não interpretável) foram categorizados como *não interpretáveis* (NIN); os demais enunciados foram

categorizados como *não analisáveis* (NAN). O gráfico a seguir mostra a proporção de enunciados analisáveis nos três sujeitos.

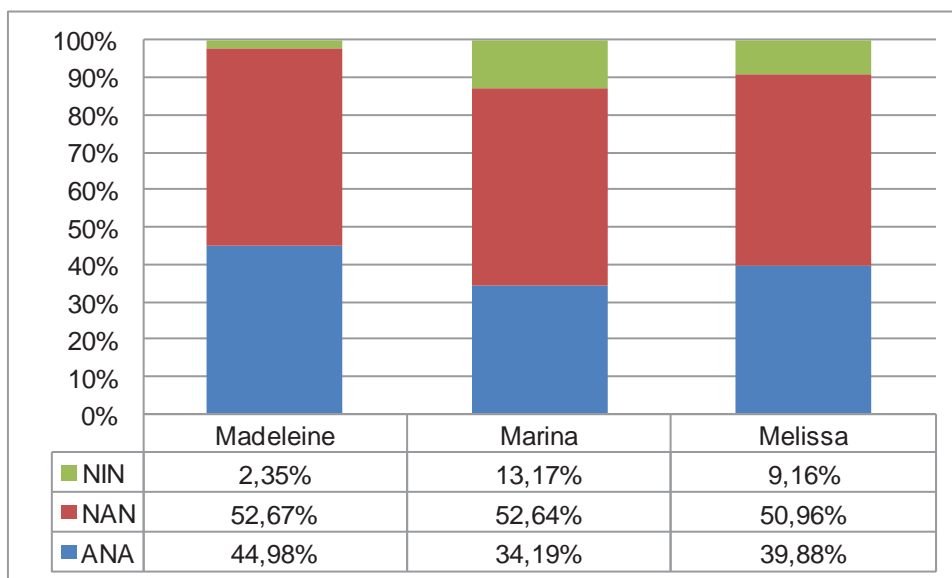


Gráfico 2. Analisabilidade

Os enunciados *não analisáveis*, maioria nos dados de dos três sujeitos, são compostos por sintagmas verbais, onomatopeias, interjeições ou respostas monossilábicas às perguntas feitas pela mãe, como vemos no excerto abaixo, retirado do *corpus* de Melissa:

@Participants: CHI Melissa Target_Child, OBS Rosângela Observer, MOT Magali Mother

@Age of CHI: 2;02.05

@Location: Casa da Melissa

@Situation: CHI toma banho e brinca no quarto

*MOT: vamos toma(r) banho ?

*MOT: hum@i ?

*CHI: **vamos** .

%act: CHI olha para a câmera e entra no banheiro

*MOT: espera aí filha .

%act: MOT olha atrás da porta do banheiro

[...]

*MOT: escapou o xixi .

*OBS: puxa vida !

*OBS: (num) faz mal né ?

*MOT: não né filha ?

%act: MOT senta no vaso sanitário e tira as presilhas do cabelo de CHI

*CHI: **não** .

*MOT: vai lava(r) a cabeça ?

*CHI: **hum@i** ?

*MOT: vai lava(r) o cabelinho ?

*CHI: **hum@i** ?

*MOT: vai lava(r) o cabelo ?

*CHI: **unru@i** .

*MOT: (es)tá grande né ?

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

O MLU de palavras, medida proposta como parâmetro para o paralelo entre os sujeitos, foi calculado considerando tanto os enunciados *analisáveis* quanto os *não analisáveis*, ou seja, toda a produção interpretável dos sujeitos. O gráfico a seguir mostra a relação entre o número médio de palavras por enunciado e a idade³⁶ das três crianças.³⁷

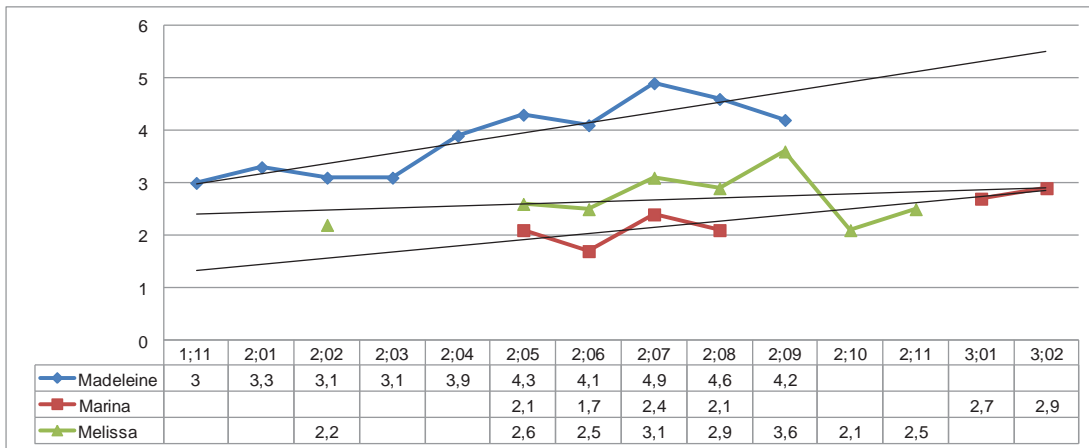


Gráfico 3. Relação MLU-palavras e idade dos sujeitos

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

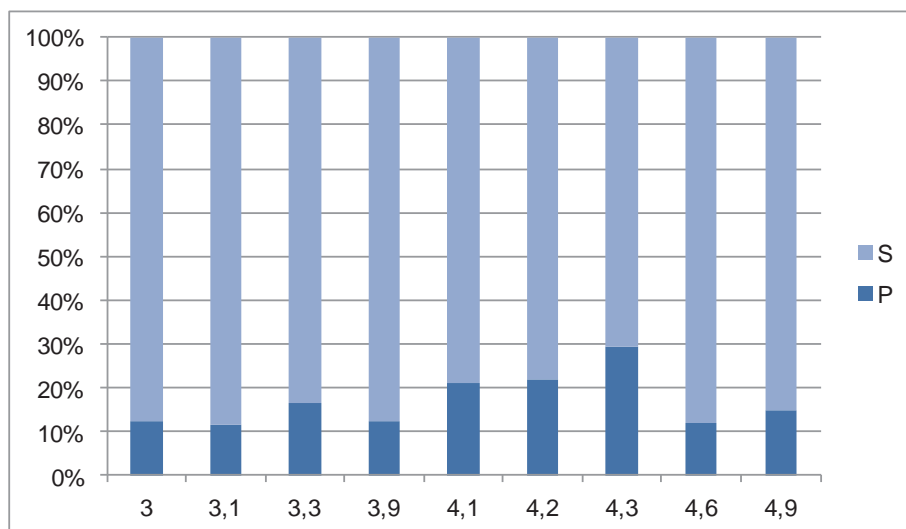
A tabela e os gráficos a seguir mostram a proporção de sintagmas nominais singulares e plurais nos enunciados dos três sujeitos em relação ao MLU-p.

³⁶ Nos gráficos em que a idade e o MLU são apresentados conjuntamente, optamos por fazer referência à idade em anos e meses, pois dessa forma é possível por em paralelo esses resultados. A referência à idade em anos, meses e dias impossibilitaria essa visualização, já que não é a mesma para os três sujeitos.

³⁷ No caso de Marina, foram gravadas duas sessões, uma com a mãe (falante de PB) e outra com o pai (falante de FR) por mês. Sendo assim, embora haja 11 sessões analisadas, temos apenas 6 referências à criança no gráfico de MLU/idade, considerando a idade em anos e meses.

Tabela 1. Sintagmas singular/plural –Madeleine

MLU	P	S	Total
3	26	186	212
3,1	60	453	513
3,3	39	195	234
3,9	48	335	383
4,1	45	167	212
4,2	81	290	371
4,3	92	222	314
4,6	32	238	270
4,9	43	249	292

**Gráfico 4.** Sintagmas singular/plural - Madeleine

Nos dados de Madeleine, a criança francesa, 16,64% dos enunciados produzidos contém sintagmas nominais pluralizados. Nos dados de Melissa, a criança brasileira, 6,33%.

Tabela 2. Sintagmas singular/plural – Melissa

MLU	P	S	Total
2,1	33	395	428
2,2	9	168	177
2,5	7	294	301
2,6	11	146	157
2,9	37	337	374
3,1	3	94	97
3,6	9	172	181

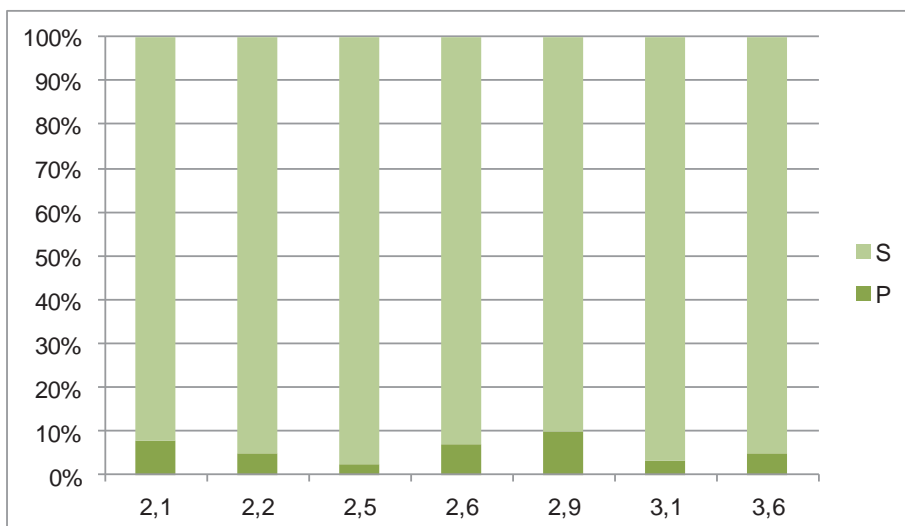


Gráfico 5. Sintagmas singular/plural – Melissa

Nos dados de Marina, a criança bilíngue, apenas 4,25% dos enunciados são plurais.

Tabela 3. Sintagmas singular/plural – Marina

MLU	P	S	Total
1,5	7	3	10
1,7	2	122	124
1,9		30	30
2	5	283	288
2,1	27	587	614
2,4	9	384	393
2,7	7	105	112
2,9	18	177	195

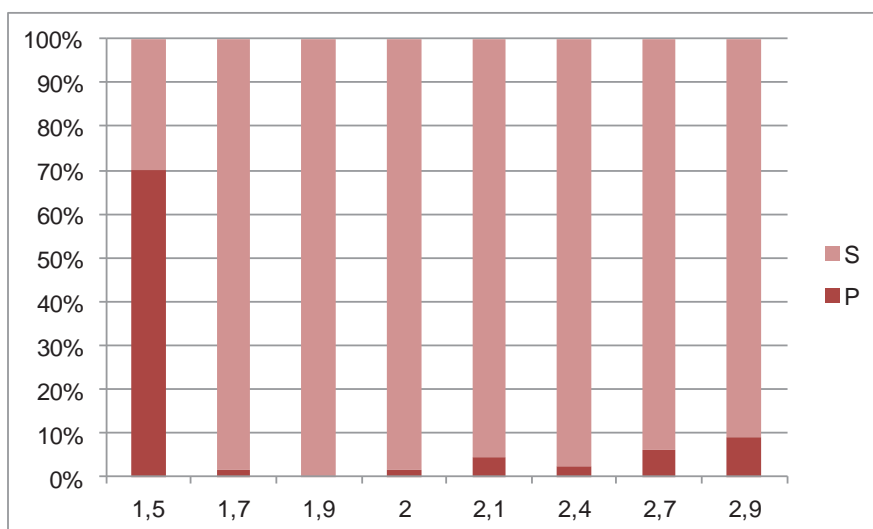


Gráfico 6. Sintagmas singular/plural - Marina

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

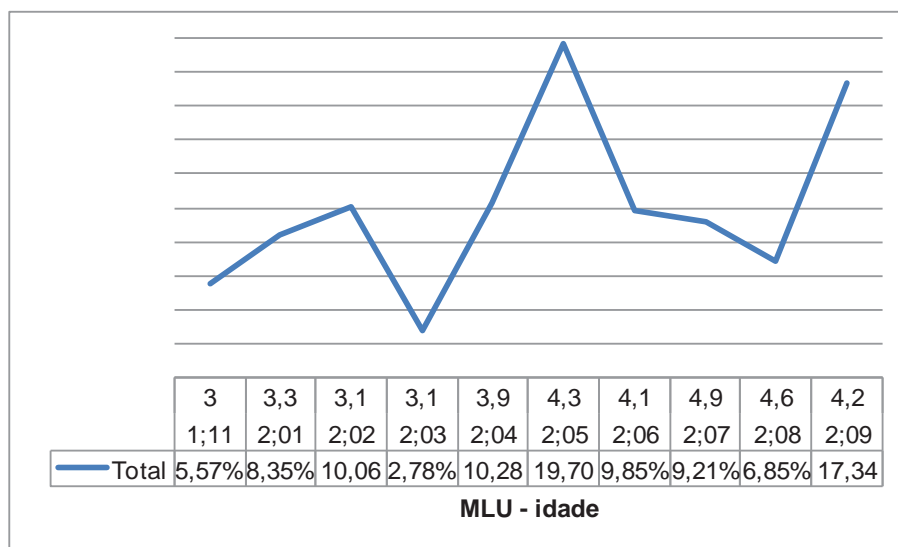


Gráfico 7. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Madeleine

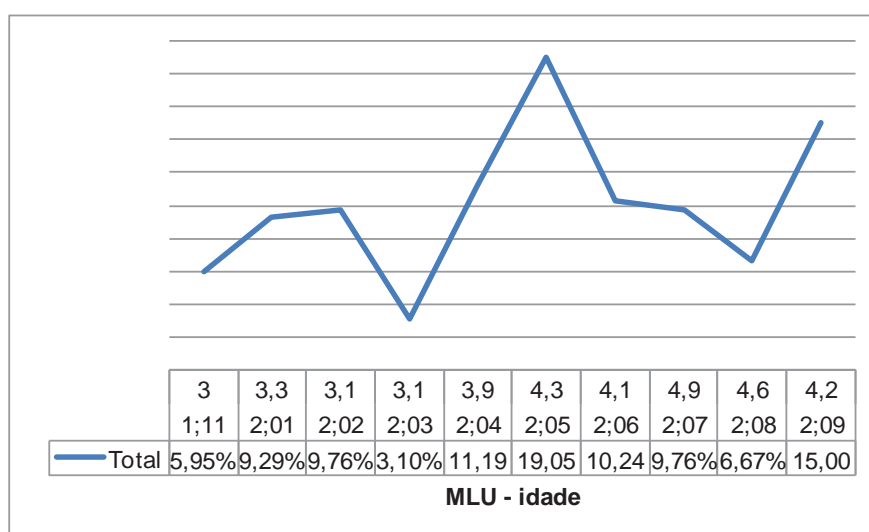


Gráfico 8. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) - Madeleine

Não há, nos dados da criança francesa, muita diferença quando excluimos os sintagmas nominais compostos apenas por numeral. Os resultados de Marina (a criança bilíngue), por sua vez, é bastante diferente, pois os numerais parecem ser um recurso importante para a expressão de pluralidade nos sintagmas nominais.

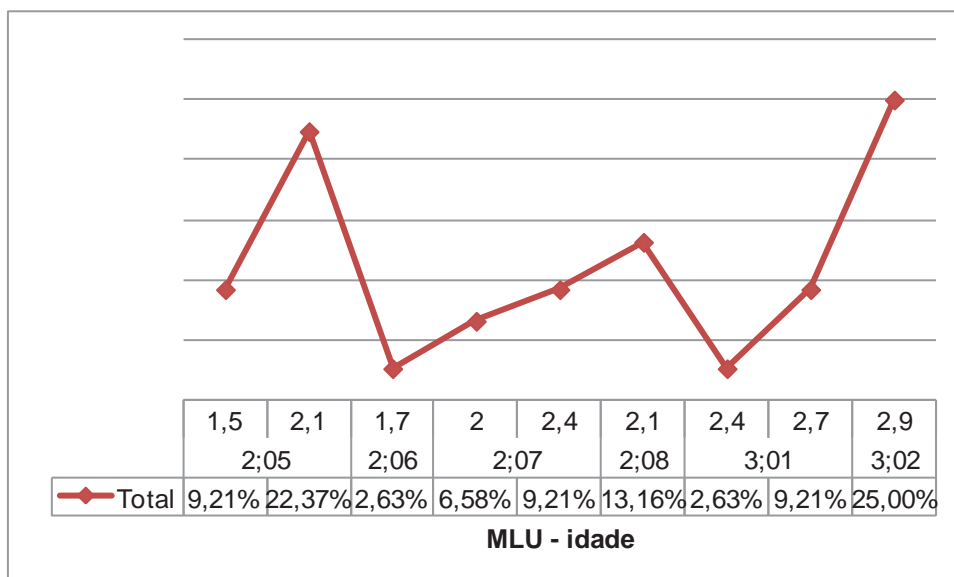


Gráfico 9. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Marina

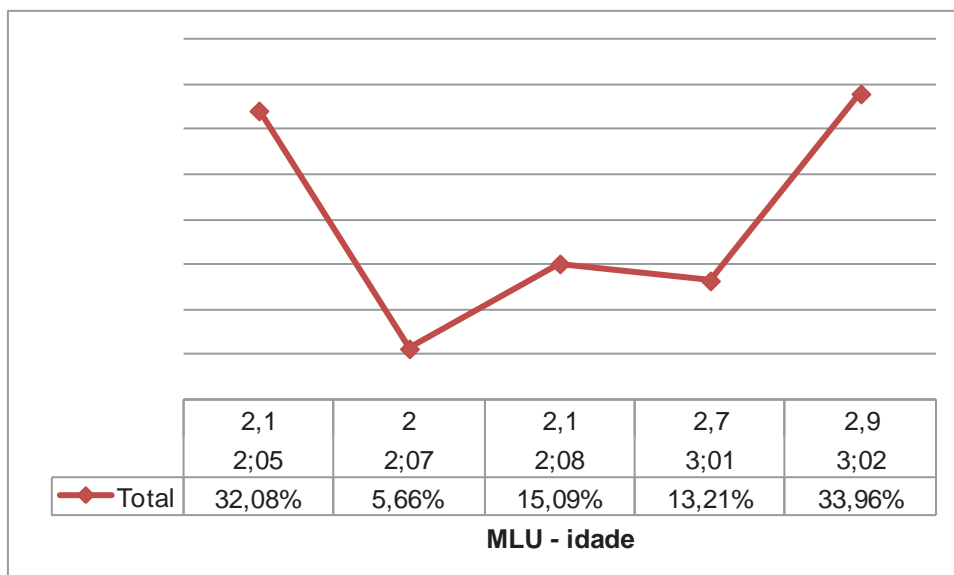


Gráfico 10. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) - Marina

Já nos dados de Melissa essa diferença parece ser bem pontual e localizada em duas sessões de filmagem (aos 2;08 anos e aos 2;10 anos), como podemos ver nos gráficos a seguir.

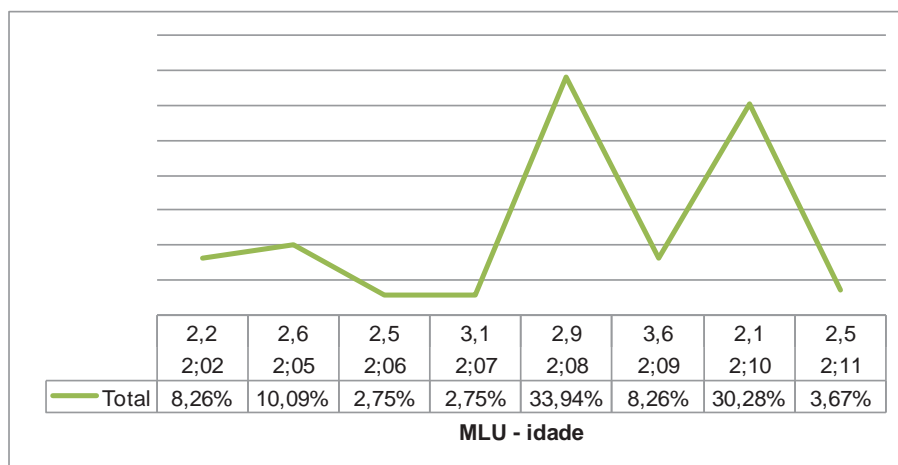


Gráfico 11. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (incluindo os com numerais) - Melissa

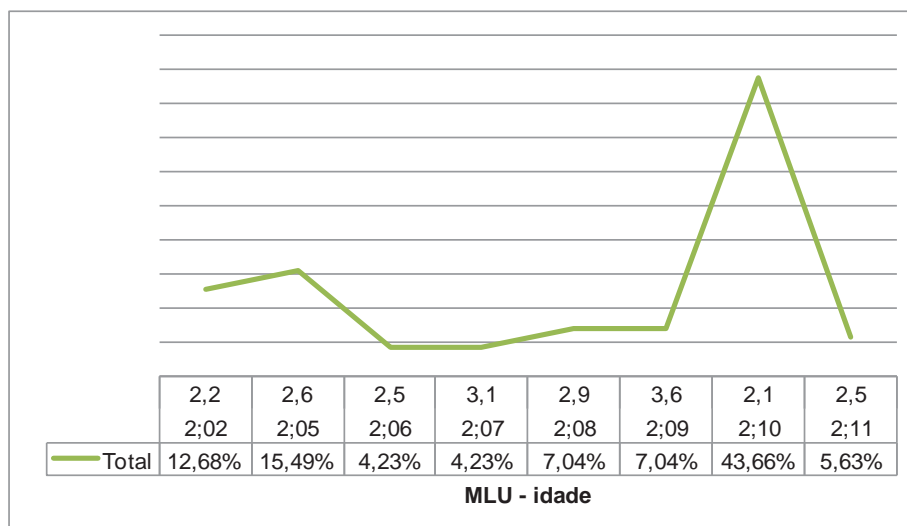


Gráfico 12. Relação MLU, idade e porcentagem de sintagmas nominais plurais (excluindo os com numerais) - Melissa

Os resultados mostram que a produção do plural nominal não está necessariamente ligada ao aumento da média de palavras por enunciado, nem mesmo à idade. O pico na produção de plural nos dados de Melissa, por exemplo, se dá aos 2;10 anos, idade em que o MLU da criança é 2,1 – a menor média de palavras por enunciado deste sujeito. Nos dados de Madeleine, o MLU é o mesmo aos 2;02 anos e aos 2;03 anos (MLU 3,1); entretanto, há uma diferença significativa no percentual de enunciados produzidos pela criança (9,76% aos 2;02 e 3;10% aos 2;03). O mesmo raciocínio se aplica aos dados de Marina, a criança bilíngue, se considerarmos

também os enunciados com numerais na posição de núcleo. Temos a mesma porcentagem de enunciados plurais em duas sessões com MLU bastante diferentes: 9,21% aos 2;05 anos (MLU 1,5) e aos 3;01 anos (MLU 2,7).

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

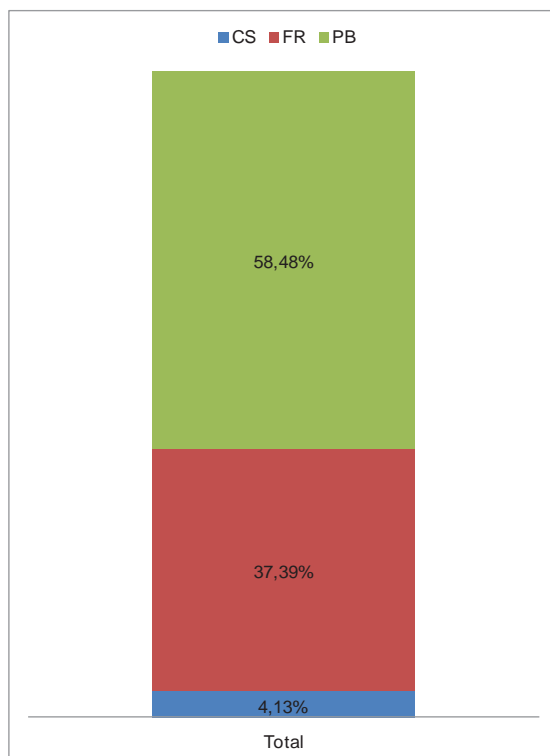


Gráfico 13. Produção da criança bilíngue (geral)

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

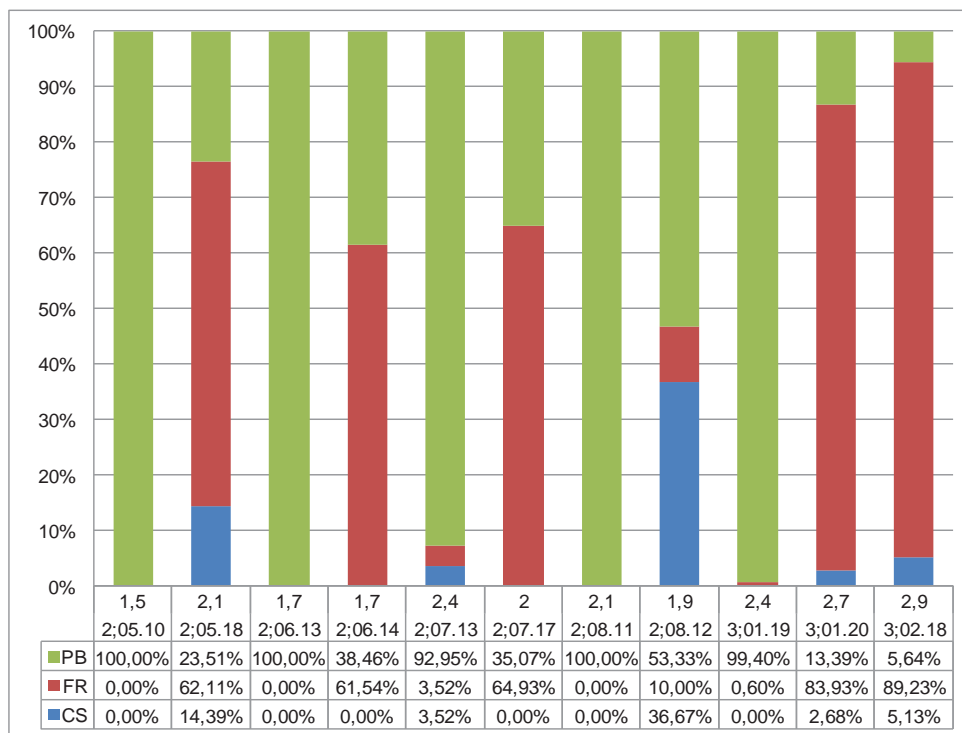


Gráfico 14. Relação entre o MLU, a idade e a produção analisável da criança bilíngue (por sessão)

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

Tabela 4. Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade – Marina

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

Dos 48 sintagmas nominais categorizados como plurais em FR, 33 são compostos por Dp+Np; 10 são produções resultantes de um enunciado deixado em suspenso pelo pai, contendo, assim, o artigo pluralizado no enunciado deste e apenas a produção do nome pela criança (o que justifica a ocorrência de um nome pluralizado – Np – em francês); apenas 5 ocorrências registradas contém numerais.

Já em PB a situação é oposta: a maioria dos enunciados que expressam pluralidade são compostos por numerais.

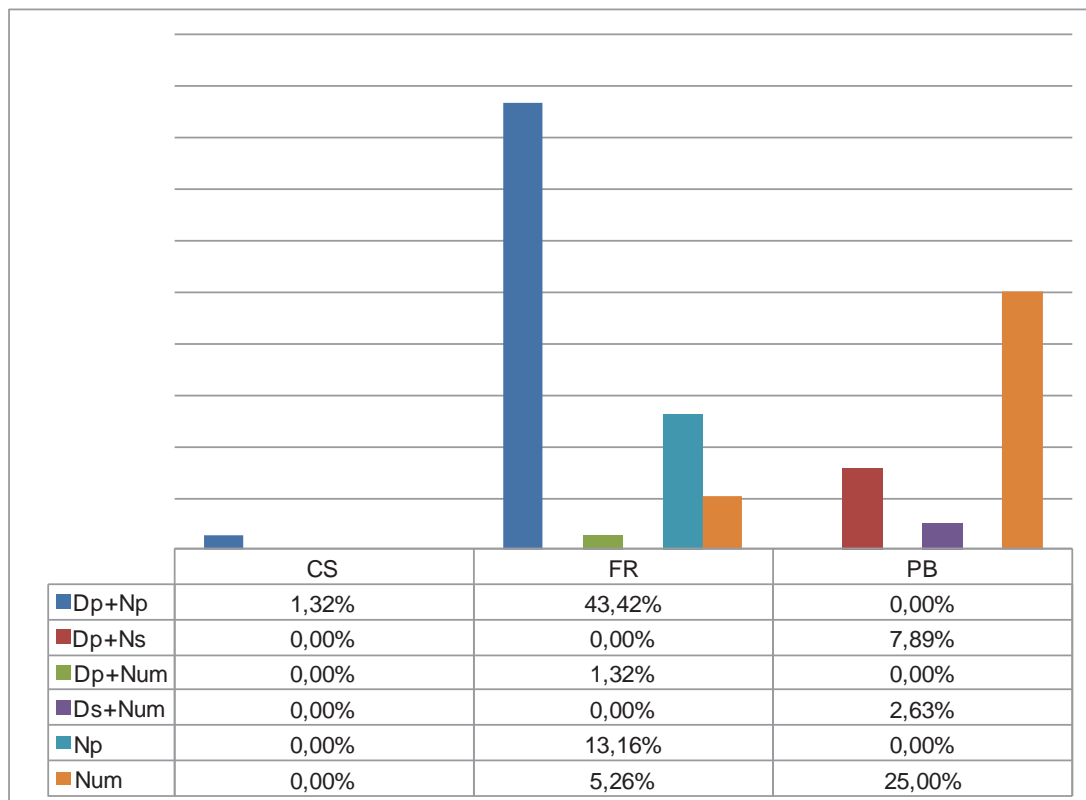


Gráfico 15. Composição de sintagmas plurais/expressão de pluralidade - Marina

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

@Participants: CHI Marina, FAT pai

@Age of CHI: 2;05.18

@Location: casa de Marina

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

*FAT: et qu'est-ce qu'on peut mettre <au-dessus>[//]<sur> les pâtes ?

*CHI: **ketchupes** !

*FAT: du ketchup !

*CHI: **ketchupes** !

*FAT: non#on va mettre du +/-.

*CHI: fromage.

De forma geral, podemos dizer que Marina não teria restrições para a produção de sintagmas plurais em PB, pois a análise da produção da fricativa em coda em contextos obrigatórios (apesar de um número bastante restrito de ocorrências – apenas 11), considerando os enunciados no PB, mostra que há mais ocorrências de *modificações* (54%) do que de *omissões* (45%).

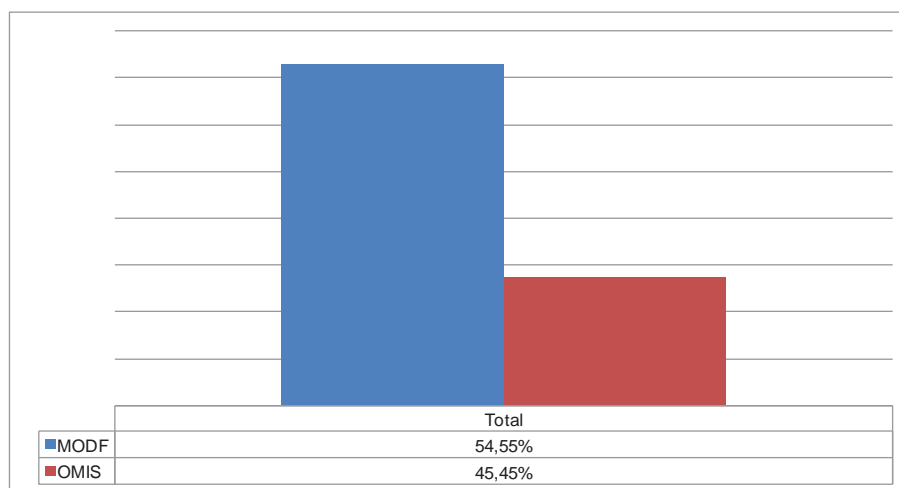


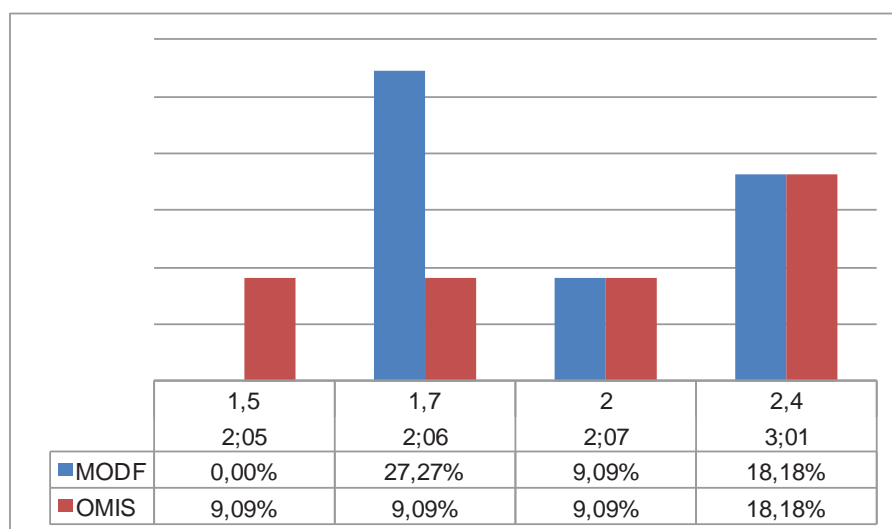
Gráfico 16. Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) - Marina

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

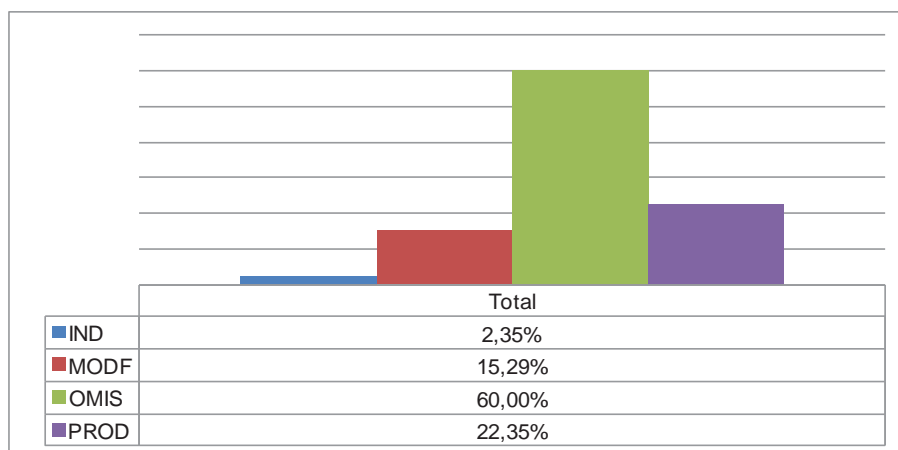
Na tabela a seguir apresentamos os números de ocorrência de *omissão* e *modificação* de acordo com a idade e MLU de Marina. O gráfico traz a porcentagem de cada sessão em relação ao número total de ocorrências registradas.

Tabela 5. Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) – por sessão - Marina

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

**Gráfico 17.** Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) por sessão - Marina

Já a criança monolíngue (PB) apresenta outro quadro:

**Gráfico 18.** Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) - Melissa

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

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

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

Tabela 6. Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) – por sessão -Melissa

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

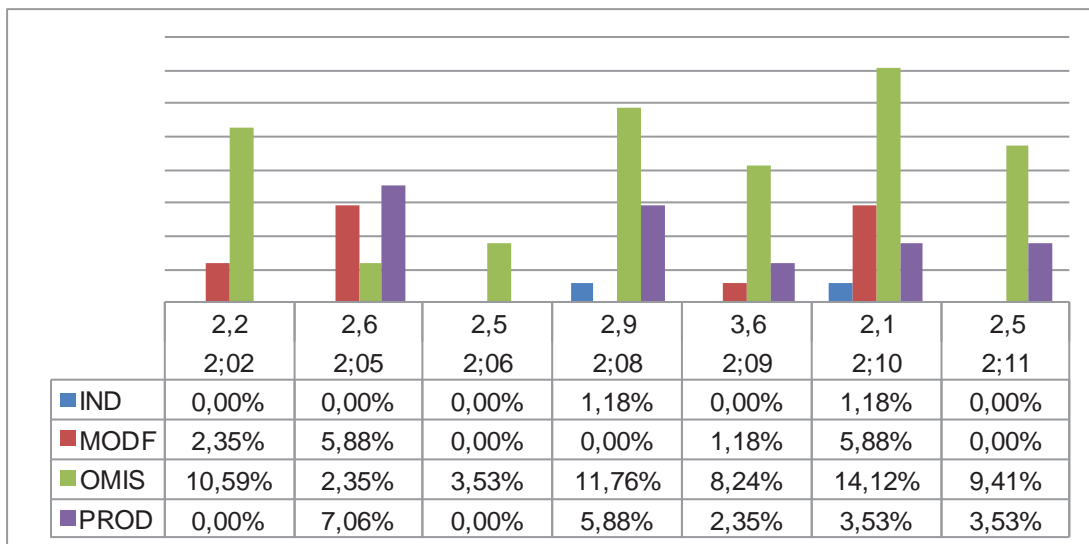


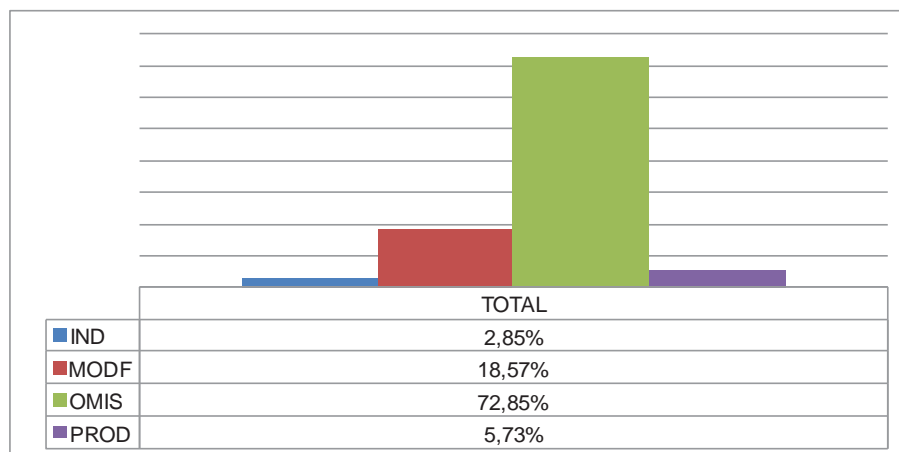
Gráfico 19. Produção da fricativa [s] (*enunciados analisáveis*) por sessão - Melissa

Uma observação importante: a princípio, entende-se por contexto obrigatório a posição posvocálica de [s] no final da sílaba. As ocorrências estão listadas no quadro a seguir. A princípio, foram considerados os itens lexicais (tanto ocorrências de nominais pluralizados quanto outras palavras que apresentassem o contexto fonológico analisado). No entanto, quando analisamos estes itens lexicais dentro do enunciado, vemos que, em alguns casos, o que se tem é uma junção vocabular no qual palavras que terminam com o fonema /s/ unem-se à palavra seguinte, iniciada por vogal. Sendo assim, desconsiderando esses casos, notamos que, na verdade, há apenas 4 ocorrências de produção de fricativas em sílaba travada nos dados de Melissa: *pus* (na combinação *pus todo*), *elástico*, *gosto* e *bastante*. Nas demais ocorrências temos, uma condição intervocálica, a realização de /s/ como [z], provocando, portanto, a reorganização da sequência em uma sílaba CV.

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

Idade	MLU	Enunciado
2;11	2,5	<eu pus açúcar [: açúcar]> [>] !
2;11	2,5	eu <i>pus</i> todo # <ovos> [>] .
2;11	2,5	dois ovinhos +...
2;10	2,1	as irmã da Cinde(r)ela .
2;10	2,1	ele # tem as asas xx .
2;10	2,1	os amiguinho do patinho +...
2;09	3,6	<t(r)ês e> [<] +... %spa: \$NPL:NUM
2;09	3,6	<tem doi(s)> [<] <elástico> [>] ? %spa: \$NPL:NUM
2;08	2,9	tem t(r)ês aqui # né ?
2;08	2,9	tem t(r)ês aí # né ?
2;08	2,9	nessa [//] essa [//] nessa eu (es)to(u) [//] nessa eu (es)to(u) [//] essa [//] nessa eu pus um lacinho o(lha) # (es)tá bonita ?
2;08	2,9	eu num quero mais a bolinha .
2;08	2,9	porque eu não <i>gost(o)</i> # é ruim !
2;05	2,6	aponta o lápis assim .
2;05	2,6	(es)tá <i>bastante</i> pé ?
2;05	2,6	flauta dos yy # dos yy . %act: CHi se levanta
2;05	2,6	tem mais uma <peça> [?] . %act: pega uma peça de um jogo que estava no chão
2;05	2,6	só mais uma vez ?
2;05	2,6	arroz e alface ?

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

**Gráfico 20.** Produção da fricativa [s] em coda medial (*enunciados analisáveis*)- Melissa

A omissão da fricativa nesse período de aquisição pode explicar as possibilidades de marcação de plural que encontramos nos dados das crianças brasileiras, uma vez que as primeiras produções em sintagmas do tipo D+N são combinações Ds+Np, isto é, a fricativa em coda medial que consiste no morfema de

plural em D não é produzida. O gráfico abaixo traz todas as ocorrências de sintagmas nominais pluralizados compostos por D+N nos dados de Melissa

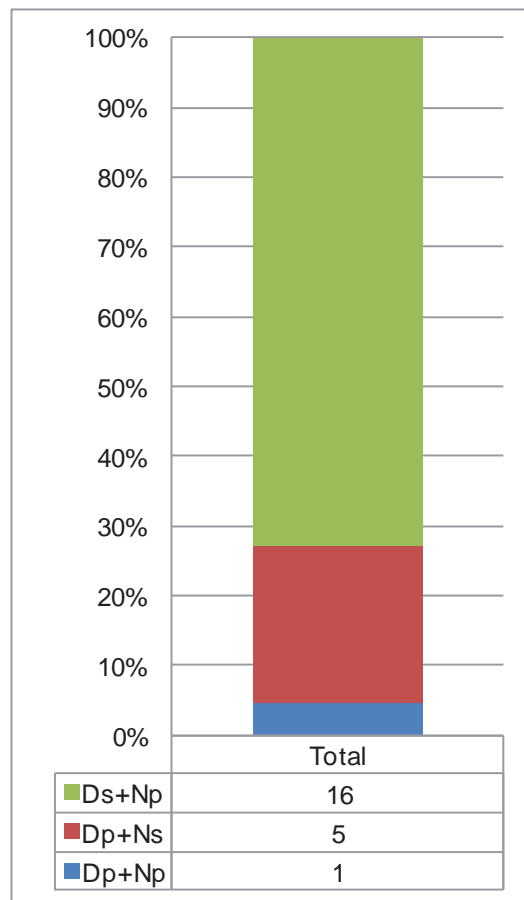


Gráfico 21. Sintagmas nominais plurais compostos por D+N - Melissa

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

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

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

Somam-se a esses os sintagmas do tipo Num+Np, nos quais, nos dados de Melissa (assim como nos de Ana), a fricativa no numeral é omitida, como em

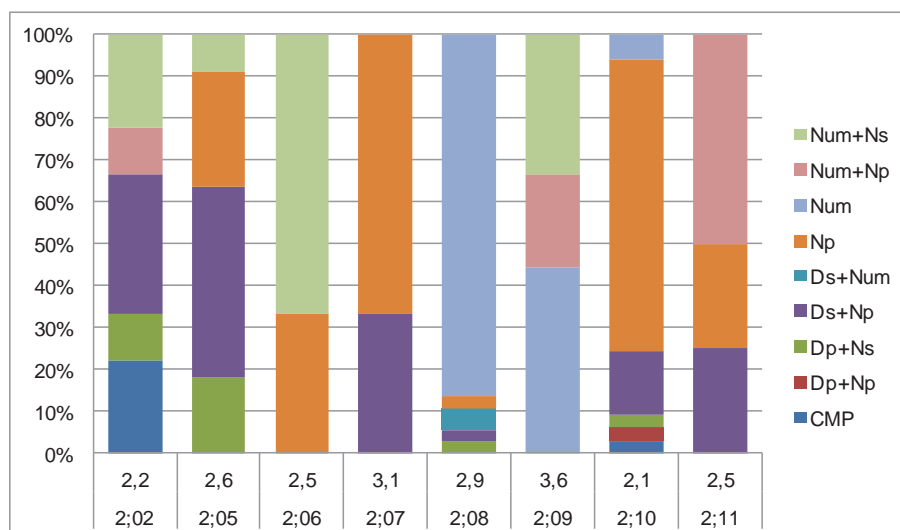
“*dua(s) meninas*”. Isso afasta nossa hipótese de que a não realização do /s/ ao final de *dois* e *duas* em sintagmas do tipo Num+N tivesse relação com as primeiras flexões de número na fala da criança e, por outro lado, reforça a idéia de que a omissão do morfema de plural em D nos sintagmas do tipo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

Embora essa seja uma explicação plausível, acreditamos que seja necessário investigar ainda se a não realização da fricativa em decorrência da aquisição tardia da mesma em coda medial é, efetivamente, a única explicação. Isso porque, ao que nos parece, a produção sistemática de sintagmas nominais plurais do tipo Ds+Np poderia acabar por configurar uma espécie de regra gramatical para a criança no período de aquisição da linguagem. Assim, enunciados como o de Ana (*o meninos também correros*) apresentam a fricativa produzida em outros elementos que não o determinante; nos dados de Melissa, por sua vez, encontramos o plural marcado no determinante em *as asas* mas não em *o outro joguinhos* (sintagmas que ofereceriam o mesmo contexto morfofonológico para a produção do {-s} em D).

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

Tabela 7. Expressão de pluralidade - Melissa

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

**Gráfico 22.** Expressão de pluralidade - Melissa

Nas produções de Melissa o que se observa é uma grande variedade de possibilidades de combinações sendo usadas desde as primeiras sessões. Os

numerais, sejam na posição de núcleo, de determinante ou como únicos componentes do sintagma, aparecem em todas as sessões. Os sintagmas compostos apenas por nomes pluralizados também são uma constante nos dados de Melissa

Importa-nos também chamar a atenção para as *construções menos previsíveis* (CMP). Temos duas ocorrências aos 2;02 anos e uma aos 2;10 anos, listadas no quadro a seguir.

Quadro 11. *Construções menos previsíveis* - Melissa

Idade (A;M)	MLU	Enunciado
2;02	2,2	agora <vamo(s)> [?] monta(r) # <i>tudos</i> ? %act: CHI desmonta parte do cubo
2;02	2,2	o avião <i>tudos</i> ! %com: gesticula sobre as peças do jogo
2;10	2,1	(o) que que é <i>issos</i> ³⁸ ?

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

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer

@Age of CHI : 2;02.06

@Location: casa de Madeleine

@Situação: jeu avec les mosaïques

*MOT: tu veux faire le dinosaure (.) le chien +..?

*MOT: ça c'est quoi ?

*CHI: <un le@fs> [/] un le@fs dinosaure .

%pho: œ le œ le dinozœ

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

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer

@Age of CHI : 2;02.06

@Location: casa de Madeleine

@Situação: Madeleine brinca com um catavento de flores

*OBS: qu' est+ce+que tu portes à la main ?

*CHI: hm xx hm **des fleurs** .

%pho: m X m de flœ

%exp: une partie de l'énoncé est inaudible, bruits venant de la cuisine.

%sit: CHI tient à la main un jouet, moulin de vent en forme de fleurs.

³⁸ A forma *issos* aparece também no *corpus* de um estudo sobre a variação na concordância de gênero em uma comunidade que aprendeu o português como segunda língua, em São Tomé, na África (LOPES, BAXTER, 2011).

%act: CHI baisse la tête pour regarder son jouet.
 *OBS: des fleurs ?
 *CHI: **də@fs fleurs** ça !
 %pho: də flœʁ sa
 %act: CHI se retourne vers OBS, brandit le jouet, sourit.

Embora nos dados de Madeleine haja uma produção de sintagmas nominais plurais bastante precoce (desde a primeira sessão analisada, com 1 ano e 11 meses), vemos que há mais usos do plural em contextos onde o singular era esperado do que nos dados de Melissa e Marina. Temos, por outro lado, três ocorrências de correção (uso de plural seguido de uma reformulação do enunciado no singular), transcritas a seguir:

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer
 @Age of CHI : 2;02.06
 @Location: casa de Madeleine
 @Situação: Madeleine e a mãe brincam com um jogo (lego)
 *MOT: <oh et ça c'est quoi> [<] ?
 *CHI: ça yyy un [/] un &ta une [/] une [/] une cafetière .
 *MOT: une cafetière ?
 *CHI: oui .
 *CHI: pour boire .
 *MOT: et ça ?
 %act : la mère montre un jouet (une casserole) à l'enfant
 *CHI: <**des cass(eroles)**> [//] **une casserole** .
 *CHI: <faut mettre> [>] .
 *MOT: <une casserole> [<] .

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer, LUC Lucas Family_Friend
 @Age of CHI : 2;07.07
 @Location: casa de Madeleine
 @Situação: Madeleine e Lucas brincam de *jeu de champignons*, que consiste em completar um desenho colocando peças coloridas em uma folha perfurada
 *CHI: moi z@fs préfère changer de feuille .
 *LUC: ah changer d(e) feuille .
 *MOT: tu veux pas <aller jusqu'au bout> [>] ?
 *LUC: <on prend laquelle> [<] alors ?
 *MOT: regarde elles sont là <les autres> [>] .
 *LUC: <pour une> [<] xx .
 *MOT: mais <pourquoi tu veux> [/] pourquoi tu veux pas aller jusqu'au bout Madeleine ?
 *CHI: <parce+que j' préfère> [///] hum j' veux pas aller jusqu'au bout parce+que j(e) préfère <**d'autres feuilles**> [//] **une autre feuille** .
 %sit: MOT tend les feuilles à LUC qui commence à les regarder puis CHI s'approche de LUC.

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer, LUC Lucas Family_Friend
 @Age of CHI : 2;08.05
 @Location: casa de Madeleine
 @Situação: transição de uma atividade (cozinhar, fazer biscoitos) para outra (jogo)
 *CHI: yy et Martine elle va attraper un j(eu) .

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

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

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

%pho: mwa z vε zue

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

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

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

Tabela 8. Expressão de pluralidade - Madeleine

Idade MLU	Dp+Np	Dp+Num	Ds+Np	Np	Num	Num+Np	Total geral
1;11 3	15			10	1		26
2;01 3,3	36	2				1	39
2;02 3,1	37	3			6	1	47
2;03 3,1	11					2	13
2;04 3,9	46				1	1	48
2;05 4,3	73		1		12	6	92
2;06 4,1	42	1			2		45
2;07 4,9	39				2	2	43
2;08 4,6	25				4	3	32
2;09 4,2	46			1	18	16	81
Total geral	370	6	1	11	46	32	466

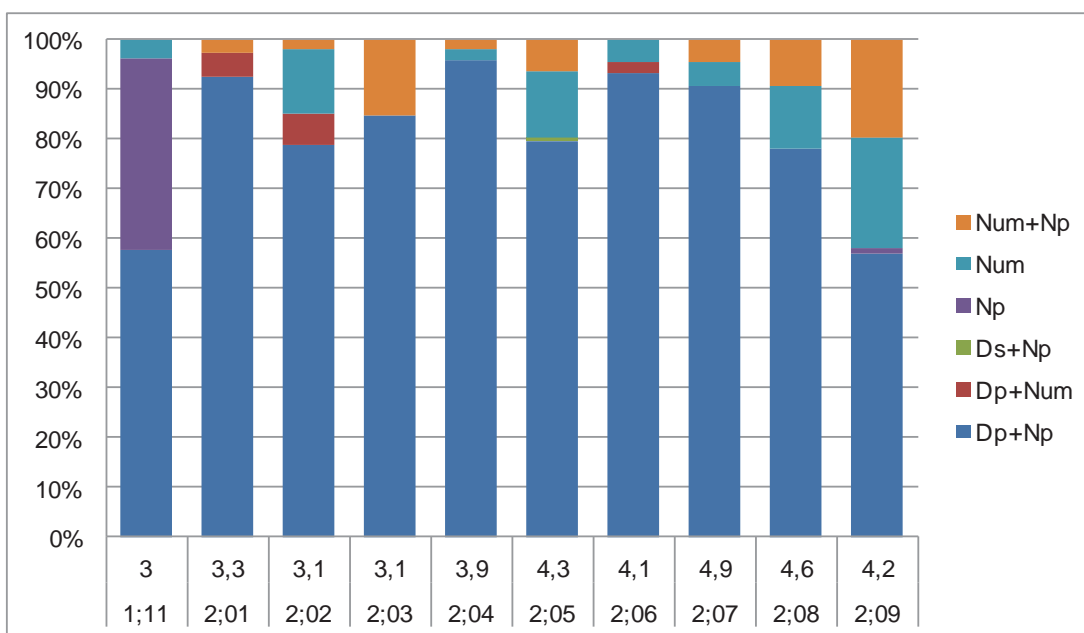


Gráfico 23. Expressão de pluralidade - Madeleine

A maior ocorrência de sintagmas nominais pluralizados é com a combinação Dp+Np (sendo D marcado oralmente e N não marcado). Os nomes pluralizados aparecem na primeira sessão em enunciados que completam os deixados em suspenso pela mãe. O único caso de Ds+Np é no enunciado *c'est pas un ch(e)vaux*, que apresenta um substantivo com plural marcado no oral. Os sintagmas compostos por numerais (sejam sozinhos, na posição de núcleo ou de determinante) aparecem em menor número no decorrer das sessões.

Como vimos, os dados de Marina, por sua vez, não nos permitem fazer afirmações conclusivas, devido ao número reduzido de ocorrências de plural nominal. Fica evidente, no entanto, algumas similaridades com os resultados de Melissa, em PB, e de Madeleine, em FR: o papel que os numerais parecem exercer na expressam de pluralidade em PB e, em FR, os sintagmas nominais compostos por Dp+Np.

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

Tabela 9. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação

Situação	Madeleine	Marina	Melissa	Total geral
BAN (banho)	0,00%	0,00%	2,75%	0,50%
JGD (jogo diverso)	49,36%	13,04%	36,70%	45,65%
JGL (jogo livre)	0,43%	43,48%	11,01%	4,01%
JGS (jogo simbólico)	8,58%	0,00%	4,59%	7,53%
LET (leitura)	6,44%	4,35%	30,28%	10,70%
REF (refeição)	2,58%	26,09%	6,42%	4,18%
TRO (troca)	0,00%	0,00%	0,92%	0,17%
SNE (situação não estruturada)	17,60%	0,00%	1,83%	14,05%
AUT (outro)	15,02%	13,04%	5,50%	13,21%

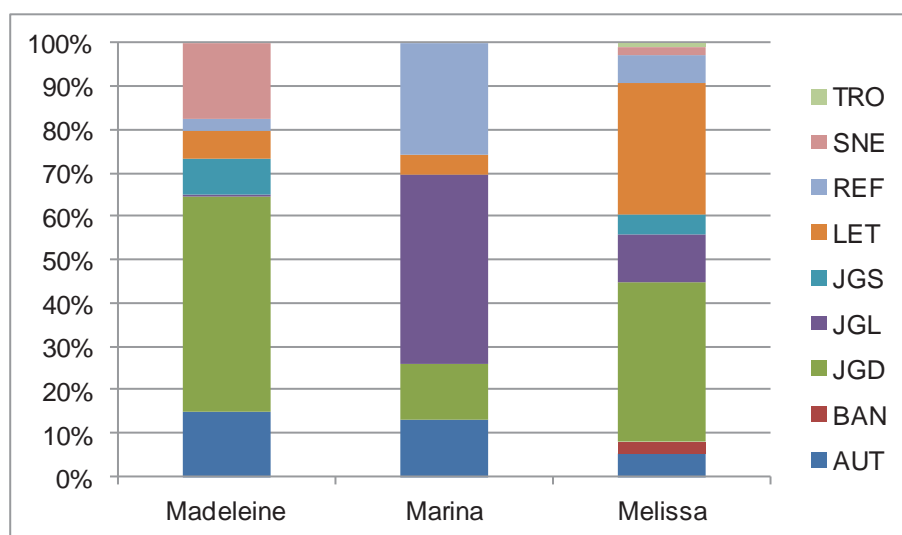


Gráfico 24. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação

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

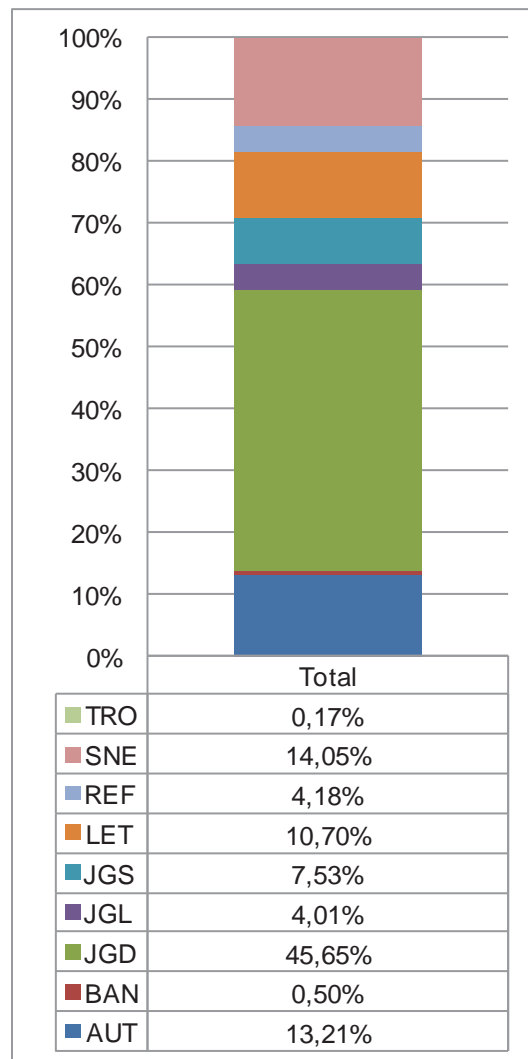


Gráfico 25. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e situação (geral)

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

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer

@Age of CHI: 1;11.13

@Location: casa de CHI

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

*MOT: tu montes Madeleine ?

*MOT: tu vas montrer tes livres à Martine ?

*OBS: <i(ls) sont où tes livres> [>] ?

*CHI: <xx> [<] .

*OBS: où est+ce+qu' ils sont tes <livres> [>] ?
 *CHI: <monte> [<].
 %xpnt: show, avec l'index, en direction du premier étage.
 *OBS: je monte ?
 *OBS: i(ls) sont là+haut ?
 *CHI: viens .
 %act: CHI tend la main vers OBS pour l'inviter à monter.
 *OBS: allez je viens .
 *OBS: vas+y .
 *OBS: monte .
 *OBS: j(e) te suis .
 *CHI: **ame@fs livres** .

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

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

@Participants: CHI Madeleine Target_Child, MOT Mother, OBS Martine Observer, LUC Lucas Family_Friend
 @Age of CHI: 1;11.13
 @Location: casa de CHI
 @Situation: Madeleine, a mãe, a observadora e o amigo Lucas estão na cozinha, preparando biscoitos.
 *CHI: tu vois j'ai un autre plat .
 %xpnt: show, avec la main, le nouveau saladier.
 *CHI: pour [/] euh pour mettre de la farine dedans .
 *MOT: (.) alors +...
 %act: MOT ouvre le sachet de farine.
 *MOT: on reprend une cuillère .
 *CHI: on reprend une cuillère pour euh attraper de la farine .
 *MOT: et il nous en faut cette+fois+ci deux cent cinquante grammes .
 *CHI: **deux cent cinq grammes** .
 *MOT: deux cent cinquante ça fait jusque+là .
 %com: MOT doit montrer sur la verre doseur mais nous le voyons pas à l'image.
 *MOT: ça fait beaucoup hein .
 *CHI: oui .
 *CHI: maman zø@fs [/] z@fs veux prendre de la farine .
 *MOT: attends après c'est toi qui va la verser dans le saladier d'accord ?
 *CHI: c'est moi qui vais la verser dans le saladier .
 *MOT: tu crois qu(e) ça va être bon ?
 *CHI: oui !
 *CHI: ça a l'air très [/] très [/] très [/] très bon .
 *CHI: **très [/] très bon les gâteaux <d(e) Noël> [>]** .

@Participants: CHI Melissa Target_Child, OBS Rosângela Observer, MOT Magali Mother, FAT Claudinei Father
 @Age of CHI: 2;11.00
 @Location: Casa da Melissa
 @Situation: CHI e MOT estão na cozinha fazendo um bolo
 *MOT: tem que pega(r) óleo +...
 *CHI: óleo +...
 *CHI: tem que [/] # que pega(r) óleo +...
 %act: MOT abre a porta do armário
 *MOT: a:çú:car +...
 *CHI: açúcar +...
 *MOT: o:vo +...
 *CHI: ovo +...
 *MOT: quem gosta de ovo ?
 %act: MOT abre a geladeira
 [...]
 *MOT: dois ovinhos +...
 %act: MOT coloca dois ovos sobre a mesa
 *CHI: **dois ovinhos** +...

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

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

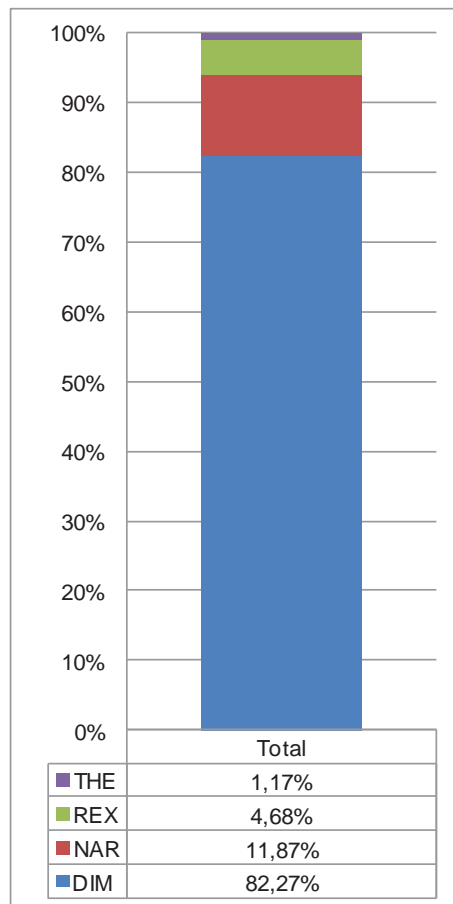


Gráfico 26. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva (geral)

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

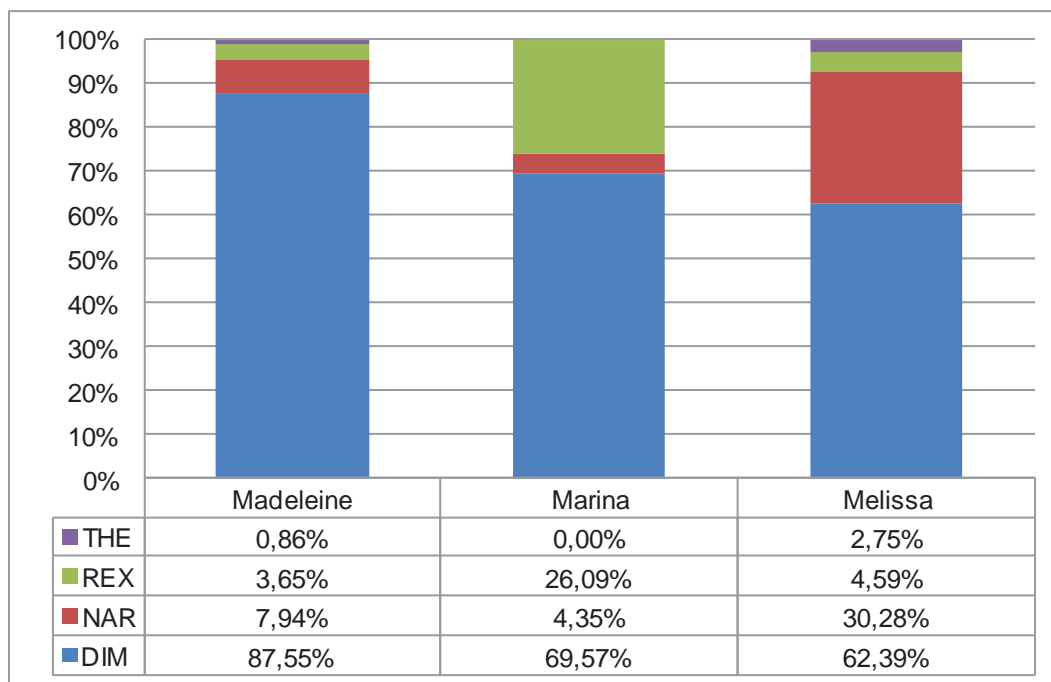


Gráfico 27. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva

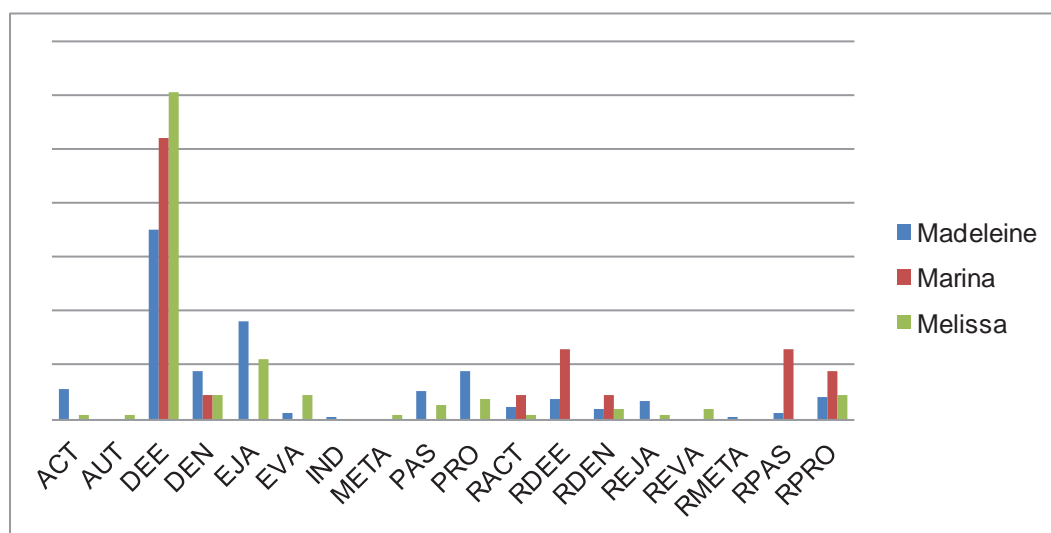
Tabela 10. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e sequência discursiva (números absolutos)

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

Os enunciados que continham sintagmas nominais plurais também foram analisados quanto ao *tipo de discurso* (ou tipo de enunciado). As porcentagens foram calculadas em relação ao número total de enunciados plurais analisados. As categorias em que a letra R precede o código se referem a respostas da crianças ao enunciado da mãe, sem que haja modificação no sentido.

Tabela 11. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso

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

**Gráfico 28.** Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais e tipo de discurso

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

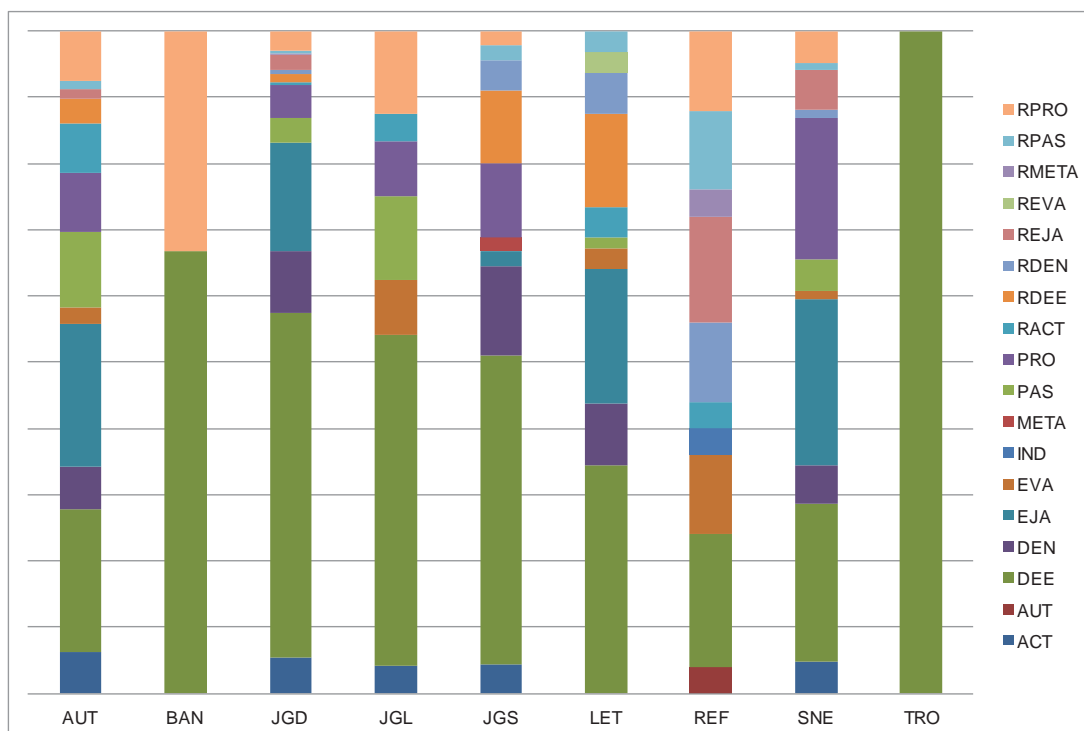


Gráfico 29. Relação entre a produção de enunciados com sintagmas nominais plurais, situação e sequência discursiva

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

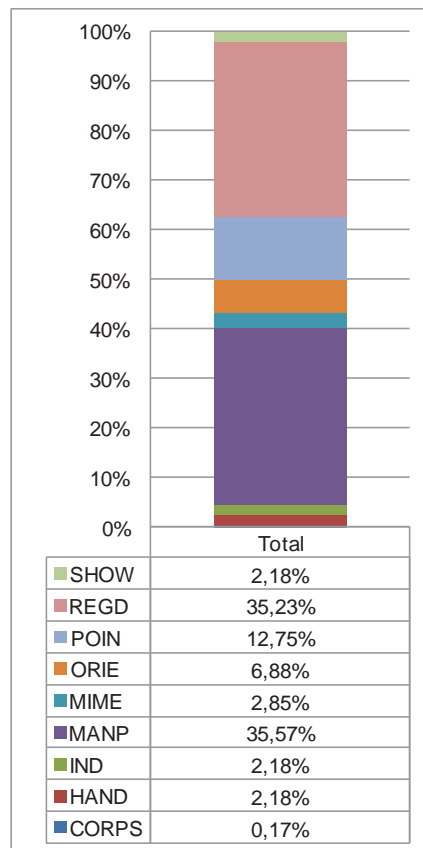


Gráfico 3030. Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais e a produção não verbal

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

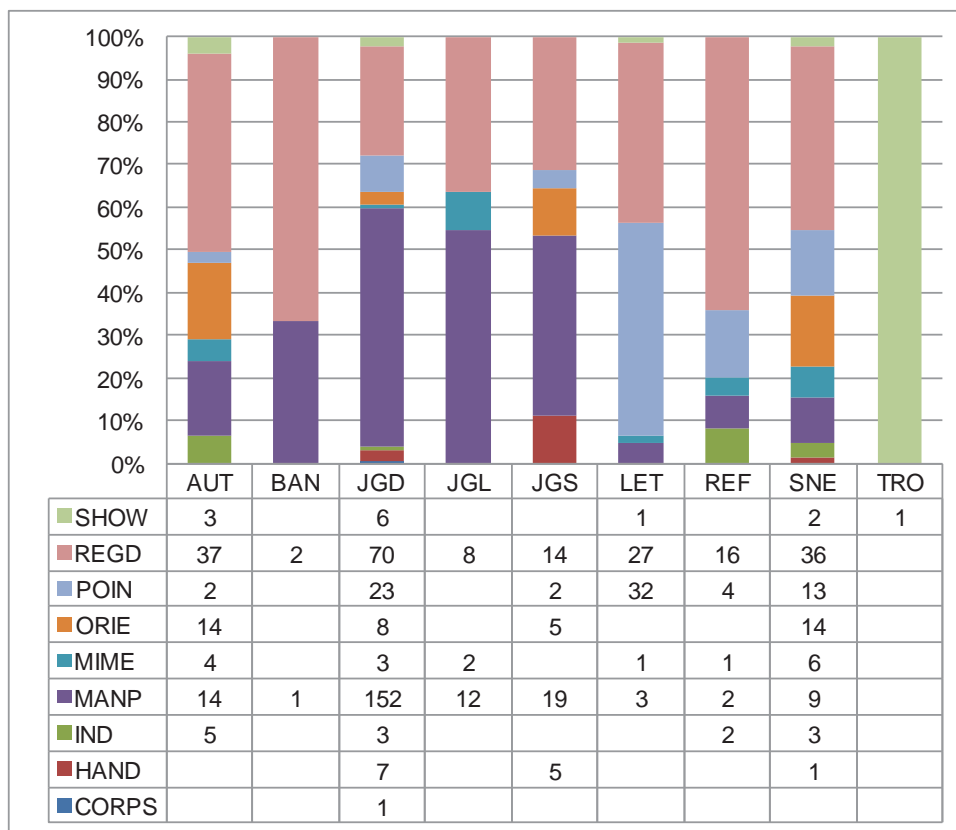


Gráfico 311. Relação entre a produção de sintagmas nominais plurais, produção não verbal e a situação.

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

5.3 Discussão dos resultados

Como vimos no capítulo 2, as pesquisas sobre a aquisição do plural nominal, especialmente as que foram desenvolvidas em PB, restringiam-se às análises de elementos linguísticos – a relação entre a aquisição fonológica e a aquisição morfológica, a emergência do morfema e a aquisição da concordância, o uso

produtivo do morfema com base em estudos experimentais etc. Com base no quadro teórico ao qual nos filiamos, propusemos uma análise que levasse em consideração tanto fatores linguísticos quanto extralinguísticos e discursivos, a fim de identificar quais estariam, efetivamente, ligados às primeiras produções de plural nominal pela criança.

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

Embora nossos dados não digam respeito às variedades distintas do PB, mas a duas línguas específicas (o PB e o FR), acreditamos, assim como Miller e Schmitt (2010), que a variação na marcação de plural no PB abra caminho, na linguagem da criança, para que se desenvolva uma gramática distinta da do adulto. Como vimos, na produção da criança brasileira, além das marcações de plural do tipo Dp+Np e Dp+Ns, comuns na fala do adulto e, portanto, presentes na linguagem dirigida à criança, constatamos a presença constante de sintagmas plurais do tipo Ds+Np. É possível que essa produção seja justificada pela aquisição tardia da fricativa [s] nas codas finais em rima VC, como aponta Mezzomo (2004). Entretanto, como a análise da autora não abordou sintagmas plurais, mas itens lexicais, acreditamos que seja necessário investigar se essa produção recorrente de sintagmas nominais com o emprego do morfema de plural unicamente em N poderia se configurar (ou não) como uma regra gramatical no que se refere à concordância dos componentes do sintagma nominal. Acreditamos que haja fortes indícios para considerar essa possibilidade, descartando, assim, a hipótese de Simioni (2006, 2007) de que o processo de aquisição da concordância de número no PB, assim como em outras línguas, esteja submetido unicamente à fixação de um parâmetro na língua (D).

Outro ponto a ser destacado é o fato de haver, nos dados naturalísticos que compõem essa pesquisa, uma produção consistente de sintagmas nominais plurais em

contextos esperados. Há, como dissemos, poucas ocorrências de produção de plural em contextos nos quais o singular era esperado. Há ainda, nos dados da criança francesa, ocorrência de proposta de correção e reformulação de enunciados, tornando explícita a oposição singular/plural. Isso nos leva a questionar a afirmação de Bepi-Lopes, Rodrigues e Puglisi (2009), já que estas autoras afirmam que o conhecimento singular e plural estaria estabelecido no léxico mental apenas a partir dos 5 anos.

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

@Participants: CHI Marina Target_Child, FAT Father, OBS Alessandra Observer,
 @Age of CHI: 2;06.14
 @Location: casa de CHI
 @Situation: CHI e FAT estão sentados no chão da sala. CHI segura uma vasilha com amendoins
 *FAT: t'as faim ?
 *CHI: oui .
 *FAT: t'as beaucoup faim ?
 *CHI: oui xxx .
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT põe as mãos sobre os pés de CHI, como se estivesse brincando de apertá-los
 *CHI: aïe !
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o mesmo gesto
 *CHI: **encore** [=! ri] !
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o mesmo gesto
 *CHI: 0 [=!risos]
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o mesmo gesto
 *CHI: 0 [=!risos]
 *FAT: 0 [=!risos]
 *CHI: a@i # **encore** !
 *CHI: **encore** !
 *FAT: t(u) as les cheveux sales.
 %act: FAT passa a mão nos cabelos de CHI
 *CHI: **encore** # papa !

*CHI: **encore !**
 *FAT: encore ?
 *CHI: oui ?
 *FAT: non !
 *CHI: **encore !**
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o gesto anterior
 *CHI: **encore !**
 *FAT: ã::@i .
 *CHI: **encore !**
 %act: FAT repete o mesmo gesto
 *FAT: a@i#non .
 *FAT: c'est bien .
 *CHI: **encore !**
 *FAT: papa il est fatigué .
 *CHI: **encore !**
 *CHI: xx assim # assim ## assim !
 %act: FAT e toca nos pés de CHI
 *FAT: <comme ça ?>[/] <comme ça ?>
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o mesmo gesto no pé direito
 *CHI: **n(o) o(u)tro pé !**
 %act: CHI aponta para o pé esquerdo
 *FAT: l'autre pied ?
 %act: FAT repete o mesmo gesto nos dois pés
 *CHI: oui.
 *FAT: ã::@i .
 *FAT: ã::@i .
 %act: FAT repete o mesmo gesto
 *CHI: 0 [=!risos]
 *FAT: c'est fini .

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

CONCLUSÃO

Procuramos, neste estudo, refletir sobre os processos através dos quais a criança se apropria da língua(gem), considerando que a aquisição *da* linguagem implica na constituição do próprio sujeito *na* e *pela* língua(gem). Nosso objeto de análise foi, mais especificamente, a marcação de plural no sintagma nominal feita pela criança monolíngue (PB e FR) e bilíngue (PB/FR), no período inicial da aquisição da linguagem, através de um *corpus* longitudinal de quatro crianças: Ana (1;11.03 a 2;07.27), monolíngue PB; Melissa (2;02.05 a 2;11.19), monolíngue PB; Marina (2;05.10 a 3;02.18), bilíngue PB/FR e Madeleine (1;11.13 a 2;09.16), monolíngue FR.

Retomando as questões que levantamos ao longo do trabalho a fim de respondê-las com base nos dados obtidos, temos:

- A tendência na fala do adulto (cuja língua materna é o PB) em empregar a marca de plural apenas no elemento mais à esquerda do sintagma nominal se manifesta, efetivamente, na fala da criança monolíngue (PB) e bilíngue (PB/FR)?
- Que elementos (verbais, não verbais, discursivos) podem explicar, na produção oral da criança brasileira, a ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np?
- Há uma “linearidade” na aquisição morfológica do plural nominal, isto é, a substituição de um tipo de produção linguística por outro, para a criança que está adquirindo o PB?
- É possível observar na produção da criança bilíngue (PB/FR) um uso incomum da marcação de plural (ocorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np ou emprego do morfema de plural em elementos invariáveis)?
- Como se dá a aquisição e emprego do plural nominal por uma criança que tem o FR como língua materna?
- Há também um uso incomum da marca de plural nominal na produção oral da criança monolíngue adquirindo o FR?
- Como os enunciados que apresentam sintagmas nominais plurais se articulam na produção discursiva da criança? Que elementos discursivos convocariam o plural na fala da criança pequena?

Em nossas observações pudemos constatar que, a princípio, a expressão de pluralidade surge na fala de Ana e Melissa (monolíngues PB) com o uso de numerais. Estes, no entanto, não mantêm uma relação direta com a quantidade a qual se referem, mas estabelecem uma distinção entre *um/mais de um* na produção da criança.

As primeiras ocorrências do morfema de plural {-s} foram observadas em enunciados imediatamente subsequentes à fala do interlocutor (mãe e irmã, em geral), aos 1;11.13 nos dados de Madeleine (monolíngue-FR), aos 2;00.17 anos nos dados de Ana (monolíngue-PB), aos 2;02.05 nos dados de Melissa (monolíngue-PB) e aos 2;05.18 nos dados de Marina (bilíngue-PB/FR).

Os enunciados com sintagmas nominais plurais geralmente acompanham uma observação concreta de elementos (objetos, figuras) em quantidade. Consideramos importante ressaltar que estas ocorrências estão inseridas em situações em que o encadeamento dos enunciados, nos turnos do diálogo entre a criança e o interlocutor, apresentam certa estabilidade, compondo um “formato” conhecido por ambos – leitura compartilhada de uma história, jogos etc. Concluimos, assim, que os gêneros do discurso (BAKHTIN 2006) e os formatos (BRUNER, 2004a), são fundamentais também na aquisição de formas mais específicas da língua, como é o caso do plural nominal.

Observamos ainda, além do uso mais previsível do morfema de plural (em elementos que compõem o sintagma nominal), a ocorrência de *construções menos previsíveis*, isto é, o emprego do plural {-s} em elementos invariáveis ou que não receberiam o morfema. É o caso dos verbos *correr*, *brincar*, *pular*, dos advérbios *também*, *lá*, *tudo*, do numeral *oito* e do pronome demonstrativo *isso*. Embora sejam produções singulares (não recorrente), elas revelam um movimento da criança em direção à aquisição dessa unidade da língua.

Com relação aos sintagmas nominais compostos por mais de um elemento, observamos que as crianças monolíngues em PB utilizam três tipos de marcação de plural: as marcações *padrão* e *não padrão*, com sintagmas nominais do tipo Dp+Np e Dp+Ns, e os sintagmas nominais com emprego do morfema de plural apenas no nome ou no elemento mais à direita do sintagma, compostos por Ds+Np. Esse tipo de marcação de plural é o mais recorrente nos dados das crianças brasileiras. É importante pontuar que, para nós, não convém nomear essa produção como

agramatical, como se fosse possível estipular o que é “certo” ou “errado”, “existente” ou “inexistente” na língua tendo como parâmetro apenas a fala adulta.

O emprego desse tipo de marcação de plural pelas crianças brasileiras poderia, a princípio, ser justificado pela aquisição tardia da fricativa [s] em posição de coda medial. Todavia, foram observados diversos enunciados em que a fricativa passa a ser empregada em contextos obrigatórios (como no caso dos numerais que antecedem o núcleo de um sintagma nominal), embora continue a ser omitida no caso do plural em D. Sendo assim, a recorrência de sintagmas plurais do tipo Ds+Np parece configurar uma espécie de gramática nesse período de aquisição da linguagem. Trata-se, portanto, de um assunto a ser melhor investigado, possivelmente em uma pesquisa transversal envolvendo uma população maior e mais heterogênea – considerando, inclusive, as diversas variantes do PB e o PE.

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

Já a análise dos dados em FR da criança monolíngue (Madeleine) apontaram para a convergência da produção da criança às possibilidades da língua francesa. Embora a ocorrência de sintagmas nominais plurais seja constatada mais precocemente (aos 1;11.13), eles aparecem também em contextos onde o singular era a forma esperada. Ressaltamos ainda que o número de sintagmas nominais plurais nos dados de Madeleine é consideravelmente maior. Não é possível, entretanto, concluir se essa diferença é decorrente de fatores subjetivos (isto é, da peculiaridade dos dados de Madeleine) ou da diferença entre a possibilidade de produção de plural no PB (inserção do morfema {-s} nos elementos do sintagma nominal) e no FR (emprego de um determinante no plural).

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

Por fim, cabe uma última observação no que se refere a uma questão metodológica nesse trabalho. Embora o cálculo da média de palavras por enunciado seja uma das possibilidades de se estabelecer um parâmetro confiável para que populações diferentes sejam colocadas em paralelo – se comparado ao fator idade, por exemplo -, o MLU não apontou uma linearidade na aquisição do plural nominal nos 3 sujeitos submetidos ao cálculo da média de palavras por enunciado nessa pesquisa. Sendo assim, o aumento do MLU não parece ser determinante para o uso progressivo de sintagmas nominais plurais. Em contrapartida, elementos discursivos, como a situação (atividade desenvolvida pelos interlocutores), a sequência discursiva e o tipo de discurso (ou tipo de enunciado), parecem ser fatores preponderantes para a produção do plural, sendo determinantes, inclusive, no cálculo do MLU.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALI, S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1966.
- ARAÚJO, K. *Desempenho gramatical de criança em desenvolvimento normal e com distúrbio específico de linguagem*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dl/pos/teses/ARAUJOkarina.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006a. p.261-306.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006b. p.393-410.
- BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Trad. A. J. Wehrle. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1991.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. “Le discours dans la vie et le discours dans le poésie”. Contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris: Seuil. p.181-216. (Trad. port.: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza).
- BEFI-LOPES, D. M., RODRIGUES, A., PUGLISI, M. L. Number morpheme acquisition in children within normal language development. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*. 2009 abr-jun;21(2):171-4. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n2/en_v21n2a15.pdf>. Acesso em: 08 agosto 2010.
- BELINTANE, C. & LIMA, S. O. A polifonia dos textos orais na infância e as matizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, A., FERNANDES, S. D. (Orgs.). *A linguagem da criança: sentido corpo e discurso*. (Série Trilhas Linguísticas v. 15). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 117-134.
- BERMAN, R. A. A step-by-step model of language learning. In: I. Levin (ed). *Stage and structure: Re-opening the debate*. Norwood: NJ, Ablex, 1986. p. 191-219.
- BONILHA, G. F. G. Variação na aquisição fonológica uma abordagem de teoria da otimidade conexionista. *Scripta*. 2006; 9(18):62-76. Disponível em <http://200.229.43.1/imagadb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621143658.pdf> Acesso em 10 de maio de 2013.
- BRUNER, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 2004a.
- _____. *Le développement de l'enfant: savoir-faire, savoir-dire*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004b.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997a.
- _____. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997b.
- _____. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE BONNIEC, g. (Ed.) *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Universit.

de Rouen, 1984. p. 69-79. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNNNoDaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSlc7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>. Acesso em: 13 de maio de 2013.

BROWN, R. *A first language; the early stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.

CAMACHO, R. G. Sociolinguística. Parte II. In: MUSSALIM, F., BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2004.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de linguística e gramática*. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CAPELLARI, E. T. C. Concordância nominal de número na fala infantil: estudo variacionista. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CARVALHO, G. M. M. *Erro de pessoa: levantamento de questões sobre o equívoco em Aquisição de Linguagem*. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, A., FERRARI-NETO, J. Um estudo contrastivo do PE e do PB com relação à identificação da informação de número no DP. In: *Letras de Hoje*, v. 42, n. 1. Porto Alegre, março, 2007. p.65-76

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

CERQUEIRA, V.C. O que faz uma criança com a marca de plural? Um estudo da aquisição da concordância nominal no português. In: *Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística- ABRALIN*, 1994, p.119-126.

CHOMSKY, N. *Derivation by phase*. MIT Occasional Papers in Linguistics, 18, 1999.

_____. *Minimalist inquiries: the framework*. MIT Occasional Papers in Linguistics, 15, 1998.

_____. *The minimalist program*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1995.

_____. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Caminho, 1994.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. In: SAUSSURE, F., JAKOBSON, R., HJELMSLEV, L. T., CHOMSKY, N. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CLARK, E. V., NIKITINA, T. V. One vs. more than one: antecedents to plural marking in early language acquisition. *Linguistics* 47-1, 2009. p. 103-139.

CORRÊA, L. M. S., AUGUSTO, M. R. A., FERRARI-NETO, J. The early processing of number agreement in the DP: evidence from the acquisition of Brazilian Portuguese. *BUCLD*, Somerville, v. 30, 2006.

CÔTÉ M. Le statut lexical des consonnes de liaison. *Langages*, 2005/2 n° 158, p. 66-78. Disponível em: <www.cairn.info/revue-langages-2005-2-page-66.htm> Acesso em: 02 dez. 2011.

CRISTÓFARO SILVA, T.; ALMEIDA, L.; GUEDRI, C.. Perda de marca de plural no português brasileiro: contribuições da fonologia. In: *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 207-228, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.projetoaspa.org/cristofaro/publicacao/pdf/originais/artigos/plural.pdf> Acesso em: 05 outubro 2010.

CUNHA, C., CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985 (2008).

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.263-275.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. Dans les interstices du dialogue: jeux de langage et confidences enfantines. In: DELAMOTTE-LEGRAND, R., HUDELLOT, C., ORVIG, A. S. *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. BE, Fernelmont: E.M.E., 2008. p.177-190.

DELEFOSSE, J. M. O. Contribution à l'étude de la genèse de la catégorie du pluriel. Observation du langage d'un enfant entre un an et demi et deux ans . In: *Faits de langues* n°2, Septembre 1993 pp. 41-50. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_1244-5460_1993_num_1_2_1301 Acesso em 15 de agosto de 2011.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42: 41-70, 2002. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1599>>. Acesso em 20 de junho de 2013.

_____. Sobre fragmentos e holófrases.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300005&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 18 out. 2010.

_____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: parte II*. Relatório Científico, processo 300989/79-2, período de março de 1977 a março de 1999.(mimeo)

_____. Língua e discurso na teorização sobre Aquisição de Linguagem. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.

_____. A fusão e o destino da palavra alheia. Três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. (Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994. p. 37-43.

_____. *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio*. SUBSTRATUM, BARCELONA, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DEL RÉ, A. (org.) *Aquisição de Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Explicação e humor na linguagem da criança. In: FERNANDES, S. D. (Org.). *Conceito, definição e explicação na fala da criança*. Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP, p. 163-188. (Série Trilhas Linguísticas, v.4), 2003a.

_____. L'explication et l'humor chez le jeune enfant. *La linguistique*. Paris, v. 39, p. 75-91, 2003b.

_____. *A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2003c.

DEL RE, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (orgs). *Estudos em Aquisição Fonológica*, Vol. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 11-30.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v.7, p.57 - 74, 2012. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331/9325>
Acesso em junho de 2013.

DE VILLIERS, J., DE VILLIERS, P. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, v. 2, n. 3, 1973. p. 267-78.

DUBOIS, J. *Grammaire structurale du français*. Paris: Librairie Larousse, 1965.

ELLIOT, A. J. *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FAÏTA, D. A noção de "gênero discursivo" em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 159-170.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FENSTERSEIFER, A.; RAMOS, A. P. F. – Extensão média de enunciados em crianças de 1 a 5 anos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 15, p. 251-258, 2003.

FERRARI-NETO, J. *Reconhecimento do número gramatical e processamento da concordância de número no sintagma determinante na aquisição do português brasileiro*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

FERRARI-NETO, J., CORRÊA, L.M.S. & AUGUSTO, M.R.A. O Processamento da Informação de Interface na Aquisição do Sistema de Número Gramatical no DP em Português Brasileiro. In: *Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN*, p.1075-1082, 2005.

FIGUEIRA, R. A. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição de linguagem. In: CASTRO, M. F. P. C. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996. p.55-86.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006, p.183-200.

_____. *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

_____. *Morale et mise en mots*. Paris : L'harmattan, 1994.

_____. *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan pédagogie, 1993.

FRANÇOIS, F., HUDELOT, C., SABEAU-JOUANNET, É. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

GALLOT et al. Le rattachement lexical de la liaison : une expérience d'amorçage chez des enfants pré-lecteurs. *Psychologie Française* 54. 2009. p. 355–361.

GAZZANIGA, S. M.; HEATHERTON. *Ciência Psicológica: mente, cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artemed, 2005.

GARCIA, R., ZIMMER, M. O papel da frequência lexical e segmental na aquisição das fricativas em crianças de um a três anos: uma perspectiva dinâmica na aquisição do português brasileiro. *Acta Sci Lang Cult*. Maringá. 32(2), 2010. p. 279-89.

GREVISSE, M., GOOSSE, A. *Nouvelle grammaire française*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 1995.

GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUTIERREZ-CLELLEN, Vera F. et al. Language Sample analysis in spanish speaking children: methodological considerations. *Language Speech and Hearing Services in School*, v. 31 ,p. 88-98, 2000. Disponível em <<http://slhs.sdsu.edu/publications/clellen1376.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

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

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

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

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

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

HOFF-GINSBERG, E., SCHATZ, M. Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92, p.3-26, 1982.

HOUWER, A. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

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

KANDEL, E.; SCHAMARTZ, J. *Princípios da Neurociência*. São Paulo: Manole, 2003.

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

KLEECK, A. V., CARPENTER, R. L. The effects of children's language comprehension level on adults' child-direct talk. In: *Journal of speech and hearing research*. v. 23, p.546-569, september, 1980.

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

LARGE, P., COUSIN, M., FAYOL, M. Acquérir le pluriel des noms: existe-t-il un effet de fréquence du nom? In: *Lidil* 30, 2004. P. 39-54. Disponível em: <http://lidil.revues.org/index663.html?file=1> Acesso em: 05 set. 2011.

LEMONS, M. T. G. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em Aquisição de Linguagem*. Tese (doutorado). Campinas: Unicamp, 1994.

LEROY-CALLOMBEL, M. *Eveil de la conscience grammaticale chez un enfant français entre 18 mois et 3 ans*. 2010.

LIEGEOIS, L. L'acquisition de la liaison : effets de fréquence et types d'erreurs en production. In: *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, Lyon, 3 et 4 décembre 2009.

LOPES, N. S., BAXTER, A. N. Os Tongas: contribuição para o estudo do português brasileiro. *Anais do SILEL*. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LORANDI, A. *Formas Morfológicas Variantes na gramática infantil: um estudo à luz da Teoria da Otimidade*. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: PUCRS, 2007.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd, 2000.

MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. Tese (doutorado). Campinas: [s.n.], 2003.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MCLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool children*. Hillsdale: NJ: Erlbaum, 1978.

MEZZOMO, C. L. Interação entre a aquisição da fonologia e da marca de plural no português brasileiro: o domínio de /S/ nas codas lexical e morfológica. In: *Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004, Florianópolis*. Anais do 6o encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2004.

MILLER, K., SCHMITT, C. Effects of variable input in the acquisition of plural in two dialects of Spanish. *Lingua* 120, 2010. p. 1178-1193.

MILLS, A. *The acquisition of gender: a study of English and German*. Berlin, Springer, 1986.

MILROY, L., MUYSKEN, P. Introduction : code switching and bilingualism research. In: _____. (Eds). *One speaker, two languages : cross-disciplinary*

perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-14.

MORGERNSTERN, A. *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

_____. *Un JE en construction*. Genése de l'auto-désignation chez le jeune enfant. Paris: Ophrys, 2006.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, C. C. Perfil da aquisição das fricativas /f/, /v/ , /s/ , /z / do Português brasileiro: um estudo quantitativo. Porto Alegre: Letras de Hoje; 2003. p. 97-110.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. Language acquisition and socialization: three developmental stories. In: SHWEDER, R. A.; LE VINE, R. A. (Ed.). *Culture theory: essays in mind, self and emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 276-320.

PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching". *Linguistics* 18, 1980. p. 581-618

SALAZAR-ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* 42, 2010a. p. 1842–1865.

_____. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language*, 30(3-4), 2010b. p. 375–402.

_____. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: Harmattan, 1999.

SCARPA, E. M. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e fatos prosódicos . In Scarpa, E.M.(org). *Estudos de Prosódia*. Editora da UNICAMP, 1999.

_____. A natureza dos sons preenchedores na Aquisição da Linguagem. In: Albano, E.; Coudry, M.I.; Possenti, S. & Alkmim, T.. (orgs). *Saudades da Língua*. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004. p. 535-560.

SCHERRE, M. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos. In: *Organon*, v. 5, n. 18, Porto Alegre: UGRGS, 1991.

_____. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. Mudança sem mudança: a concordância de número no português brasileiro. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 107-129, 1º sem. 2006.

_____. Passado e presente na concordância de número em português: evidências do português europeu moderno. *II Encontro de Estudos Diacrônicos do Português (II*

EDiP). UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara (29 a 31 de agosto de 2001).

_____. Sobre a concordância de número no português falado do Brasil. In: RUFFINO, GIOVANNI (org.). *Dialettologia, geolinguística, sociolinguística*. (Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza) Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, Università di Palermo. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 5, p. 509- 523, 1998.

SCHERRE E SILVA (org.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1996.

SCHNACK, C. Baby-talk: uma fala do adulto direcionada à criança. Que adulto? Que criança? In: *Caleidoscópio*, v. 5, n. 2, p. 115-124, mai/ago 2007.

SCLIAR-CABRAL, L. *A explicação linguística em gramáticas emergentes*. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.

SHATZ, M. On the development of the field of language development. In: HOFF, E., SHATZ, M. (Ed.). *Blackwell handbook of language development*. Malden: Blackwell, p.1-16, 2007.

SIMIONI, L. A concordância de número no DP: propostas minimalistas. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. XXXVI, p. 117/12-125, 2007a.

_____. *A aquisição da concordância nominal de número no português brasileiro: um parâmetro para a concordância nominal*. Dissertação (mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007b.

_____. *Aquisição da concordância nominal de número: um estudo de caso*. Revista de Estudos da Linguagem, v. 14, p. 539-570, 2006.

SIOUFFI, G., VANRAEMDONCK, D. *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*. Paris: Editeur Bréal, 2007.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

SLOBIN, D.I. From “thought and language” to “thinking for speaking”. In: J.J. Gumperz e S. Levinson (eds). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: CUP, 1995. p.70-96.

SNOW, C. E. The development of conversation between mothers and babies. In V. Lee (Org.), *Language development*. Londres: The Open University, p. 235-249, 1977.

_____. *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall, 1957.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WALLON, H. *Les origines de La pensée chez l'enfant*. Paris: PUF, 1989.

WOOD, J. N., KOUIDER, S., CAREY, S. Acquisition of singular-plural morphology. In: *Developmental psychology*, 2009, vol. 45, n.1, p.202-206.

APÊNDICE A

Quadro 12. Símbolos e pontuações usados nas transcrições

CHI	Linha principal de transcrição dos enunciados da criança
MOT	Linha principal de transcrição dos enunciados da mãe
FAT	Linha principal de transcrição dos enunciados do pai
SIS	Linha principal de transcrição dos enunciados da irmã
+,	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo mesmo falante
++	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo interlocutor
.	Enunciado afirmativo
?	Enunciado interrogativo
!	Enunciado afirmativo
+...	Enunciado em suspenso
..?	Questão em suspenso
+//.	Interrupção pelo próprio falante (interrompe bruscamente e começa a falar de outra coisa)
+//?	Interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado interrogativo
+/.	Interrupção pelo interlocutor
+/?	Interrupção (pelo interlocutor) de um enunciado interrogativo
<palavra ou enunciado> [> <palavra ou enunciado> [<	Sobreposição da fala dos participantes
xxx	Enunciado ininteligível e não transcrito foneticamente (substitui todo o enunciado e não há linha %pho abaixo da linha principal)
xx	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente (usar \$ no lugar da transcrição fonética)
yyy	Enunciado não transcrito ortograficamente, mas que será transcrito na linha %pho
yy	Palavra não transcrita ortograficamente, mas que será transcrita na linha %pho
<palavra> [?] <parte do enunciado> [?]	Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor
[=!]	Elemento extralinguístico [=! ri] [=! chora] [=! sussurra] [=! tosse] [=! lê] [=! canta]
0	Ausência de elementos linguísticos em um turno de fala
0 [=!]	Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um turno
[/]	Repetição sem correção

[//]	Repetição com correção
[///]	Repetição com reformulação
#	Pausa pequena
##	Pausa média
###	Pausa longa
()	Elisão (Supressão de segmentos não realizados na produção oral)
:	Alongamento da sílaba
^	Pausa entre as sílabas
@b	Balucio
@c	Palavra inventada pela criança
@f	Forma específica usada pela família da criança
@l	Para indicar que é uma letra solta
@m	Manhês (Motherese)
@o	Onomatopeia .
@i	Interjeição.
@s:	Palavra em segunda língua (não usada comumente no contexto familiar) – após o sinal : usa-se a primeira letra da língua a que a palavra se refere
%pho	Transcrição fonética do enunciado. (Deve conter exatamente o mesmo número de palavras da linha principal. Em caso de ocorrência de xx na linha principal, utilizar o símbolo \$ para a transcrição na linha %pho.)
%act	Descrição de uma ação/atividade que acompanha a produção de um enunciado.
%sit	Descrição de uma situação ou de atos mais gerais.
%com	“Voz” do transcritor (comentários metalinguísticos, explicações sobre p enunciado produzido etc.).
%add	Elucidar para quem o falante se dirige, no caso de ambiguidade.

APÊNDICE B

Quadro 13. Enunciados de Ana categorizados como plural

Idade	Locutor /Enunciado
2;0.17	*CHI: <amigos> [?] +...
2;0.17	*CHI: f(l)ores !
2;0.17	*CHI: f(l)ores ?
2;0.17	*CHI: <olhos> [?] +...
2;0.17	*CHI: (brin)quedos ?
2;1.16	*CHI: de bichinhos !
2;2.00	*CHI: o::vo de de pácoas [: páscoa] +...
2;2.14	*CHI: dua(s) orelhas .
2;2.14	*CHI: doi(s) pés .
2;2.14	*CHI: e o olhos ?
2;2.14	*CHI: zero bocas .
2;2.14	*CHI: e a blusas ?
2;3.13	*CHI: <eu:: xx ela> [?] passa bocas .
2;3.13	*CHI: é # é de <macas> [?]
2;3.13	*CHI: em dois vo(u) cola(r) # aqui <do pertinhos> [?] .
2;3.13	*CHI: (es)tá aqui do home(n)s .
2;3.13	*CHI: eu cortei o têni(s) deles doi(s) não .
2;3.13	*CHI: ela tem ro(u)pas .
2;3.13	*CHI: agora vo(u) corta(r) a bolsas !
2;3.13	*CHI: a conta # essa contas.
2;3.13	*CHI: (a)cabo(u) a bolsas ?
2;3.13	*CHI: tudo tá@d colas .
2;3.13	*CHI: a@i [=! ri] # e::u cortei a pernas .
2;3.13	*CHI: <perna na botas> [?] # não cortei a bota [=! ri] !
2;3.13	*CHI: (a)parece(r) a mãos: .
2;3.29	*CHI: <no # b(r)inquedos> [?] .
2;3.29	*CHI: do Teletubies mãe [=! salta] !
2;3.29	*CHI: xx da minha escola # da minha música # de dias # da # do pais +...
2;3.29	*CHI: é dias do pais .
2;3.29	*CHI: é dias do:: pais # num pode cantar a música do dias (do) pai .
2;3.29	*CHI: da mães ?
2;3.29	*CHI: de dias do pais ?
2;3.29	*CHI: b(r)inque::dos .
2;4.19	*CHI: do papai de noivas esse !
2;4.19	*CHI: yy dois sofás .
2;4.19	*CHI: da [/] da princere lus@c +...
2;4.19	*CHI: dois sapos .

2;4;19	*CHI: que horas são mãe ?
2;4;19	*CHI: uhu@i # tem que pega(r) a caixa de brinquedos mãe +...
2;4;19	*CHI: agora yy # o b(r)inquedos !
2;4;19	*CHI: pega(r) o b(r)inquedos +...
2;4;19	*CHI: <brinquedos> [?] .
2;4;19	*CHI: <brinquedos> [<] .
2;4;19	*CHI: <brinquedos> [?] .
2;4;19	*CHI: morde a pata deles .
2;4;19	*CHI: e esse pés ?
2;4;19	*CHI: olha a orelha deles .
2;4;19	*CHI: duas orelhas # uma # duas .
2;4;19	*CHI: oito anos .
2;4;19	*CHI: cabelo da minha vós?
2;4;19	*CHI: ah@i (a)cabo(u) a fotos .
2;5.09	*CHI: <esse assim que é assim> [?] # tem esse tem folhas +...
2;5.09	*CHI: pintinha p(r)etas .
2;5.09	*CHI: eu não tirei a bolinhas .
2;5.30	*CHI: agora # vão ve(r) esses ?
2;5.30	*CHI: esses # e esse +...
2;5.30	*CHI: mas eu tomo # meu remédio # de # quat(r)o anos.
2;5.30	*CHI: horas são xx # xx # dizissinte@c .
2;5.30	*CHI: agora # eu vo(u) canta(r) # du [/ /] da flores .
2;5.30	*CHI: como é da flores ?
2;5.30	*CHI: <ele (es)tá no> [?] escritórios !
2;5.30	*CHI: mãe # senta # nos tapetes ## mãe +...
2;5.30	*CHI: mãe senta nos +/.
2;5.30	*CHI: aí começo(u) o liv(r)os da # ela chorando .
2;5.30	*CHI: começo a mão b(r)ações # mão b(r)ações .
2;5.30	*CHI: é mão b(r)ações <mãe> [?] olha aqui <mão> [?] .
2;5.30	*CHI: mão b(r)ações.
2;5.30	*CHI: mão b(r)ações.
2;6.19	*CHI: b(r)incando de regador # c(om) a meninas .
2;6.19	*CHI: e a menina ta(m)bém c(om) a vovó dela # a meninas .
2;6.19	*CHI: a meninas .
2;6.19	*CHI: c(om) a mão g(r)andes ?
2;6.19	*CHI: e:ssa velas .
2;6.19	*CHI: hum@i # vamo(s) canta(r) parabéns # nessa f(l)ores ?
2;7.03	*CHI: <não # de(i)xa eu fala(r) # já jogos # vamo(s) lá> [<] +...
2;7.03	*CHI: jogos +...
2;7.03	*CHI: vamo(s) lá jogos ?
2;7.03	*CHI: vamo(s) lá jogos: # vamo(s) .

2;7.03	*CHI: <vai # vai> [>] [1] lá <jogos> [>] [2] !
2;7.03	*CHI: hã@i # b(r)incandos aqui +...
2;7.03	*CHI: <o meninos tam(b)éns> [<] # correros +...
2;7.03	*CHI: tam(b)ém co(m) menino correros .
2;7.03	*CHI: xx <co(m) seus lugares> [<] +...
2;7.03	*CHI: estão p(r)ontos # e:: já !
2;7.03	*CHI: não # jogos .
2;7.03	*CHI: vamo(s) lá jogos .
2;7.03	*CHI: <jogo> [<] da c(r)ianças [=! grita] .
2;7.03	*CHI: vamo(s) # vamo(s) lá # vamo(s) lá # jogo da c(r)ianças !
2;7.03	*CHI: de jogos e lás !
2;7.03	*CHI: esse é com umas +...
2;7.03	*CHI: corações .
2;7.03	*CHI: olha azuis .
2;7.03	*CHI: azuis !
2;7.03	*CHI: <azuis> [<] .
2;7.03	*CHI: <azuis> [<] !
2;7.03	*CHI: azuis !
2;7.03	*CHI: <olha duas cores> [<] [=! grita] !
2;7.03	*CHI: olha duas cores .
2;7.03	*CHI: é da dia da c(r)ianças .
2;7.03	*CHI: já acabo(u) dia do home(n)s .
2;7.03	*CHI: já acabou dias do homens .
2;7.03	*CHI: vamo(s) xx xx do lobos .
2;7.03	*CHI: bicho come <selos> [?] .
2;7.27	*CHI: pessoais # eu vo(u) pulais .
2;7.27	*CHI: aqui meu bolos .
2;7.27	*CHI: dois bolos .
2;7.27	*CHI: tem dois bolo .
2;7.27	*CHI: você # você comp(r)o(u) # uma ro(u)pas ?
2;7.27	*CHI: xx # quan: ^tos a:no você tem ?
2;7.27	*CHI: quantos anos você tem ?
2;7.27	*CHI: oi:tos: anos .
2;7.27	*CHI: quantos anos você tem ?
2;7.27	*CHI: e aí eu vo(u) corta # o seu nomes +...
2;7.27	*CHI: isso que é <nomes> [>] .
2;7.27	*CHI: corta(r) <seu> [?] nomes .
2;7.27	*CHI: não # o [/] os amigo fica de pé !
2;7.27	*CHI: os seus amigos +...
2;7.27	*CHI: eu vo(u) leva(r) prá escola # põe uma areia no buracos .
2;7.27	*CHI: eu vo(u) morde(r) vocês # ua@o .

2;7.27	*CHI: <num> [?] outro buraco dinossauros .
2;7.27	*CHI: oi dinossauros .
2;7.27	*CHI: eu vo(u) come(r) vocês !
2;7.27	*CHI: é tudo meus gente .
2;7.27	*CHI: tudo meus .
2;7.27	*CHI: tudo meus # é tudo meus +...

APÊNDICE C

Quadro 14. Enunciados de Melissa categorizados como plural

Idade	Enunciado
2;02.05	agora <vamo(s)> [?] monta(r) # todos ? %act: CHI desmonta parte do cubo
2;02.05	o o(u)t(r)o joguinhos .
2;02.05	o o(u)t(r)o <as uva> [?] .
2;02.05	o avião todos ! %com: gesticula sobre as peças do jogo
2;02.05	dua(s) nenê xx xx # co(m) o ca(rr)inho ?
2;02.05	agora vo(u) por # dua(s) lacinho (es)tá bom ? %act: CHI pega novamente o pacotinho da caixa
2;02.05	<a duas> [>] .
2;02.05	doi(s) dedos ?
2;02.05	do <cachinhos> [?] +...
2;05.11	fico(u) bonitos ?
2;05.11	yy <fico(u) lindo a flauta de bebês> [?] .
2;05.11	yy <de bebês> [?] . %act: CHI bate com o lápis no papel
2;05.11	<das coisa> [?] .
2;05.11	das coisa # <yy pei^to::> [>] [=! canta] . %com: o "s" produzido em "das" é aspirado
2;05.11	o dia da mães . %act: CHI olha para MOT
2;05.11	yy dia # dia da mães . %act: CHI desenha e olha para MOT
2;05.11	o dia da mães .
2;05.11	vo(u) compra(r) o # o presente do dia da mães !
2;05.11	é dua(s) <buraco> [?] . %act: CHi olha para a flauta e ri
2;05.11	muito(s) ano de vida [=! canta] . %com: CHI pronuncia "muitudano de vida"
2;06.11	tem dua(s) escova .
2;06.11	<agora vou> [>] montar outros .
2;06.11	(es)tá faltando dua(s) peça .
2;07.17	<a bandelinhas !> [>]
2;07.17	te:m todo:s [/] <tem todo: # agora eu vo(u) monta(r) o hihhi@b> [>]
2;07.17	tem todo::s !
2;08.14	0 [=! grita] pesadas .
2;08.14	o macaquinho de gorila e aquele lá [/] esse é o gorila e esse é o gorila e o pé dele e do gorilas !
2;08.14	fica com doi(s) né # (es)ticado ! %act: MOT estica a outra perna que ainda estava dobrada e começa a ler .
2;08.14	vinte e t(r)ês !
2;08.14	vinte e dois .
2;08.14	tem t(r)ês aqui # né ?
2;08.14	vinte um .
2;08.14	tem t(r)ês aí # né ?
2;08.14	vint:e !

2;08.14	dedeno::ve !
2;08.14	dedo::ito .
2;08.14	dezessete .
2;08.14	dezesse::is !
2;08.14	qui::nze !
2;08.14	cato::rze ! %act: CHI tenta colocar a pulseira que está um pouco apertada. Mot a ajuda.
2;08.14	é yy [//] treze ?
2;08.14	doze ?
2;08.14	esse é onze ?
2;08.14	o::nz:e .
2;08.14	o::nz:::e . %act: MOT brinca com CHI e não entrega a pulseira.
2;08.14	e dez: .
2;08.14	no::ve .
2;08.14	três .
2;08.14	<(oi)to> [<] .
2;08.14	+, <(se)te> [<] .
2;08.14	(se)is: .
2;08.14	cinco . %act: CHI sussurra.
2;08.14	(ci)nco .
2;08.14	qua:t(r)o .
2;08.14	qua::t(r)o .
2;08.14	t(r)ê::s . %act: OBS faz barulho com a porta e CHI e MOT olham e sorriem .
2;08.14	du::a(s) # três .
2;08.14	são os laço(s) ?
2;08.14	não # as dua(s) !
2;08.14	<c(om) a dua(s)> [<] !
2;08.14	(.) onde (es)tá o t(r)ês ?
2;08.14	duas .
2;09.21	só tem doi(s) . %spa: \$NPL:NUM
2;09.21	tenho t(r)ê(s) Patatis . %spa: \$PLU:PER:CCN:CTP %com: CHI pronuncia "tei" para três
2;09.21	tem dois pote de (condi)cionador n(ão) é ? %spa: \$PLU:PER:CCN:CTN %act: MOT pega o condicionador e despeja um pouco em sua mão
2;09.21	<tem doi(s)> [<] <elástico> [>] ? %spa: \$NPL:NUM
2;09.21	só mai(s) duas . %spa: \$NPL:NUM %act: olha para MOT e levanta dois dedos
2;09.21	<dua(s) # dua(s)> [<] +... %spa: \$NPL:NUM
2;09.21	<dua(s) # dua(s) # dua(s)> [<] +... %spa: \$NPL:NUM
2;09.21	trê(s) e(s)t(r)elas:: . %spa: \$PLU:PER:CCN:CAT %com: CHI pronuncia "trei"
2;09.21	dua(s) e(s)t(r)ela [x 4] # dua(s) +... %spa: \$NPL:NUM %act: aponta várias vezes para a borda do prato, que é estampada
2;10.05	feias .
2;10.05	só provando a roupas .
2;10.05	as irmã da Cinde(r)ela .

2;10.05	olha o doi(s) patos .
2;10.05	ele # tem as asas xx .
2;10.05	e patos +...
2;10.05	e patos +... %act: vira a folha do livro
2;10.05	e patos +...
2;10.05	os amiguinho do patinho +...
2;10.05	olha aqui a e(s)t(r)elas .
2;10.05	e esses ? %act: aponta para as figuras
2;10.05	e esses ? %act: vira a página do livro e aponta para a figura
2;10.05	e esses ? %act: vira a página do livro e aponta para a figura
2;10.05	e esses ? %act: aponta para o livro e olha para MOT
2;10.05	(o) que que é issos ?
2;10.05	e: # e esses ? %act: vira a página do livro
2;10.05	e esses ? %act: vira a página do livro
2;10.05	de todos .
2;10.05	one@s:i # three@s:i # four@s:i # six@s:i # seven@s:i # eight@s:i # ni(ne)@s:i # ten@s:i # eight@s:i # ten@s:i # eight@s:i # ten@s:i # ten@s:i . %act: vai apontando para a figura
2;10.05	índios .
2;10.05	e esses ? %act: MOT vira a página do livro
2;10.05	camelos ?
2;10.05	e esses ? %act: aponta para um desenho do livro
2;10.05	one@s:i # two@s:i # three@s:i # four@s:i # five@s:i # six@s:i # seven@s:i # eight@s:i # nine@s:i . %act: aponta várias vezes para as figuras do livro enquanto conta
2;10.05	e burrinhos .
2;10.05	<burrinhos> [<] .
2;10.05	e esses ? %act: vira a página do livro e aponta para uma figura
2;10.05	podia galinhas # do cocó@o # nem podia ajuda(r) +...
2;10.05	<e esses> [<] ?
2;10.05	olha que flor(e)s ! %act: vira a página do livro
2;10.05	curtinhos .
2;10.05	olha quanta casas . %act: aponta para o livro
2;10.05	e nesses ? %com: mostra a outra mão para MOT
2;11.00	eu pus todo # <ovos> [>] .
2;11.00	dois ovinhos +...
2;11.00	<dua(s) vezes> [<] .
2;11.00	e tem mai(s) galas: .

APÊNDICE D

Quadro 15. Enunciados de Madeleine categorizados como plural

Idade	Enunciado
1;11.13	pâtes ! %pho: pa:t %int: pâtes/3/
1;11.13	<brocolis> [>] ! %pho: bɔklɔli %act: CHI est descendue de la chaise ; debout devant MOT.
1;11.13	<mes brocolis> [>] . %pho: me kɔli %int: brocolis/1/
1;11.13	mes brocolis moi les brocolis . %pho: me kɔli mwa le kɔly %int: brocoli/1/-kɔly=brocoli/3/
1;11.13	mes brocolis moi les brocolis . %pho: me kɔli mwa le kɔly %int: brocoli/1/-kɔly=brocoli/3/
1;11.13	non <là> [//] non yy voir les photos . %pho: nɔ̃ la nɔ̃ lə vva lə foto %act: CHI se met debout su la chaise.
1;11.13	<mes brocolis> [=! chuchote] . %pho: me kɔli %int: brocoli/1/ %com: voix chuchotée.
1;11.13	des arbres . %pho: de zab %int: arbres/1/
1;11.13	<des arbres> [<] ! %pho: de zab %int: arbres/1/
1;11.13	++ (bro)colis ! %pho: kɔli
1;11.13	délicieux . %pho: delisjɔ:
1;11.13	(.) délicieux ! %pho: delisjɔ:
1;11.13	délicieux ! %pho: dɔlisjɔ: %int: délicieux/2/ %act: CHI s'apprête piquer du jambon avec sa fourchette.
1;11.13	non pas (.) yy des pâtes ! %pho: nɔ̃ pa h di pat %int: di=des/2/e
1;11.13	ə@fs oiseaux . %pho: ə zazo
1;11.13	++ écureuils ! %pho: kœɛj
1;11.13	<les ours> [=! chuchote] . %pho: le zu %int: les/2/
1;11.13	<xx ours> [=! chuchote] . %pho: X us %exp: chuchotement inaudible.
1;11.13	deux quat(r)e huit neuf . %pho: dø kat ɥit nœf %xpnt: show, avec l'index, l'image.
1;11.13	a perdu yy ses cailloux . %pho: a pedy tsə se kaju
1;11.13	<petits cailloux> [>] . %pho: ti kaju %int: petits/1/
1;11.13	des bulles . %pho: de byl %int: des bulles/3/
1;11.13	me@fs liv(r)es . %pho: me liv
1;11.13	<əme@fs liv(r)es> [>] . %pho: əme liv
1;11.13	əme@fs livres . %pho: əme liv
1;11.13	mes livres . %pho: me liv %int: mes livres/2/
2;01.02	<dans les bras> [<] . %pho: dā le ba:.
2;01.02	oh tous les deux . %pho: o tu le dø
2;01.02	la@fs le@fs téléphone . %pho: la le telefɔn
2;01.02	maman la@fs le@fs [/] le@fs téléphone ici ! %pho: mamā la le le telefɔn isi %xpnt: show, avec l'index, le téléphone.
2;01.02	oh la@fs le@fs [/] le@fs téléphone ! %pho: o la le le telefɔn
2;01.02	<les (pe)tits> [//] lə@fs [/] lə@fs [/] lə@fs petit(e)s saletés . %pho: le ti lə lə lə pəti salte %act: CHI se penche sur la poupée de près.
2;01.02	<c'est les> [/] c'est les mêmes . %pho: se le se le mæ:m

2;01.02	<c'est mes> [///] c'est les mêmes moufles ? %pho: se me se le memə mufl
2;01.02	<ə@fs mets> [/] ə@fs veux me(ttre) mes moufles . %pho: ə me ə vø mɛ me mufl
2;01.02	tu vas me(ttre) <ses &s> [//] ses moufles ? %pho: ty va mɛ se s se mufl
2;01.02	ses habits e@fs dans ma chambre . %pho: se zabi e dā ma jābɤ %act: CHI suit MOT et court dans sa chambre.
2;01.02	ses habits . %pho: se zabi
2;01.02	yy le@fs <foulard xx> [>] . %pho: ala le fulaɤ X
2;01.02	on reste tous les deux . %pho: ð ɤɛs tu le dø %add: à OBS.
2;01.02	la@fs des p(e)tits +//. %pho: la de pti %sit: CHI est sous la housse de la poussette.
2;01.02	ça c'est les mouchoirs de maman . %pho: sa se le muɤwaɤ də mamā %act: CHI apporte le paquet à MOT.
2;01.02	ça c'est les mouchoirs de maman dans ma main . %pho: sa se le muɤwaɤ də mamā dā ma mǎ %act: CHI tripote le paquet en le regardant.
2;01.02	la@fs les mouchoirs de maman . %pho: la le muɤwaɤ də mamā
2;01.02	a@fs les mouchoirs de maman . %pho: a le muɤwaɤ də mamā
2;01.02	la@fs les mouchoirs de maman . %pho: la le muɤwaɤ də mamā %act: CHI ramasse un paquet de kleenex.
2;01.02	l'est où se@fs poche . %pho: le u se pɔɸ
2;01.02	<il ə@fs> [//] il est où se@fs poche . %pho: il ə il e u se pɔɸ
2;01.02	ə@fs veux aller jouer le@fs kangourou . %pho: ə vø ale ʒuɛ le kãguɤu %act: CHI prend la peluche kangourou.
2;01.02	on met les gâteaux . %pho: ð mɛ le gato
2;01.02	et les cartes de maman . %pho: e le kaɤt de mamā:
2;01.02	on bouge les cartes ! %pho: ð buɸ le kaɤt %act: CHI déplace les pièces.
2;01.02	<oh on bouge les cartes> [<] ? %pho: o ð buɸ le kaɤt
2;01.02	avec les roues . %pho: avɛk le ɤu
2;01.02	le@fs pile . %pho: le pilə
2;01.02	bientôt deux ans . %pho: bjǎto di zǎ
2;01.02	(.) toi aussi l'as des petites dents . %pho: twa osi la de pətīt dǎ %com: s'adresse à OBS. %act: CHI grignote son index.
2;01.02	elle a des dents . %pho: əl a de dǎ %xpnt: show, avec l'index, ses dents.
2;01.02	c'est sale le@fs tabouret . %pho: se salə le tabuɤɛ
2;01.02	<yy a@fs des ciseaux> [>] des ciseaux . %pho: vwa a de sizo de sizo %int: a=avec/2/ %add: CHI s'adresse à OBS.
2;01.02	<yy a@fs des ciseaux> [>] des ciseaux . %pho: vwa a de sizo de sizo %int: a=avec/2/ %add: CHI s'adresse à OBS.
2;01.02	<sur s(es)> [/] <sur ses chaussures> [>] . %pho: sy s syɤ se ʃosyɤ %act: CHI attrape un de ses pieds. %xpnt: show, avec la main, son pied.
2;01.02	Martine l'a acheté des couches . %pho: latin la aɸte de kuɸ %act: CHI s'arrête devant le sac de courses, se tourne vers OBS. %add: s'adresse à OBS.
2;01.02	des cochons . %pho: de koɸɸ
2;01.02	des cochons ! %pho: de koɸɸ %act: CHI regarde le livre toujours puis le pose dans le bon sens.
2;02.06	et sur le canapé vert (.) la@fs des saletés . %pho: e syɤ lə kanape vɛɤ la de salte
2;02.06	c'est mieux xx et sur mon tabouret la@fs mm la@fs des sal(e)tés . %pho: se mjø X e syɤ

	mõ tabuæ la m la de salte %act: CHI est accroupie devant un petit tabouret.
2;02.06	<sur les tiens> [/] sur les toilettes . %pho: syæ le tjæ syæ le twalet %int: tjæ=tiens/3/
2;02.06	sur les toilettes c'est [/] c'est mieux . %pho: syæ le twalet se se mjø
2;02.06	aussi la@fs <des sal(e)tés> [>] . %pho: osi la de salte
2;02.06	aussi la@fs <des yy> [/] des sal(e)tés . %pho: osi la de l de salte
2;02.06	+< euh [/] euh il a <des yy> [/] des saletés (.) maman aussi il a des saletés . %pho: ə ə il a de sas de salte mamã osi il a de salte
2;02.06	+< euh [/] euh il a <des yy> [/] des saletés (.) maman aussi il a des saletés . %pho: ə ə il a de sas de salte mamã osi il a de salte
2;02.06	je l'ouvre les toilettes . %pho: zə luvæ le twalet
2;02.06	su(r) les chevaux ? %pho: sy le ʃəvo
2;02.06	<ça c'est pour les enfants> [/] <ça c'est pour> [>] les enfants . %pho: sa se puæ le zãfã sa se puæ le zãfã
2;02.06	<ça c'est pour les enfants> [/] <ça c'est pour> [>] les enfants . %pho: sa se puæ le zãfã sa se puæ le zãfã
2;02.06	<des cass(eroles)> [/] une casserole . %pho: de kas yn krasəl
2;02.06	le@fs coq ! %pho: le kək
2;02.06	les lego où ? %pho: le lego u
2;02.06	on va prendre des [/] des choses xxx [>] ? %pho: ʃ va pɹãd de de ʃoz X %act: CHI suit en courant MOT qui range du linge dans un placard (ou autre pièce). %int: quelque chose/3/
2;02.06	c'est quoi les plein de cadeaux ? %pho: se kwa le plæ də kodo
2;02.06	une deux trois . %pho: yn dø tɹwa %xpnt: show, avec l'index, l'image, trois fois.
2;02.06	<une deux trois cinq> [<] ! %pho: yn dø tɹwa sœk %xpnt: show, avec l'index, l'image, en énumérant.
2;02.06	douze [>] ! %xpnt: show, avec l'index, les petites filles sur le livre.
2;02.06	++ onze . %pho: ʃz %xpnt: show, avec l'index de CHI, les petites filles sur le livre.
2;02.06	une deux trois +... %pho: yn dø tɹwa %xpnt: show, pointe le livre en énumérant.
2;02.06	beau(coup) une deux trois . %pho: bo yn dø tɹwa %xpnt: show, avec l'index, le livre en énumérant.
2;02.06	j'habite pas avec douze petites filles . %pho: zabit pa avek duz pøtit fij
2;02.06	i(l)s sont où les poissons ? %pho: i sɔ̃ u le pwasɔ̃
2;02.06	<je veux lire euh> [>] (.) les poissons . %pho: ʒə vø liæ ə le pwasɔ̃ %act: CHI s'éloigne du lit.
2;02.06	les poissons ils sont tous différents ? %pho: le pwasɔ̃ i sɔ̃ tu difeɹã
2;02.06	les poissons ils sont tous différents ? %pho: le pwasɔ̃ i sɔ̃ tu difeɹã
2;02.06	++ (é)bouriffés ! %pho: buɹife
2;02.06	++ élégants . %pho: elegã
2;02.06	++ câlins . %pho: kalœ
2;02.06	c'est tous [/] tous les couleurs . %pho: se tu tu le kulœæ %act: CHI imite le geste de MOT.
2;02.06	tous bariolés ! %pho: tu baɹjole
2;02.06	++ blancs . %pho: blã
2;02.06	tous bariolés . %pho: tu baɹjole
2;02.06	++ <tous noirs> [>] . %pho: tu nwaæ %act: CHI sourit; s'adresse à OBS, à propos d'autres poissons (page de gauche).

2;02.06	c'est les deux . %pho: se le dø
2;02.06	c'est sur les blancs ? %pho: se su le blã %sit: CHI joue à mettre les "champignons" de couleurs sur les bonnes couleurs du dessin.
2;02.06	tous les bleus ici ? %pho: tu le blø isi
2;02.06	<un le@fs> [/] un le@fs dinosaure . %pho: œ le œ le dinozœ
2;02.06	je veux mettre les <bonnes couleurs> [>] . %pho: zə vø metœ le bøn kulœœ %xpnt: CHI tapote du plat de la main droite sur le socle du jeu.
2;02.06	dans les petits bacs . %pho: dã le piti bak
2;02.06	l'est où les champignons ? %pho: le u le fãpinjð
2;02.06	<on va> [>] le chercher tous les deux . %pho: ð va lə fœgfe tu le dø
2;02.06	c'est <des yy> [///] de@fs vent . %pho: sɛ: de vul de vã
2;02.06	hm xx hm des fleurs . %pho: m X m de flœœ %exp: une partie de l'énoncé est inaudible, bruits venant de la cuisine. %sit: CHI tient à la main un jouet, moulin de vent en forme de fleurs. %act: CHI baisse la tête pour regarder son jouet.
2;02.06	on va faire tous les deux . %pho: ð va fœœ tu le dø %act: CHI entreprend de suivre MOT.
2;03.05	mes copains . %pho: me kopœ
2;03.05	à dix heures . %pho: a diz œœ
2;03.05	je peux mettre ses pieds euh [/] euh [/] euh là ? %pho: zə pø met se pje ø ø ø la %act: CHI installe la poupée dans sa poussette.
2;03.05	euh yy les petits bouts de la poussette . %pho: ø la le ti bu də la puset %xpnt: show, avec l'index (main droite), la ceinture.
2;03.05	faut mettre ça les petits bouts de [/] de [/] de la poussette où ? %pho: fə met sa le ti bu də də də la puset u %int: les/2/-le/2/ %act: CHI essaie d'écarter la ceinture.
2;03.05	euh à dix heures . %pho: ə a diz œœ
2;03.05	<tu peux> [<] <appuyer le> [>] [/] le livre des disques ? %pho: ty pø apuje lə lə livœœ de disk %int: du disque/2/-des disques/2/
2;03.05	des petites dents . %pho: de pitit dã
2;03.05	t'as des dents comme moi . %pho: ta de dã kœm mwa %add: à OBS.
2;03.05	avec les messieurs ? %pho: avœk li mœsjə %int: le monsieur/2/-les messieurs/2/
2;03.05	et [/] et tes cheveux <i(ls) sont yy> [///] i(ls) sont yy ? %pho: e e te fœvø i sð kð i sð kã %act: CHI cesse de tripoter sa mèche et pose l'index sur ses lèvres.
2;03.05	mes cheveux <i(ls) sont> [/] <i(ls) sont> [/] i(ls) sont +... %pho: me fœvø i sð i sð i sð %com: CHI semble réfléchir
2;03.05	CHI: <yy mes cheveux> [<] i(ls) sont yy euh <i(ls) sont> [/] <i(ls) sont> [/] <i(ls) sont> [/] <ils sont> [/] i(ls) sont <je sais pas> [>] où sont [/] sont +... %pho: m me fœvø i sð m ə i sð i sð i sð il sð i sð zə se pa u sð sð
2;04.15	en rev(e)nant d(e) la prom(e)nade c'était trois ours . %pho: ã œvnã d la pœmnad setœ tœwa zuœs
2;04.15	hum aux vacances . %pho: œm o vakãs
2;04.15	j'ai des chaussettes . %pho: zə de soset
2;04.15	j'ai hum j'ai des belles chaussures ! %pho: zə œ zə de bœl sœksyœ %com: distorsion sur le "je"
2;04.15	hum je [//] j'ai des belles sandales et [//] et yy belle [//] une belle hum fleur . %pho: œm zə zə dœ bœl sãdal e e a bœl yn bœl ə: flœœ %com: distorsion sur le "je"
2;04.15	les feuilles de la piscine . %pho: le fœj də la pisin
2;04.15	ça c'est les [//] le robot <de la> [/] de [/] de [/] de les feuilles . %pho: sa se le lə vœbœ də la

	də də də le fœj
2;04.15	<ça c'est> [<] la casserole <pour que> [///] pour ramasser des feuilles . %pho: sa se la kasɔl puɐ kə puɐə ʁamase de fœj
2;04.15	<je vous fais> [///] euh je vous fais des pâtes . %pho: zə vu fɛ ə zə vu fɛ de pat
2;04.15	et le placard pour yy [//] ranger les habits . %pho: e lə plakaɐ pu zɑ̃ ʁɑ̃zɛ le zabi
2;04.15	<l'est où> [///] est+ce+qu' on a des tasses ? %pho: le u ɛsk ɔ̃ na de tas
2;04.15	d'autres vaches ! %pho: dot vaʃ
2;04.15	pour sonner les cloches . %pho: pu sone le klɔʃ
2;04.15	<c'est pour> [<] clocher <les> [/] les cloches . %pho: se pu kloʃɛ le le kloʃ
2;04.15	++ vaches charolaises . %pho: vaʃ ʃalɔləz
2;04.15	hum des chevaux . %pho: m de ʃfɔ
2;04.15	zə@fs veux les petits animaux . %pho: zə ve le pəti zanimo %int: veux/2/-vais/3/ %com: distorsion sur le "je"
2;04.15	tu [///] <je fais pipi et toi> [>] tu vas pas voir mes fesses . %pho: ty zə fɛ pipi e twa ty va pa vwaɐ me fɛs
2;04.15	tu vas voir mes fesses ! %pho: ty va vwaɐ me fɛs
2;04.15	tu veux voir mes fesses ? %pho: ty vø vwaɐ me fɛs
2;04.15	je la prends sur mes genoux . %pho: zə la pɛɑ̃ sy me zənu: %act: CHI s'installe sur le canapé à côté de MOT.
2;04.15	de mes poupées ! %pho: də me pupe:
2;04.15	la tétine des poupées ! %pho: la tetin de pupe:
2;04.15	faut mettre les pieds par+terre quand on est assis . %pho: fo met le pje paʁtɛɐ kɑ̃ ɔ̃ nɛ asi
2;04.15	mettre les pieds par+terre . %pho: met le pje paʁtɛɐ %act: CHI se rassied de sorte à pouvoir poser les pieds par terre.
2;04.15	glissent pas ces chaussures . %pho: glis pa se sosyɐ
2;04.15	montent bien ces chaussures ! %pho: mɔ̃t bjɑ̃ se sosyɐ
2;04.15	on monte mes sandales pa(r)c(e)+que j'ai des autres yy [//] sandales sur mes pieds . %pho: ɔ̃ mɔ̃t me sɑ̃dale paskə ze de zot tɑ̃ sɑ̃dal sy me pje
2;04.15	on monte mes sandales pa(r)c(e)+que j'ai des autres yy [//] sandales sur mes pieds . %pho: ɔ̃ mɔ̃t me sɑ̃dale paskə ze de zot tɑ̃ sɑ̃dal sy me pje
2;04.15	on monte mes sandales pa(r)c(e)+que j'ai des autres yy [//] sandales sur mes pieds . %pho: ɔ̃ mɔ̃t me sɑ̃dale paskə ze de zot tɑ̃ sɑ̃dal sy me pje
2;04.15	c'est les chaussures ? %pho: se le sosyɐ
2;04.15	une deux <trois (.) fait la musique> [>] . %pho: yn dœ tɔwa fɛ la myzik %int: fait/3/ pour "on fait"-fais/3/
2;04.15	zə@fs danse avec mes sandales . %pho: zə dɑ̃ avɛk me sɑ̃dal %act: esquisse quelques pas de danse sur place.
2;04.15	maman m'a cherché des chaussettes . %pho: mamɑ̃ ma ʃɛʁʃɛ de ʃosɛt %int: ma=m'a/2/-va/3/
2;04.15	yy faut d'abord mettre <des san(dales)> [///] yy yy <des> [/] yy <des chau(ssettes)> [/] des chaussettes et mett(r)e les sandales comme ça . %pho: m fo dabɔɐ met de sɑ̃ me m de œm de so de sosɛt e met le sɑ̃dal kœm sa
2;04.15	yy faut d'abord mettre <des san(dales)> [///] yy yy <des> [/] yy <des chau(ssettes)> [/] des chaussettes et mett(r)e les sandales comme ça . %pho: m fo dabɔɐ met de sɑ̃ me m de œm de so de sosɛt e met le sɑ̃dal kœm sa
2;04.15	yy faut d'abord mettre <des san(dales)> [///] yy yy <des> [/] yy <des chau(ssettes)> [/] des

	chaussettes et mett(r)e les sandales comme ça . %pho: m fo dabɔ̃ met de sã me m de œm de so de soset e met le sãdal kɔ̃m sa
2;04.15	faut pas [//] faut [/] faut [//] i(l) faut pas d'abord mett(r)e ces yy ces sandales là . %pho: fo pa fo fo i fo pa dabɔ̃ met se sosə se sãdal la %int: se sosə=ses chaussures/2/-ces chaussures/2/-ses chaussettes/2/
2;04.15	des [/] des chaussettes . %pho: de: de soset %com: CHI corrige sa production
2;04.15	<maman faut me chercher des chaussettes> [>] . %pho: mamã fo mə ʃɛʃe de ʃosel %int: CHI décompose ʃosel en deux syllabes
2;04.15	c'est celles+là les chaussures [>] . %pho: se sɛlla le sosyɔ̃
2;04.15	zə@fs vas les mett(r)e les yy [//] les sandales yy . %pho: zə va le met le soz le sãdal eliz
2;04.15	et euh je vas mett(r)e les autres yy [//] sandales . %pho: e œm zə va met le zot tã sãdal %exp: orthographe de deuxième personne singulier choisie pour vas,
2;04.15	j'enlève mes &p [/] mes yy [/] mes sandales +... %pho: zãlev me p me s me sãdal
2;04.15	j'enlève mes [/] mes sandales . %pho: zɔlev me me sãdal %act: CHI se baisse pour se déchausser.
2;04.15	j'ai tapé dans mes mains pour [//] pou(r) [//] pou(r) <ça fait (.) du bruit> [>] . %pho: ze tape dã me mɛ pu pu sa fe dy bœui %act: CHI tape dans ses mains aussi, plus doucement.
2;04.15	la@fs des voitures (.) là+bas . %pho: la de vatyɔ̃ laba %int: la=y a/2/ %xpnt: show, avec l'index gauche, en direction du fond de l'allée.
2;04.15	yy en fait la@fs des voitures <qui> [/] qui roulent et &v faire mal a (.) tombé dans la rue . %pho: mm ã fet la de vvatyɔ̃ ki::: ki vɔl e v fɛɔ mal a tɔbe dã la vɔ %int: la=y a/2/-a/2/-à/3/ %act: mime avec le corps le mouvement de chute en arrière.
2;05.12	moi zə@fs [//] je joue aux cubes ! %pho: mwa zə zə zu o kyb
2;05.12	<moi j'ai deux> [>] hippopotames ! %pho: mwa ze dɔ zepopotam
2;05.12	ça fait longtemps que j'ai pas joué à [//] aux dominos . %pho: sa fe lɔtã kə ze pa zue a o domino
2;05.12	<moi j'ai deux> [<] éléphants maman ! %pho: mwa ze dɔ zelefã mamã
2;05.12	<six> [<] . %pho: sis
2;05.12	<six> [<] . %pho: sis
2;05.12	quatre [<] ! %pho: katɔ̃
2;05.12	i(l) m'aide à faire <les [/] les dominos> [>] . %pho: i mɛd a fɛɔ le le d:omino
2;05.12	euh j'ai pas joué depuis longtemps aux dominos . %pho: œ ze pa zue opɔi lɔtã o domino %int: depuis/2/
2;05.12	j'aime pas les araignées . %pho: zɛm pa le zəkɛɲe
2;05.12	j'aime pas les araignées . %pho: zɛm pa le zəkɛɲe
2;05.12	<c'est les> [>] araignées . %pho: se le zəkɛɲe
2;05.12	mais moi j'aime pas les serpents . %pho: mɛ mwa zɛm pa le sɛɔpã
2;05.12	<mais moi> [/] mais moi <j'aime pas les> [/] <j'aime> [//] maman elle aime pas les serpents ! %pho: me mwa me mwa zɛm pa le zɛm mamã el ɛm pa le sɛɔpã
2;05.12	<la@fs des s(er)pents> [<] +/. %pho: la de s:
2;05.12	la@fs des ser(pents) . %pho: la de sɛɔp
2;05.12	là la@fs des sin(ges) [//] là la@fs un +... %pho: la la de sɛ la la œ
2;05.12	moi j'ai pas jouer aux [/] euh depuis longtemps aux dominos [>] . %pho: mwa ze pa zue o ø dɔpɔi lɔtã o domino
2;05.12	<c'est moi> [<] qui [/] qui sait jouer aux dominos . %pho: se mwa ki ki se zue o domino

2;05.12	j'ai pas joué <aux yy> [//] aux dominos . %pho: ze pa zue o di o domino
2;05.12	j'ai pas joué aux dominos . %pho: ze pa zue o domino
2;05.12	zə@fs veux pas faire les cubes . %pho: zə vø pa fɛʁ le kyb
2;05.12	il en reste deux à [/] à [/] à [>] . %pho: il ã ʁɛst dø a a a
2;05.12	<on range les> [<] champignons . %pho: ð ʁã le ʃãpinjð
2;05.12	c'est ça les cubes . %pho: se sa le kyb %act: CHI revient dans le salon en brandissant un sac.
2;05.12	c'est ça les cubes . %pho: se sa le kyb
2;05.12	on range si zə@fs veux faire les cubes . %pho: ð ʁãz si zə vø fɛʁ lə kyb
2;05.12	et les rouges [>] .
2;05.12	on va faire les cubes . %pho: ð va fɛʁ le kyb
2;05.12	on va faire les cubes . %pho: ð va fɛʁ le kyb
2;05.12	<des cubes> [<] . %pho: de kyb
2;05.12	<des cubes> [<] . %pho: de kyb
2;05.12	<si je> [/] mm <si je> [///] on [/] xx on les range si je veux faire des cubes . %pho: si zə mm si zə ð ... ð le ʁãz si zə vø fɛʁ de kyb
2;05.12	<tu peux mett(re) les blancs là> [>] . %pho: ty pø mɛt le blã la
2;05.12	(at)tention la@fs mon <papier euh pour mett(re) les champignons> [>] . %pho: tãsjð la mð papje œ puʁ mɛt le ʃãpinjð
2;05.12	on les range si je veux euh faire les cubes . %pho: ð le ʁãz si zə vø œ fɛʁ lɛ kyb
2;05.12	faut les ranger si je veux faire les cubes . %pho: fo le ʁãze si zə vø fɛʁ le kyb
2;05.12	faut ranger les champignons yy si je <veux euh> [>] +/. %pho: fo ʁãze le ʃãpinjð al si zə vø œ
2;05.12	je fais des cubes pour [/] pour [///] euh je va chercher des [//] euh le sac des cubes . %pho: zə fɛ de kyb puʁ puʁ œ zə va ʃɛʁʃɛ de ə lə sak de kyb
2;05.12	je fais des cubes pour [/] pour [///] euh je va chercher des [//] euh le sac des cubes . %pho: zə fɛ de kyb puʁ puʁ œ zə va ʃɛʁʃɛ de ə lə sak de kyb
2;05.12	j'appuie pas sur les champignons qui <dans le> [/] <dans le> [///] dedans parce+que xxx qui sont dedans parce+que +/. %pho: zaʁpi pa syʁ le ʃãpinjð ki dã l dã lə dɛdã pask ... ki sð dɛdã paskə
2;05.12	<Lucas i(l)> [<] [/] i(l) Lucas i(l) m'a dit euh [/] i(l) m'a dit t(u) as des jaunes . %pho: lyka i i lyka i ma di œ i ma di t a de zɔn %add: MOT
2;05.12	ça va où les blancs [>] ? %pho: sa va u le blã
2;05.12	et les chameaux c'est une deux . %pho: e le ʃamo se yn dø
2;05.12	c'est pas un ch(e)vaux . %pho: se pa œ ʃvo
2;05.12	lã@fs a huit . %pho: lã na ɥit
2;05.12	<deux (.) trois (.) (qua)tre (.) (cin)q (.) sept> [>] . %pho: də tʁwa tʁ k set %com: CHI et LUC comptent en même temps
2;05.12	et trois . %pho: e tʁwa
2;05.12	deux . %pho: dø
2;05.12	deux (.) trois . %pho: dø tʁwa
2;05.12	un deux trois . %pho: œ dø tʁwa
2;05.12	un deux trois . %pho: œ dø tʁwa
2;05.12	yy je prends tous les [/] les champignons . %pho: pal zə pʁãd tu le: le ʃãpinjð

2;05.12	bleu vert parce+que [/] parce+que on la@fs déjà mis toutes [//] tous les bleus . %pho: blø vεk paskə paskə ð la deʒa mi tut tu le blø
2;05.12	ça c'est mes pièces . %pho: sa se me pjεs
2;05.12	<moi z@fs en prends (.) deux trois> [<] . %pho: mwa z ã pɛã dø tɛwa
2;05.12	ah là [/] là la@fs des trous . %pho: a la la la de tɾu %xpnt: show, avec l'index, la boîte de jeu.
2;05.12	deux ans ! %pho: dø zã
2;05.12	la@fs huit ans . %pho: la ɥit ã
2;05.12	mais le jeu euh c'est pour les grands [/] grands [/] grands ! %pho: mε lə zə ə se puɛ le gɾã gɾã gɾã %act: CHI mime grand avec les bras.
2;05.12	on fait les blancs main(te)nant . %pho: ð fε le blã mœnã
2;05.12	j'ai trouvé deux rouges . %pho: zε tɾuve dø kuʒ
2;05.12	i(l) va là les rouges [>] . %pho: i va la le kuʒ
2;05.12	quatre rouges . %pho: kat kuʒ
2;05.12	j'ai deux verts . %pho: zε dø vεk
2;05.12	là la@fs des trous . %pho: la la de tɾu
2;05.12	là il a des trous . %pho: la il a de tɾu %xpnt: show, avec l'index, la grille.
2;05.12	on [/] <on les met pas dans mon jardin parce+que> [/] (p)a(r)c(e)+que [/] parce+que la@fs des [/] des [//] on les met pas dans mon jardin parce+que [/] parce+que la@fs pas de trous dans les feuilles . %pho: ð ð le mε pa dã mð zɑdɛ paskə askə paskə la de de ð le mε pa dã mð zɑdɛ paskə paskə la pa də tɾu dã le fœʒ
2;05.12	j'ai deux champign(ons) deux c'est <le jeu des> [/] le jeu des champignons . %pho: zε dø sʃãpiɲ dø se lə zø də lə zø de ʃãpiɲð
2;05.12	j'ai deux champign(ons) deux c'est <le jeu des> [/] le jeu des champignons . %pho: zε dø sʃãpiɲ dø se lə zø də lə zø de ʃãpiɲð
2;05.12	des champignons . %pho: de ʃãpiɲð
2;05.12	c'est le jeu des champignons . %pho: se lə zø de ʃãpiɲð
2;05.12	c'est le jeu des champignons . %pho: se lə zø de ʃãpiɲi
2;05.12	c'est le jeu des champignons . %pho: se lə zø de ʃãpiɲi
2;05.12	+< c'est le jeu de (.) les champignons . %pho: se lə zø də le ʃãpiɲð
2;05.12	Stéphanie en(lève) [/] enlève <ses chauss(ures)> [///] ses [/] ses sandales pour attraper euh [/] euh +... %pho: stefani ã ãlɛv se sos se se sãdal puɛ atɾape œ œm %act: CHI enlève ses chaussures.
2;05.12	Stéphanie en(lève) [/] enlève <ses chauss(ures)> [///] ses [/] ses sandales pour attraper euh [/] euh +... %pho: stefani ã ãlɛv se sos se se sãdal puɛ atɾape œ œm %act: CHI enlève ses chaussures.
2;05.12	zə@fs [/] zə@fs enlève mes chaussures parce+que [/] parce+que je va bientôt attraper un jeu . %pho: zə zə ãlɛv me ʃosyɛ paskə paskə zə va bjɛto atɾape œ zø
2;05.12	<attention c'est > [<] [/] c'est pour les grands ! %pho: atãsjð se se puɛ le gɾã %act: le geste accompagne le concept du "grand".
2;05.12	(a)ttention aux doigts ! %pho: tãsjð o dwa
2;05.12	(a)ttention aux doigts ! %pho: tãsjð o dwa %act: CHI ouvre la porte.
2;05.12	<a des poissons> [<] dans ma salle+de+bain . %pho: a de pwasð dã ma saldøbɛ
2;05.12	la@fs des poissons dedans parce+que on les voit . %pho: la de pwasð dødã paskə ð le vwa
2;05.12	<c'est pour les> [>] abeilles . %pho: ze puɛ le zabɛʒ
2;05.12	c'est Frankl(in) [/] Franklin i(l) mange un flan aux mouches . %pho: se fãkl fãklin i mãʒ

	œ flã o muʃ %act: CHI regarde OBS.
2;05.12	tiens craque l'étiquette hum l'étiquette la@fs des étiquettes hum dans ma chaussure et ça se voit pas . %pho: tʃɛ krak letiketə œm letiketə la de zetiketə œœm dã ma sosyʁə e sa sə vva pa %act: LUC se penche pour toucher ses chaussures.
2;05.12	c'est moi qui la@fs les girafes . %pho: se mwa ki la le zɪʁaf
2;05.12	maman regarde j'ai cherché les crocodiles ! %pho: mamã ʁəɡard ze ʃɛʁʃe le kʁokodil
2;05.12	je va chercher tout seul les crocodiles . %pho: zə va ʃɛʁʃe tu sœl le kʁokodil
2;05.12	zə@fs crois que j'ai <toutes les pièces> [<] . %pho: zə kʁwa kə ze tut le pjɛs
2;05.12	et celui+là c'est l(e) puzzle des girafes . %pho: e sœlɥila se l pœzœl de zɪʁaf
2;05.12	c'est le puzzle de [/] de les crocodiles . %pho: se lə pœzœl də də le kʁokodil
2;06.10	i(l) cherchait des baies . %pho: i sɛʁʃɛ de bæ
2;06.10	donc il est plein d(e) couleurs ! %pho: dɔ̃k il ɛ plɛ̃ d kulœʁ
2;06.10	<il a> [/] il [/] il a des lunettes ce [/] ce [/] ce [/] ce [/] ce +//. %pho: il a il: il a de lynet sə sə sə sə %xpnt: show, avec l'index, le puzzle.
2;06.10	il a pas d(e) lunettes . %pho: il a pa d lynet
2;06.10	<avec mes> [//] en+dessous tes fesses . %pho: avɛk me ɑ̃tsu te fɛs
2;06.10	<on a> [///] on [//] z@fs en a trois . %pho: ɔ̃ na ɔ̃ z ɑ̃ a tʁwa
2;06.10	deux [>] ! %pho: dœ
2;06.10	peux ramasser <les deux> [>] . %pho: pœ ʁamase le dœ %act: CHI va ramasser son doudou
2;06.10	des fruits d'automne . %pho: de fʁɥi dotɔ̃n
2;06.10	c'est des poires hum des fruits d'automne que j'avais mangés . %pho: se de pwɑʁ m: de fʁɥi dotɔ̃n k zavɛ mɑ̃ʒe
2;06.10	c'est des poires hum des fruits d'automne que j'avais mangés . %pho: se de pwɑʁ m: de fʁɥi dotɔ̃n k zavɛ mɑ̃ʒe
2;06.10	hum bah là les feuilles i(ls) sont tombées . %pho: m ba la: le fœj i sɔ̃ tɔ̃be %com: CHI utilise ils au lieu de elles %act: CHI regarde par la fenêtre
2;06.10	l'a des lunettes . %pho: la de lynet
2;06.10	sais faire tout seul les puzzles . %pho: se fɛʁ tu sœl le pœz
2;06.10	<les pieds gelés> [=! chante] . %pho: le: pje: zœle
2;06.10	<<sous les cocotiers> [<] > [=! chante] . %pho: sœ le kokotje
2;06.10	<met des chaussettes> [<] . %pho: mɛ de sosɛ:t
2;06.10	mes chaussettes . %pho: me soset
2;06.10	ə@fs mets mes chaussettes . %pho: ə mɛ: mɛ soset
2;06.10	<dans les bois> [=! chante] . %pho: dɑ̃: le: bwa:
2;06.10	yy chaussettes . %pho: ve so:ʃet
2;06.10	compter [<] les verres . %pho: kɔ̃te le vɛʁ
2;06.10	<faut mettre les chaussure> [<] . %pho: fo mɛ le susyʁ
2;06.10	et [/] et on a pas trouvé des plus grands pour moi . %pho: e e ɔ̃ na pa tʁuve de ply ɡʁɑ̃ puʁ mwa
2;06.10	mais on avait trouvé des plus p(e)tits . %pho: mɛ ɔ̃ navɛ tʁuve də ply pti
2;06.10	hum des bottes . %pho: m: de bɔt
2;06.10	sont posées sur la balançoire mes fesses . %pho: sɔ̃ pose syʁ la balɑ̃swɑʁ me fɛs
2;06.10	pas les bretelles [=! en pleurant] ! %pho: pa le bʁœtel

2;06.10	<pas les bretelles> [>] [=! en pleurant] ! %pho: pa le bɔtɛl
2;06.10	<moi sais pas jouer avec> [<] les cartes qui sont d(e) dans . %pho: mwa sɛ pa zue avɛk le kɔ ki sɔ d:ã
2;06.10	sont <des phoques> [>] . %pho: sɔ de fɔ %int: phoques/2/
2;06.10	non c'est des girafes ! %pho: nɔ se de zɪɔ:
2;06.10	elles sont là les autruches . %pho: ɛl sɔ la le zotɔɣf %xpnt: show, avec l'index, sa fiche.
2;06.10	<moi j(e) prends> [<] les autruches . %pho: mwa z pɔã le zotɔɣf
2;06.10	+, les p(e)tits (.) ronds [>] . %pho: le pti ɔɔ:
2;06.10	parce+que <sais pas jouer> [/] sais pas jouer aux <carrés> [>] . %pho: pakə sɛ pa zue sɛ pa zue o kare %int: sais/2/ %act: CHI enlève les pièces carrées du jeu
2;06.10	sais pas jouer aux carrés moi . %pho: sɛ pa zue o kare mwa %int: sais/2/ %add: à OBS
2;06.10	oui parce+que sais pas jouer aux carrés moi . %pho: wi paskə sɛ pa zue o kare mwa %int: sais/2/
2;06.10	oui c'est avec les p(e)tites cartes . %pho: wi se avɛk le tit ka:s %int: cartes/2/
2;06.10	c'est des éléphants . %pho: se de zɛləfã
2;06.10	regarde maman yy la@fs des éléphants ici . %pho: ɔgɑ:d mamã ð: la de zɛləfã isi %xpnt: show, avec l'index (main ouverte), le dessin sur la boîte.
2;06.10	et bon je va prendre ces boîtes . %pho: e: bɔ zə va pɔã se bwat %sit: MOT s'approche de l'étagère pour prendre le jeu
2;06.10	ici tous noirs . %pho: isi tu nwa: %xpnt: show, avec l'index, le jeu.
2;06.10	c(èl)ui+là à+côté les éléphants . %pho: sɔɣla akote le zɛləfã: %xpnt: show, avec l'index, le jeu sur l'étagère.
2;06.10	euh c'est [/] c'est l(e) jeu avec des p(e)tits ronds . %pho: œ: sɛ sɛ l zɔ avɛk de pti ɔɔ %xpnt: show, avec l'index, le jeu. %act: CHI pointe et mime les ronds avec ses mains.
2;07.07	les [///] elles sont tombées les feuilles . %pho: le ɛl sɔ tɔbe le fœj %xpnt: show, avec l'index, les arbres par la fenêtre.
2;07.07	la@fs plus d(e) feuilles . %pho: la ply d fœj
2;07.07	je vais lui montrer mes photos . %pho: z ve lɔi mɔtɔe mɛ foto
2;07.07	parce+que la@fs des escaliers devant . %pho: paskə la dez ɛskalje dɔvã
2;07.07	<pour euh> [///] j@fs suis pieds nus euh sur l'escalier . %pho: puɛ œ: ʃ ɥi pje ny œ sy lɛskalje
2;07.07	<parce+que moi> [/] parce+que moi j'ai des yeux . %pho: paskə mwa paskə mwa ze dez jø
2;07.07	les enfants peut +/. %pho: le zãfã pø
2;07.07	<les enfants> [<] oui . %pho: le zãfã wi
2;07.07	<faut pas faire <les yy> [/] > [>] <les corations@c ici> [>] . %pho: fɔ pa fɛɔ le kɔ le kɔɔsɔjð isi
2;07.07	ça chatouille faut mett(re) des jaunes . %pho: sa ʃatu fo mɛt de zɔ:n
2;07.07	je fais des décorations avec les champignons sur mon pied . %pho: zə fɛ de dekɔɔsɔjð avɛk le ʃãpijð syɔ mɔ pje
2;07.07	<parce+que Martine> [>] a pas les jambes croisées . %pho: paskə mɔrtin a pa le zãb kɔwase %com: CHI a le hoquet
2;07.07	elle dit avec les jambes croisées . %pho: ɛl di avɛg le zãb kɔwase
2;07.07	euh avec les jambes croisées . %pho: œ: avɛk le zãb kɔwase
2;07.07	parce+que [/] parce+que j@fs suis pieds nus parce+que [/] parce [/] parce+que [/] parce+que j'ai enl(e)vé mon collant . %pho: paskə paskə ʃ ɥi pje ny paskə pas paskə paskə

	ze ãlve mō kolã
2;07.07	c'est pas des fraises . %pho: sɛ pa dɛ fʁɛz
2;07.07	<xx deux trois> [<] quatre . %pho: X dø tʁwa: katʁ
2;07.07	l'en a un deux trois cinq . %pho: lãn a ã dø tʁwa sɛk %act: CHI compte avec le doigt les trous non remplis %xpnt: show, avec l'index, les trous sur la grille.
2;07.07	c'est ça des champignons . %pho: sɛ sa de ʃãpiɲõ %act: CHI montre un pion
2;07.07	mais moi z@fs en ai des verts . %pho: mɛ mwa z ã ɛ de vɛʁ %act: CHI ramasse les pions verts
2;07.07	<mais c'est> [<] comment les [/] les [/] les carrés . %pho: mɛ se kãmã le: le: kaʁe
2;07.07	moi j'ai l(e) droit de faire deux carrés . %pho: mwa ze l dʁwa dø fɛʁ dø kaʁe
2;07.07	<avec des pattes> [>] . %pho: avɛk de pat %com: CHI n'a mis que quatre pion sur l'un des côtés du carré
2;07.07	après s(ais) [/] sais pas faire les dromadaires comme ça . %pho: apʁɛ s sɛ pa fɛʁ le dʁomadɛʁ kãm sa %xpnt: show, avec l'index, le dromadaire
2;07.07	c'est comme ça qu' i(l) faut faire des lignes . %pho: sɛ kãm sa k i fo fɛʁ de lin %act: CHI place son pion
2;07.07	c'est pas comme ça qu' on fait des carrés . %pho: sɛ pa kãm sa k õ fɛ dɛ kaʁe
2;07.07	il a deux bosses et [/] et c'était l(e) doudou de [/] de [/] de [/] de papa . %pho: il a dø bɔs e e setɛ l dudu dø dãm dãm dø papa
2;07.07	<parce+que j' préfère> [///] hum j' veux pas aller jusqu'au bout parce+que j(e) préfère <d'autres feuilles> [//] une autre feuille .
2;07.07	des blancs . %pho: dɛ blã
2;07.07	mais c'est pas des boutons . %pho: mɛ sɛ pa dɛ butõ:
2;07.07	il a d(e) grand [/] grand [/] grand du coup faut [//] faudra lui ach(e)té du [//] des lunettes . %pho: il a d gʁã gʁã gʁã dy ku fo fodʁa lɥi aʃte dy: de lynet %xpnt: show, avec l'index, les yeux de l'ours.
2;07.07	pour les fleurs oui . %pho: puʁ le fløʁ wi
2;07.07	et y+a des rouges . %pho: e ja de ʁuʒ
2;07.07	ah la@fs des rouges ici . %pho: a: la de ʁuʒ iʃi %act: CHI regarde dans la boîte
2;07.07	+, mettre mes chaussures ici . %pho: mɛt me ʃosyʁ isi
2;07.07	et j(e) vais les mettre dans l(e) p(e)tit coin où la@fs tes chaussures . %pho: e ʒ vɛ le metʁ dã l pti kwɛ u la te sosyʁ %act: CHI enlève ses chaussures
2;07.07	et moi aussi j'enlève mes chaussures . %pho: e mwa osi ʒãlɛv me sosyʁ %act: CHI enlève ses chaussures.
2;07.07	parce+que sinon i(l) [///] si tu mets tes chaussures euh +... %pho: paskø sinõ i si ty mɛ te sosyʁ œ:
2;07.07	mais faut qu(e) tu enlèves tes chaussures . %pho: mɛ fo k ty ãlɛ:v te sosyʁ
2;07.07	faut qu(e) tu enlèves tes chaussures . %pho: fo k ty ãlɛv te sosyʁ %com: CHI et LUC montent les escaliers
2;07.07	mais toi tu [///] faut qu(e) tu enlèves tes chaussures pour euh pour tu puisses attraper [>] hum [/] hum un jeu . %pho: mɛ twa ty fo k ty ãlɛv te sosyʁ puʁ œ: puʁ ty pɥis atʁape œm œm ã ʒø
2;07.07	c'est des épinards . %pho: sɛ de zɛpina:ʁ
2;07.07	parce+que y+a encore des courses . %pho: paskø la ãkøʁ de kuʁs
2;08.05	regarde vais faire des trous voilà . %pho: ʁgãrd ve fɛʁ de tʁu vwala %act: CHI fait des trous avec ses doigts dans la pâte.

2;08.05	(.) attends j'ai fait des trous mince +//. %pho: tã: zε fε de tɔu: mɛs
2;08.05	faut d'abord enlever les coeurs . %pho: fo dabɔɔ ãlve le kœ:ɔ
2;08.05	on avait des p(e)tits bouts . %pho: ð navε de pti bu:
2;08.05	deux . %pho: dø
2;08.05	attends <z@fs vais> [//] z@fs peux mettre deux . %pho: atã z vε z pø met dø
2;08.05	un bon déjeuner aux étoiles . %pho: ã bð deʒøne o: zetwal
2;08.05	<les étoiles> [<] on l'a déjà fait [>] . %pho: le zetwal ð la deʒa fε
2;08.05	on prend deux . %pho: ð pɔã dø
2;08.05	(pe)tits gâteaux ! %pho: ti gato:
2;08.05	vais faire les p(e)tits gâteaux . %pho: vε fεɔ le pti gato:
2;08.05	faut je me lave les mains et que je laisse ma corde à sauter . %pho: fo zə mə lav le mɛ e kə zə les ma kɔɔd a sote
2;08.05	un deux trois . %pho: ã dø tɔwa
2;08.05	encore yy et une [/] une lune <et de> [///] et un aut(re) coeur et des étoiles . %pho: ðkɔɔ edo e yn yn lun e de e ã not kɔɔ e de zetwa:l
2;08.05	aux cartes . %pho: o kaɔt
2;08.05	moi z@fs veux pas jouer à les cartes . %pho: mwa z vø pa ʒue a le kaɔt
2;08.05	attends je regarde j'ai trouvé des cartes . %pho: atã zə vɔgəɔd zε tɔuve de ka:ɔt
2;08.05	moi z@fs vais prendre tes chaussures . %pho: m:wa z vε pɔãd te sosyɔ
2;08.05	tu r(e)mets tes chaussures ? %pho: ty vɔmε te sosy:
2;08.05	non c'est avec des éléphants . %pho: nɔ: sε avεk de zelefã: %xpnt: show, avec l'index, le jeu.
2;08.05	<avec des éléphants> [>] . %pho: avεk de zelefã
2;08.05	tu peux attraper un [//] deux jeux ? %pho: ty pø atɔape ã dø ʒø:
2;08.05	et <tu attrapes> [/] tu [/] tu attrapes deux jeux . %pho: e ty aatɔap ty ty atɔap dø ʒø
2;08.05	c'était pas dans la salle de [/] de les couches . %pho: setε pa dã la sal də də le kuʃ
2;08.05	hum mais Lucas il est petit i(l) [/] i(l) sait pas attraper <des j(eux)> [///] <<un j(eu)> [///] le jeu de yy> [>] . %pho: œ:m mε lyka il ε pœti i i sε pa atɔpe de ʒ: ã ʒ: lə ʒø də kðkuʃ
2;08.05	très [/] très bon les gâteaux <d(e) Noël> [>] . %pho: tɔε tɔε bð le gato d nœl
2;08.05	deux cent cinq grammes . %pho: dø sã sɛk gɔa:m
2;08.05	moi <j'ai> [//] j'ai mis des pièces dedans . %pho: mwa ze ze mi de pʒes dedã: %act: CHI joue avec sa caisse.
2;08.05	après on met des pièces là . %pho: apɔε ð mε de pʒes la %xpnt: show, avec l'index, le tiroir de la caisse.
2;08.05	on appuie sur les boutons . %pho: ð apɔi syɔ le butð %act: CHI montre à OBS comment faire.
2;08.05	<z@fs veux pas faire de gâteaux> [>] . %pho: z vø pa fεɔ də gato:
2;08.05	et [/] et [/] et les patins à glace . %pho: e: e:m e: le patɛ a glas
2;09.16	c'est une table à langer pour les animaux qui sont dans la ferme . %pho: sε yn tabl a lãʒe puɔ le zanimo ki sð dã la fεɔm
2;09.16	j(e) vais la mettre derrière la table à langer pour les animaux . %pho: ʒ vε la met dεɔjεɔ la tabl a lãʒe puɔ le zanimo
2;09.16	mais faut pas yy [///] mais ça c'est une table à langer pour les animaux . %pho: mε fo pa X mε sa sε yn tabl a lãʒe puɔ le zanimo

2;09.16	moi [<] j(e) prends pas d(e) ciseaux . %pho: mwa ʒ pɔ̃ pa d sizo
2;09.16	non <parce+que> [/] parce+que je [///] moi je [/] je prends des petits . %pho: nɔ̃ paʁskə paʁskə ʒ: mwa ʒə ʒə pɔ̃ de pəti
2;09.16	parce+que c'est aussi un ciseau vert qui fait des zigzags . %pho: paʁskə sɛ osi ɛ̃ sizo vɛʁ ki fɛ de zi:ɡza:g
2;09.16	mais t(u) as des grandes mains et moi j'ai des petites mains . %pho: mɛ t a de ɡʁɑ̃d mɛ̃ e mwa ʒe de pətit mɛ̃
2;09.16	mais t(u) as des grandes mains et moi j'ai des petites mains . %pho: mɛ t a de ɡʁɑ̃d mɛ̃ e mwa ʒe de pətit mɛ̃
2;09.16	tu peux prendre ces ciseaux là et moi je prends les p(e)tits ciseaux . %pho: ty pø pɔ̃ɑ̃dɛ se sizo la e mwa ʒə pɔ̃ le pti sizo
2;09.16	tu peux prendre ces ciseaux là et moi je prends les p(e)tits ciseaux . %pho: ty pø pɔ̃ɑ̃dɛ se sizo la e mwa ʒə pɔ̃ le pti sizo
2;09.16	mais t'inquiète pas je [/] je tiens les barreaux . %pho: mɛ tɛ̃kjet pa ʒə ʒə tjɛ̃ le baʁo
2;09.16	(re)garde mes ciseaux jaunes . %pho: ɡɑ̃ʁd me sizo ʒon %act: CHI prend des ciseaux qui sont sur le canapé et les tend vers OBS. %add: à OBS.
2;09.16	j(e) lui enlève ses chaussures +... %pho: ʒ lɥi ɑ̃lev se sosy:ʁ
2;09.16	je vais aller dans les bras et je [/] j(e) vais l'accompagner à la garderie . %pho: ʒ vɛ ale dɑ̃ lɛ bʁa e ʒə ʒ vɛ lakɔ̃paɲe a la ɡɑ̃ʁdɛʁi %act: CHI se dirige vers la fenêtre avec sa poupée.
2;09.16	elle [<] met ses bras là . %pho: ɛl mɛ se bʁa la
2;09.16	vous allez faire vos courses . %pho: vu zale fɛʁ vo ku:ʁs
2;09.16	pour [/] pour [/] pour laver les enfants . %pho: pɥɛ pɥɛ pɥɛ lave le zɑ̃fɑ̃
2;09.16	j(e) vais lui enl(e)ver ses chaussures . %pho: ʒ vɛ lɥi ɑ̃lve se sosy:ʁ
2;09.16	(.) (at)tends j(e) vais lui changer ses habits . %pho: tɑ̃ ʒ vɛ lɥi ʃɑ̃ʒe se zabi %act: CHI déshabille sa poupée.
2;09.16	j(e) vais lui changer ses habits . %pho: ʒ vɛ lɥi ʃɑ̃ʒe se zabi
2;09.16	puis avec des chaussures . %pho: pi avɛk de sosy:ʁ
2;09.16	peut la décrocher avec ses pieds . %pho: pø la dekɔ̃ʃe avɛ se pje
2;09.16	<à+côté> [<] de mes livres . %pho: akote də me livʁ
2;09.16	y+a des ours . %pho: ja de zuʁs
2;09.16	des animaux . %pho: de zanimo
2;09.16	des marmottes . %pho: de maʁjɔt
2;09.16	bien assis sur ses fesses . %pho: bjɛ̃ asi syʁ se fɛs
2;09.16	l'en a deux accrochés . %pho: lɑ̃ na dø akʁɔʃe
2;09.16	l'en a deux accrochés . %pho: lɑ̃ na dø akʁɔʃe
2;09.16	l'en a deux accrochés tu vois ? %pho: lɑ̃ na dø akʁɔʃe ty vwa
2;09.16	l'en a deux accrochés . %pho: lɑ̃ na dø akʁɔʃe
2;09.16	mais c'était les cartes de Côte [>] . %pho: me setɛ le kaʁt de ko:m
2;09.16	non <c'est> [/] <c'est> [/] c'est mes cartes de jeux . %pho: nɔ̃ sɛ se se me ka:ʁt də ʒø:
2;09.16	Côte i(l) distribue ses cartes . %pho: kom i de:stʁiby se kaʁt
2;09.16	trois . %pho: tʁwa
2;09.16	trois aubergines . %pho: tʁwa ʒobɛ:ʁʒin %com: il y avait quatre prunes sur la carte.
2;09.16	deux aubergines . %pho: dø ʒobɛ:ʁʒin
2;09.16	<c'est deux> [<] citrons . %pho: sɛ dø sitʁɔ̃

2;09.16	non c'est pas trois citrons . %pho: nɔ̃ sɛ pa tʁwa sitʁɔ̃
2;09.16	trois . %pho: tʁwa
2;09.16	sept [<] . %pho: sɛt
2;09.16	un deux trois six . %pho: œ̃ dø tʁwa sis
2;09.16	si huit . %pho: si: ɥit
2;09.16	<une deux trois quatre> [/] une deux trois quatre six sept huit . %pho: yn dø tʁwa kat yn dø tʁwa kat sis sɛt ɥit
2;09.16	euh <les aube(r)gines> [/] <les aubergines> [>] . %pho: œ:m le zobɛ zɔ̃
2;09.16	tous les deux . %pho: tu le dø
2;09.16	c'est des prunes . %pho: sɛ de ply:n
2;09.16	j(e) croyais c'était des aubergines ça . %pho: ʒ kʁwaʒ sɛtɛ dɛ zobɛ zɔ̃ sa %act: CHI montre la carte à OBS où il y a deux prunes.
2;09.16	<que deux> [/] <que deux> [/] que deux citrons . %pho: kə dø: kə dø kə dø sitʁɔ̃:
2;09.16	que deux yy euh deux aubergines . %pho: kə dø ʒo œ̃ dø obɛ zɔ̃ %act: CHI pioche une nouvelle carte et frappe cinq fois la sonnette.
2;09.16	deux aubergines . %pho: dø zobɛ zɔ̃ %act: CHI pioche une nouvelle carte où cinq citrons sont dessinés et frappe dix fois la sonnette.
2;09.16	des citrons . %pho: de sitʁɔ̃: %act: CHI fait tinter dix fois la sonnette.
2;09.16	des aubergines . %pho: de zobɛ zɔ̃ %act: CHI prend une nouvelle carte avec des citrons.
2;09.16	faut gagner toutes les cartes . %pho: fo ɡaɲe tut le ka:ʁt %act: CHI pioche une nouvelle carte.
2;09.16	<que deux> [>] bananes . %pho: kə dø banan
2;09.16	une deux trois . %pho: yn dø tʁwa %xpnt: show, avec l'index, les fruits sur la carte.
2;09.16	trois bananes une deux trois quatre . %pho: tʁwa bana yn dø tʁwa katʁ: %act: CHI prend une nouvelle carte. %xpnt: show, avec son pouce, les fruits sur sa carte.
2;09.16	trois bananes une deux trois quatre . %pho: tʁwa bana yn dø tʁwa katʁ: %act: CHI prend une nouvelle carte. %xpnt: show, avec son pouce, les fruits sur sa carte.
2;09.16	trois bananes . %pho: tʁwa banan %act: CHI prend une nouvelle carte.
2;09.16	un deux trois . %pho: œ̃ dø: tʁwa: %act: CHI fait tinter la sonnette et compte en même temps.
2;09.16	hum un deux trois quatre . %pho: m: œ̃ dø tʁwa kat
2;09.16	non quatre fraises . %pho: nɔ̃ kats fʁɛz
2;09.16	hum quatre bananes . %pho: m: ka:t banan %act: CHI prend une nouvelle carte.
2;09.16	un deux trois quatre . %pho: œ̃ dø tʁwa kat
2;09.16	hum deux trois quatre six . %pho: œ:m dø tʁwa kat si:s %xpnt: show, avec le pouce, les fruits sur sa carte.
2;09.16	voilà j'ai fait deux . %pho: vwala ʒɛ fɛ dø %add: à OBS
2;09.16	hum deux . %pho: œ:m dø
2;09.16	cinq . %pho: sɛ:k
2;09.16	un deux trois quatre six . %pho: œ̃ dø tʁwa ka: sis %xpnt: show, avec l'index, les fruits sur la carte.
2;09.16	des fraises . %pho: de fʁɛ:z %act: CHI pioche une nouvelle carte.
2;09.16	un deux trois quatre . %pho: œ̃ dø tʁwa katʁ %act: CHI compte avec le doigt. %xpnt: show, avec l'index, les fruits sur la carte.
2;09.16	un deux trois quatre . %pho: œ̃ dø tʁwa katʁ %act: CHI tient une carte dans sa

	main. %xpnt: show, avec le pouce, les fruits sur sa carte.
2;09.16	des bananes . %pho: de bana:n
2;09.16	mettre dans mes mains ! %pho: mɛt dɑ̃ me mɑ̃
2;09.16	hum des légumes . %pho: œ:m de legym
2;09.16	oui euh et bah des fruits . %pho: wi: œ: e ba de fʁɥi
2;09.16	hum mais faut pas que je mouille ses oreilles . %pho: m: me fo pa kə ʒə muj se zœɛj
2;09.16	j(e) vais lui montrer ses [//] mes jeux . %pho: ʒ vɛ li mɔ̃tʁɛ se me ʒø:
2;09.16	<voir des animaux> [<] . %pho: vwaʁ de zanimɔ
2;09.16	et des lapins . %pho: e de lapɛ̃
2;09.16	et des loups . %pho: e dɛ lu

APÊNDICE E

Quadro 16. Enunciados de Marina categorizados como plural

Idade	Locutor	Enunciado
2;05.10	*CHI:	um # doi(s) # três(s) # quatro +...
2;05.10	*CHI:	doze # t(r)ês +... %act: vai separando as balas enquanto conta
2;05.10	*CHI:	do::ze # t(r)e::ze # qua::t(r)o # cin::co +... %act: pega uma bala cada vez que diz um número
2;05.10	*CHI:	t(r)e::ze +...
2;05.10	*CHI:	se::te +...
2;05.10	*CHI:	t(r)e::ze .
2;05.10	*CHI:	<qua:t(r)o> [>] +...
2;05.18	*CHI:	des pâtes#queijo#ketchup#<tout ça>[/]<tout ça>.
2;05.18	*CHI:	+ tickets.
2;05.18	*CHI:	tickets.
2;05.18	*CHI:	bonbons .
2;05.18	*CHI:	non des tickets .
2;05.18	*CHI:	des tickets .
2;05.18	*CHI:	+canards.
2;05.18	*CHI:	les comafes .
2;05.18	*CHI:	des comafes.
2;05.18	*CHI:	des chouchous.
2;05.18	*CHI:	les deux bébés.
2;05.18	*CHI:	oui#des tomates.
2;05.18	*CHI:	é@i tomates !
2;05.18	*CHI:	des tomates ?
2;05.18	*CHI:	des pâtes ?
2;05.18	*CHI:	ketchupes !
2;05.18	*CHI:	Ketchupes !
2;06.13	*CHI:	dois.
2;06.13	*CHI:	do(i)s#xxx do(i)s .
2;07.13	*CHI:	um#dois#t(r)ês#quat(r)o#cinco .
2;07.13	*CHI:	un#deux#trois#quatre#cinq .
2;07.13	*CHI:	um#dois#t(r)ês#quat(r)o#cinco#seis .
2;07.13	*CHI:	um dois três quatro cinco seis sete oito nove dez . %act: CHI conta bem rápido apontando para os moldes de massinha .
2;07.13	*CHI:	um dois

2;07.13	*CHI:	um dois t(r)ê(s) quat(r)o .
2;07.13	*CHI:	dois t(r)ês quat(r)o cinco seis sete oito nove dez .
2;07.17	*CHI:	les autres xxx
2;07.17	*CHI:	un deux trois quatre cinq six sept huit.
2;07.17	*CHI:	dix !
2;07.17	*CHI:	même les fantômes.
2;07.17	*CHI:	tous les deux.
2;08.11	*CHI:	xx <olha> [?] os oio(s) [: olhos] dele # as oreia(s) [: orelhas] dele o(lha) os oio(s) [: olhos] [/] a [/] a boca dele # o(lha). %act: CHI mostra uma imagem do rosto do mestre Shifu (do Kung Fu Panda) no livro, e aponta as partes do rosto de que vai falando.
2;08.11	*CHI:	u:m # dois # <t(r)ês # quat(r)o> [>].
2;08.11	*CHI:	cadê os o::(u)t(r)o(s) ?
2;08.11	*CHI:	cadê os o(u)t(r)o(s) # cadê a mamã(e) ?
2;08.11	*CHI:	cadê os o(u)t(r)o(s)?
2;08.11	*CHI:	o <do::xi [: dois]> [?] .
2;08.11	*CHI:	u:m # doi(s) # t(r)eizi [: três] !
2;08.11	*CHI:	o(s) doix [: dois] .
3;01.19	*CHI:	dois ! %act: CHI volta para o seu quarto .
3;01.19	*CHI:	um # dois # três e quatro .
3;01.20	*CHI:	des voitures.
3;01.20	*CHI:	je sais pas#des#des pâtes à modeler.
3;01.20	*CHI:	des pâtes à modeler.
3;01.20	*CHI:	des œufs.
3;01.20	*CHI:	des Barbies.
3;01.20	*CHI:	<avec>[/]<avec> des Barbies de Stella.
3;01.20	*CHI:	des ciseaux.
3;02.18	*CHI:	enlever les chaussures.
3;02.18	*CHI:	xxx enlever les chaussons.
3;02.18	*CHI:	moi#je veux mettre mes chaussettes.
3;02.18	*CHI:	y'en a deux, mais je veux mettre ça.
3;02.18	*CHI:	toi a chaussettes bleues.
3;02.18	*CHI:	marron#chaussettes#bleues.
3;02.18	*CHI:	des bandes dessinées .
3;02.18	*CHI:	les oreilles.
3;02.18	*CHI:	les oreilles.
3;02.18	*CHI:	bloquées !

3;02.18	*CHI:	je veux voir les photos.
3;02.18	*CHI:	je la montre à ces messieurs .
3;02.18	*CHI:	je la montre à ces messieurs .
3;02.18	*CHI:	ces messieurs me disent trempez-la dans +/.
3;02.18	*CHI:	je la montre à ces messieurs .
3;02.18	*CHI:	ces messieurs me disent .
3;02.18	*CHI:	je la montre à ces messieurs .
3;02.18	*CHI:	ces messieurs me disent .