

SILMARA PARISE BAROSA

**AS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS DAS CRIANÇAS DE
5 A 6 ANOS: INTERFACE ENTRE A REALIDADE E O JOGO
DE FAZ-DE-CONTA SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

**MESTRADO EM
LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SILMARA PARISE BAROSA

**AS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS DAS CRIANÇAS DE
5 A 6 ANOS: INTERFACE ENTRE A REALIDADE E O JOGO
DE FAZ-DE-CONTA SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Dissertação apresentada em atendimento à exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem à Banca Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Orientadora: Prof^a. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda.

**PUC - SP
2008**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda (orientadora)

Prof^a. Dra. Maria Antonieta A. Celani

Prof. Dr. Orlando Vian Jr.

Aos meus queridos filhos,
Daniel e Thiago.

A grande temporalidade consiste no diálogo infinito e inconcluso no qual não morre nem um só dos sentimentos.

Bakhtin

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Sumiko Nishitani Ikeda, por sua incansável dedicação e amizade, pelo que serei eternamente grata.

À Dra. Inês Zuccar, que me ajuda a dialogar com a vida e sempre ilumina a minha criatividade em nossas conversas.

Aos os meus pequenos alunos que me ajudaram em minhas observações e coleta de dados brincando e se divertindo muito.

Ao Prof. Dr. Orlando Vian Jr. pela leitura criteriosa e pelas sugestões imprescindíveis para a conclusão deste trabalho, na Banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Maria Antonieta A. Celani, também membro da Banca de Qualificação, pelo valioso questionamento e sugestões que enriqueceram esta pesquisa.

À professora Michelle Gomes pela disponibilidade em me ajudar na coleta de dados em sua sala de aula.

Aos professores da Pós Graduação do LAEL por contribuírem para o meu crescimento acadêmico, em especial à Profa. Dra. Maria Antonieta A. Celani, à Profa. Dra. Maria Francisca Lier di Vitto e à Profa. Dra. Mara Sofia Zanotto.

Aos queridos colegas que me ajudaram com suas opiniões e pela amizade que jamais esquecerei.

Aos funcionários do LAEL, Maria Lúcia e Márcia pela atenção com que sempre acolheram as minhas questões.

SILMARA PARISE BAROSA

AS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAIS DAS CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS: INTERFACE ENTRE A REALIDADE E O JOGO DE FAZ-DE-CONTA SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

RESUMO

Este trabalho examina a conversa casual de crianças de 5 a 6 anos de idade em contextos de interação social na brincadeira de faz-de-conta. Mostro como os vários pesquisadores encaram a brincadeira de faz-de-conta, sua relevância para o desenvolvimento infantil e a importância dessa experiência para a formação do eu nuclear. Tento, em um primeiro momento, destacar a importância da interação social nesse contexto para o crescimento das habilidades lingüísticas da criança; em um segundo momento, tento ressaltar as escolhas léxico-gramaticais feitas pelas crianças ao marcar os limites entre a realidade e a fantasia, aquelas que denunciam sua competência pragmática. Para tanto, recorro ao arcabouço teórico da Lingüística Sistêmico Funcional (Halliday 1994), com especial enfoque na metafunção interpessoal, e também sobre a conversa casual (Eggins & Slade, 1997). As análises abrangem os atos de fala, as escolhas léxico-gramaticais e a competência pragmática. Os resultados sugerem que as crianças da faixa etária de 5 a 6 anos são capazes de proporcionar a troca de informações e oferecer desafios para a negociação do poder durante o jogo de faz-de-conta, e que o contexto de fantasia é propício ao exercício da interação, sem a presença do adulto. Note-se o intertexto que redesenha um contexto social e cultural baseado na filiação dos valores e crenças que os interactantes trazem do ambiente familiar e que constituem o contexto em que ocorrem as interações. A construção do eu social, envolve o reconhecimento de papéis sociais e a atribuição desses papéis entre os participantes. A marcação dos enquadres de referência da realidade e da fantasia é realizada pelo tempo verbal no presente e no pretérito, em todos os textos analisados, e corroboram os achados de (Musatti & Orsolini (1993); Lodge (1979); Kaper (1980); James (1982) e Van Gessel-Hotcker (1989) em uma perspectiva interlingüística. As análises revelam, ainda, a competência das crianças quanto ao uso de aspectos pragmáticos da linguagem nas dimensões da estrutura discursiva, como a dinâmica de tomada de turno; social, como a atenção mútua aos tópicos da conversa; cognitiva, como as intenções comunicativas dos interactantes; e lingüística, como o uso de marcadores de discurso, verbos, e pronomes para conectar as idéias.

Palavras-chave: escolhas léxico-gramaticais; faz-de-conta; papéis sociais; pragmática; conversa casual; lingüística sistêmico-funcional.

SILMARA PARISE BAROSA

THE LEXICOGRAMMATICAL CHOICES MADE BY 5-6 YEARS OLD CHILDREN: INTERFACE BETWEEN REALITY AND PRETEND PLAY ACCORDING TO FUNCTIONAL SYSTEMIC LINGUISTICS PERSPECTIVE

ABSTRACT

This research examines the casual conversation of children between the ages of five and six within social interactions in pretend plays. Herein, I show how a number of researchers face pretend play, its relevance to the child's development and the importance of this experience to the nuclear self I attempt, at first, to point out the importance of social interaction, in this context, to the improvement of the child's linguistic skills; secondly, I try to highlight the lexicogrammatical choices made by these children when setting the limits between reality and fantasy, those that reveal their pragmatic competence. For this reason, I fall back upon the theoretical frame of Functional Systemic Linguistics (Halliday 1994), with special emphasis on the interpersonal metafunction and also on casual conversation (Eggins & Slade, 1997). The analyses embrace the acts of speech, lexicogrammatical choices and pragmatic competence. The results suggest that five-to-six-year-old children are capable of providing information exchange and posing challenges for the negotiation of power during pretend play, and that the fantasy context is propitious for interaction practice, without the presence of an adult. Note the intertext that sets a new social and cultural context based on the relationship of values and beliefs that the interactants bring from their family circle. The construction of the social self involves the recognition of social roles and the assignment of these roles among the participants. The marking of the reality and fantasy reference frames is realized through verbs in the present and past tenses in all the analyzed texts, and the findings of Musatti & Orsolini (1993); Lodge (1979); Kaper (1980); James (1982) e Van Gessel-Hotcker (1989) corroborate it. In addition, the analyses show the children's competence concerning the use of pragmatic features of language when it comes to the structural dimensions related to the turn-taking dynamics; social, as the mutual intention to topics of conversation; cognitive, as the interactants' communicative intention; and linguistic, as the use of speech markers, verbs, and pronouns to connect ideas.

Keywords: lexicogrammatical choices; pretend play; social roles; pragmatic; casual conversation, Functional Systemic Linguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipo básico de Modo na conversa casual.....	34
Quadro 2 -	Participantes da pesquisa e respectivas idades	36
Quadro 3 -	Convenções de Transcrição	39
Quadro 4 -	Exemplo dos critérios utilizados para identificação dos turnos, movimentos e atos de fala no texto	41
Quadro 5 -	Texto 1 - Jogo do poder.....	43
Quadro 6 -	Texto 1 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante	44
Quadro 7 -	Texto 1 - Atos de fala dos interactantes.....	45
Quadro 8 -	Texto 1 - Classificação das orações pelo sistema de Modo	47
Quadro 9 -	Texto 1 - Resumo dos tipos de orações	47
Quadro 10 -	Texto 2 - Deu zebra	51
Quadro 11 -	Texto 2 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante	53
Quadro 12 -	Texto 2 - Atos de fala dos interactantes.....	54
Quadro 13 -	Texto 2 - Turnos 1, 4, 5 e 6 que mostram os verbos no pretérito imperfeito	56
Quadro 14 -	Texto 2 - Turnos 7, 8, 9, 10 e 11 que mostram o enquadre do faz-de-conta.....	57
Quadro 15 -	Texto 2 - Discussão sobre a expressão ‘deu zebra’	59
Quadro 16 -	Texto 2 - Classificação das orações pelo sistema de Modo	60
Quadro 17 -	Texto 2 - Resumo dos tipos de orações.	62
Quadro 18 -	Texto 3 - Jogo de papéis	65
Quadro 19 -	Texto 3 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante	66
Quadro 20 -	Texto 3 - Atos de fala dos participantes.....	67
Quadro 21 -	Texto 3 - Classificação das orações pelo sistema de Modo	69
Quadro 22 -	Texto 3 - Resumo dos tipos de orações.	70
Quadro 23 -	Total de orações do corpus	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 APOIO TEÓRICO	6
1.1 A importância do jogo de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança	6
1.1.1 As relações sociais da criança	7
1.1.2 Brincadeira e realidade	8
1.1.3 O jogo do faz-de-conta.....	10
1.2 O desenvolvimento das habilidades lingüísticas da criança e a relevância do contexto de interação social nesse processo	13
1.2.1 O uso do tempo passado no jogo de faz-de-conta.....	14
1.2.2 Aspectos da competência pragmática: habilidades quanto ao uso e interpretação da linguagem em contextos de interação	20
1.2.2.1 <i>O desenvolvimento da linguagem observado na conversa entre colegas (peer talk) no contexto da brincadeira</i>	20
1.2.2.2 <i>O uso e interpretação da linguagem: as funções pragmáticas</i>	23
1.2.3 A contribuição da Lingüística Sistêmico-Funcional para a análise das escolhas léxico-gramaticais em contexto de interação social.	29
2 METODOLOGIA DE PESQUISA	35
2.1 Descrição dos participantes	35
2.2 Contexto de pesquisa	37
2.3 Transcrição dos dados	38
2.4 Procedimentos de análise	39
2.5 Unidades da análise do discurso: turnos e movimentos	39
3 ANÁLISE DOS DADOS	42
3.1 Análise do texto 1 – JOGO DE PODER	43
3.1.1 O contexto e o texto	43
3.1.2 Número de turnos e movimentos de cada participante	43
3.1.3 Tempos e aspectos verbais	44
3.1.4 A competência pragmática.....	46

3.2	Análise do texto 2 - DEU ZEBRA	51
3.2.1	O contexto e o texto	51
3.2.2	Número de turnos e movimentos de cada participante	52
3.2.3	Tempos e aspectos verbais	54
3.2.4	A competência pragmática	59
3.3	Análise do texto 3 - JOGO DE PAPÉIS.....	65
3.3.1	O contexto e o texto	65
3.3.2	Número de turnos e movimentos de cada participante	65
3.3.3	Tempos e aspectos verbais	66
3.3.4	A competência pragmática	69
4	DISCUSSÃO DOS DADOS	73
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
	REFERÊNCIAS.....	83

AS ESCOLHAS LÉXICO-GRAMATICAS DAS CRIANÇAS DE 5 A 6 ANOS: INTERFACE ENTRE A REALIDADE E O JOGO DE FAZ-DE-CONTA SOB A PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

INTRODUÇÃO

Estudos revelam a importância do jogo de faz-de-conta para desenvolver a independência, a comunicabilidade e o coletivismo das crianças, para impulsionar a assimilação das normas morais e para enriquecer suas noções acerca da vida circundante. Ervin-Tripp (1998) diz que é no jogo de faz-de-conta, especialmente, que as crianças aprendem vocabulário e elaboram frases. A autora considera esse aspecto da linguagem o mais sensível a variações em experiência, em viagem e na educação escolar.

A propósito, Blum-Kulka e colaboradores (2004) dizem que, se uma criança expõe uma palavra nova na brincadeira, ela estará, então, disponível para as outras crianças que compartilham do jogo. Os colegas, portanto, tornam-se uma fonte de aprendizado novo, porque as suas experiências são diversas o suficiente para oferecer um material que enriqueça o conhecimento de cada um. Note-se que esta transferência de vocabulário ocorre porque constatamos isso no jogo de faz-de-conta. As crianças brincando de médico aprendem termos médicos entre si, como os adultos aprendem com seus médicos.

Os autores enfatizam a necessidade de pesquisas e teorias que diminuíssem o espaço vazio entre o desenvolvimento e as abordagens informadas pela etnografia para o estudo do discurso da criança, para assegurar que a conversa entre crianças receba a atenção merecida, por causa de sua importância para o desenvolvimento das habilidades do discurso e para a criação da cultura infantil.

A pesquisa de Target & Fonagy (1996) ajuda a compreender os processos mentais que se desenvolvem na primeira infância. Explicam eles que, nessa fase, a realidade psíquica é caracterizada por dois modos de relacionar as experiências internas com a situação externa: (a) modo de equivalência psíquica: quando a criança tem a expectativa de que o mundo interno, nela mesma e nos outros,

corresponde à realidade externa; as idéias não são tidas como representações, mas como réplicas diretas da realidade, e a experiência subjetiva será, muitas vezes, distorcida para combinar com a informação que vem de fora; (b) modo de faz-de-conta: em que as idéias são tidas como representacionais, mas sua correspondência com a realidade não é, de fato, testada. Enquanto está envolvida no brincar, a criança sabe que a experiência interna pode não refletir a realidade externa e, então, pensa no estado interno como não tendo relação com o mundo externo, sem implicações nele. O oposto do brincar não é o sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que caracteriza seu mundo de brincar, a criança distingue-o muito bem da realidade (Freud, 1908, apud Target & Fonagy, 1996). Brincar requer uma instância mental que envolve a transformação simbólica na presença da mente do outro, tendo-a em vista.

No seu desenvolvimento normal, a criança enfrenta esses dois modos para chegar ao estágio de mentalização ou modo reflexivo, no qual os estados mentais podem ser experimentados como representações. As realidades interna e externa podem, então, ser vistas como vinculadas e, ainda assim, são aceitas como diferentes em aspectos importantes, não tendo mais de ser igualadas ou cindidas uma da outra. A mentalização normalmente acontece por meio da experiência da criança de que ocorre uma reflexão sobre os estados mentais; o protótipo disto vem da experiência psíquica e de faz-de-conta.

O jogo de faz-de-conta é uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade pela utilização de sistemas simbólicos próprios (Wajkop, 1997:28). A criança, em suas brincadeiras de faz-de-conta, diz Monteiro (1994), alcança o domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade, capaz de passar de uma à outra, criando, assim, a possibilidade de elaborar seus anseios e fantasias. A essência desse jogo reside na capacidade de espontaneidade, que faz surgir o sentido de liberdade e permite à criança transitar por um mundo imaginário e, através dele, recriar, descobrir novas formas de atuação. O jogo de faz-de-conta acontece com os pares ou grupos de crianças que introduzem objetos inanimados, pessoas e animais que não estão presentes no momento da brincadeira.

Segundo Target e Fonagy (1996), entender a natureza do mundo real é algo que não se pode fazer sozinho, requer a descoberta e o reconhecimento de si

mesmo no olhar do outro. Os pais promovem o desenvolvimento do sentido que a criança tem de seu próprio eu mental, através de processos lingüísticos e interacionais complexos, principalmente por se comportarem em relação à criança de tal modo que a leva, eventualmente, a compartilhar a suposição de que seu próprio comportamento (assim como o dos outros) pode ser mais bem entendido em termos de idéias e crenças, sentimentos e desejos.

Quanto à questão da interação, nos episódios do faz-de-conta, sugerem Blum-Kulka e colaboradores (2004), que as crianças precisam ficar muito atentas a cada participante do jogo para serem capazes de dar a próxima contribuição relevante ao enredo. Mesmo uma atenção redobrada é insuficiente, pois a habilidade de alcançar coerência nesses episódios baseia-se profundamente na familiaridade com a 'matéria prima' do jogo de faz-de-conta – experiência na escola, vida familiar, ou temas provenientes da ficção e fantasia da cultura popular infantil.

Nesse sentido, as autoras (2004) assumem um compromisso sério com as análises de dados da linguagem natural ao usar considerável variedade de ferramentas qualitativas e quantitativas para documentar a relação entre os vínculos interpessoais estabelecidos em grupos de colegas e as estruturas institucional e cultural que os modela, ao abordar uma perspectiva sociocultural de aprendizado e desenvolvimento, e ao ver a comunicação como um motor do desenvolvimento da linguagem. Ainda de acordo com referidas autoras, estudos sugerem que a conversa entre colegas pode ser um aliado crucial para o desenvolvimento pragmático que oferece às crianças uma vasta área de oportunidades de aprendizado mútuo e aprendizado de interatividade, bem como habilidades lingüísticas. As crianças têm oportunidades de aprender não somente como participantes novatos, mas também como especialistas. As autoras apresentam uma seleção rica de fenômenos nos quais a conversa entre colegas pode ser usada para estudo, incluindo diferenças de gênero, contribuições individuais e em pares sobre os estilos da fala nas brincadeiras, diferenças de gênero quanto ao conteúdo e à organização da fala.

Paralelamente a esses estudos, há os de Bialystok (1993), que examinam a natureza e o desenvolvimento das representações lingüísticas que sublinham a competência pragmática, especialmente a competência que envolve o uso e a interpretação dos discursos indiretos e metafóricos. Essa autora ressalta que a competência pragmática requer uma variedade de habilidades relativas ao uso e

interpretação da linguagem em contextos, como para pedir, instruir ou produzir mudanças.

Ervin-Tripp (1977) propõe que saber conduzir uma conversa inclui o conhecimento das regras de aspectos mecânicos, como a tomada de turno, além dos aspectos lingüísticos, como a coerência e o conhecimento do par adjacente, ou que tipos de elocuições são esperadas para seguir os outros. Ela cita Shatz & McCloskey (1984: 19):

Speaking appropriately, then, is not just a matter of speaking grammatically or matching forms in initiation with forms in response. Appropriate language behaviour also involves knowledge of the conversational rules, conventions, and social circumstances governing linguistic interactions.¹

Assim, o objetivo da presente pesquisa é verificar as marcas lingüísticas usadas no modo de faz-de-conta, pela criança na faixa de 5 a 6 anos de idade para:

- a) marcar o limite entre o real e a fantasia;
- b) desempenhar a competência pragmática.

A pesquisa espera, portanto, responder às seguintes perguntas: De que escolhas léxico-gramaticais se vale a criança dessa faixa etária para:

- a) marcar o limite entre o real e a fantasia?
- b) desempenhar a competência pragmática?

Este trabalho está organizado da seguinte maneira:

No capítulo 1, **Apoio Teórico**, apresento como os vários pesquisadores encaram a brincadeira do faz-de-conta, sua relevância para o desenvolvimento infantil, como a criança experiencia a relação entre as realidades interna e externa no jogo de faz-de-conta, bem como a importância dessa experiência para a formação do eu nuclear. Destaco, a seguir, a importância da interação social no contexto do faz-de-conta para o crescimento das habilidades lingüísticas da criança, incluindo as escolhas léxico-gramaticais e a competência pragmática sob uma perspectiva interlingüística. Também recorro ao arcabouço teórico sobre a conversa casual (Eggins & Slade, 1997) e, a seguir, apresento uma visão geral sobre os

¹ Falar apropriadamente, então, não é apenas uma questão gramatical ou combinar formas para iniciar com formas para responder. A linguagem apropriada também envolve o conhecimento de regras conversacionais, convenções e circunstâncias sociais que governam as interações lingüísticas.

pressupostos teóricos da Lingüística Sistêmico- Funcional, de Halliday (1994), com enfoque na metafunção interpessoal.

No capítulo 2, **Metodologia de pesquisa**, descrevo a maneira pela qual os dados foram coletados e organizados, os participantes sujeitos da pesquisa, bem como a apresentação do contexto de situação na qual o corpus está inserido. A partir disso, apresento o procedimento adotado para a análise dos dados, com base na Língua Sistêmico-Funcional (Halliday 1994 e Eggins & Slade, 1997), para examinar as escolhas léxico-gramaticais que marcam o limite entre o real e a fantasia e apontam o desempenho pragmático das crianças na escolha de papéis; nos atos de fala; nas tomadas de turno; na manutenção dos tópicos da conversa; nas intenções comunicativas; e no uso de marcadores de discurso, verbos, pronomes e marcadores de tempo para conectar as idéias.

Nos capítulos 3, **Análise** e 4, **Discussão dos resultados**, discuto as questões decorrentes da análise dos diálogos das crianças em suas brincadeiras de faz-de-conta e discuto as escolhas de palavras e estruturas gramaticais que demarcam os limites entre o mundo real e o imaginado. Concomitantemente, enfoco essas escolhas no que se refere a questões pragmáticas, em especial as que tratam da questão dos papéis assumidos e denunciados pelos atos de fala.

Para concluir a pesquisa, seguem-se as **Considerações finais**, em que mostro os fatos que puderam ser realizados bem como aqueles que surgiram no decorrer da pesquisa, sugerindo caminhos que acabaram sendo deixados para pesquisa futura. A dissertação tem seu término com as **Referências**.

1 APOIO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, apresento a contribuição de vários pesquisadores sobre a brincadeira do faz-de-conta e sua relevância para o desenvolvimento da independência, da comunicabilidade e do coletivismo nas crianças, e como ela contribui para impulsionar nelas a assimilação das normas morais e o enriquecimento de suas noções acerca da vida circundante. Trato da questão da relação entre as realidades interna e externa no jogo de faz-de-conta, bem como da importância dessa experiência para a formação do eu nuclear.

Na segunda parte, destaco a relevância da interação social no contexto do faz-de-conta para o crescimento das habilidades lingüísticas da criança, incluindo as escolhas léxico-gramaticais e a pragmática, verificadas por teóricos que pesquisaram o desenvolvimento da linguagem infantil sob uma perspectiva interlingüística.

Recorro ao arcabouço teórico sobre a conversa casual (Eggins & Slade, 1997), que será de grande valia para a análise desta pesquisa, principalmente porque explicita a atividade interpessoal significativa e espontânea que ocorre entre os participantes da brincadeira do faz-de-conta. Eggins & Slade (1997) apresentam os pressupostos teóricos da Lingüística Sistêmico Funcional, de Halliday (1994), com enfoque na metafunção interpessoal, como recurso principal para avaliar a atuação dos participantes da conversa casual na construção de suas relações por meio da fala, durante o jogo de faz-de-conta.

1.1 A importância do jogo de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança

Muitos estudiosos desenvolvimentistas e psicólogos infantis, como Winnicott (1975), Vygotsky (1998), Elkonin (1998), entre outros, propuseram teorias a respeito da importância do jogo de faz-de-conta para o desenvolvimento da criança.

1.1.1 As relações sociais da criança

Em sua noção sociológica da representação do eu na vida cotidiana, Goffman (1959) sugere que há duas maneiras de considerá-la em situações públicas: ou como um eu público conscientemente construído ou como um eu inconscientemente controlado e expresso. Nesse sentido, é importante saber como as crianças constroem a sua percepção de si mesmas como seres sociais.

Cook-Gumperz (1991) propõe que as primeiras experiências sociais das crianças lhes proporcionam a consciência de um mundo social que é imediato, presente, alcançável e sustentador. Os eventos sociais que acontecem em suas vidas dão-lhes a base para desenvolverem hipóteses sobre o jeito que o mundo funciona dentro e fora do domínio imediato do lar. As experiências sociais da criança incluem não somente o mundo familiar e o dos seus pares, mas também um mundo de desconhecidos – o domínio público – que tem significado e influência em seu mundo.

Conforme argumenta Cook-Gumperz (1991), a compreensão do mundo social por parte da criança pode ser estudada sob várias perspectivas diferentes, que sugerem uma investigação da cultura infantil. Uma delas é a dos antropólogos e folcloristas, que se concentram no estudo de como os adultos compreendem as experiências que as crianças compartilham. Com base nessa perspectiva, a criança é o membro experiente dessa cultura infantil, e o adulto é o estranho, uma vez que a cultura que as crianças criam nos jogos e brincadeiras é produto de sua própria elaboração (Kelly-Byrne, 1989). Sob o ponto de vista do folclorista, as atividades próprias da cultura infantil são sempre apresentadas como um sistema fechado de transmissão oral, capaz de ser transmitido por longos períodos de tempo e de geração em geração. Os jogos e brincadeiras infantis oferecem às crianças um conhecimento do mundo que não é mediado pelos adultos. Outras perspectivas, como a desenvolvimentista e a construtivista, revistas por Corsaro e Schwarz (1991), oferecem uma visão do desenvolvimento social da criança baseada ‘na acomodação individual da criança em um mundo autônomo’, no qual o seu desenvolvimento social é concebido como ‘uma internalização particular da criança das habilidades e conhecimento do adulto’ (Corsado e Schwarz, 1991). A perspectiva de pesquisa psicológico-desenvolvimentista estuda a entrada da criança na dinâmica relacional

das famílias e de outros grupos sociais dos quais ela se torna membro. As pesquisas que levam em conta a compreensão cognitiva do mundo social também exploram os modos como a criança adquire as representações sociais do mundo adulto.

Por esses estudos, pode-se perceber que as representações sociais de domínio público sustentadas pelos adultos e pelas crianças não podem ser separadas completamente uma da outra (Nucci e Killen, 1991).

Além disso, entender a natureza do mundo real é algo que não se pode fazer sozinho, pois requer a descoberta e o reconhecimento de si mesmo no olhar do outro. Os pais promovem o desenvolvimento do sentido que a criança tem de seu próprio eu mental, pelos processos lingüísticos e interacionais complexos, principalmente em razão de se comportarem em relação à criança de tal modo que a leva, eventualmente, a compartilhar a suposição de que seu próprio comportamento, assim como o dos outros, pode ser mais bem entendido em termos de idéias e crenças, sentimentos e desejos.

1.1.2 Brincadeira e realidade

A propósito das questões citadas, Target & Fonagy (1996) oferecem valiosa colaboração, ao estudarem as relações entre a brincadeira e a realidade, bem como o seu envolvimento na formação da realidade psíquica da criança. Esses autores supõem que a realidade psíquica é caracterizada por dois modos de relacionar as experiências internas com a situação externa: (a) modo de equivalência psíquica: quando a criança tem a expectativa de que o mundo interno, nela mesma e nos outros, corresponde à realidade externa; as idéias não são tidas como representações, mas como réplicas diretas da realidade e, conseqüentemente, sempre verdadeiras; a experiência subjetiva será, muitas vezes, distorcida para combinar com a informação que vem de fora; (b) modo de faz-de-conta: em que as idéias são tidas como representacionais, mas sua correspondência com a realidade não é, de fato, testada. Enquanto está envolvida no brincar, a criança sabe que a experiência interna pode não refletir a realidade externa e, então, pensa no estado interno como não tendo relação com o mundo externo, sem implicações nele.

No desenvolvimento normal, a criança enfrenta esses dois modos para chegar ao estágio de mentalização ou modo reflexivo, no qual os estados mentais podem ser experimentados como representações. As realidades interna e externa podem, então, serem vistas como vinculadas e, ainda assim, são aceitas como diferentes em aspectos importantes, não tendo mais de ser igualadas ou separadas uma da outra.

Conforme destaca Rego (1994), ao mencionar os estudos de Vygotsky, o jogo simbólico é um mecanismo comportamental que possibilita a transição de coisas - objetos de ação - para objetos do pensamento. O jogo tem sua origem na situação imaginária criada pela criança, em que desejos irrealizáveis podem ser realizados, com a função de reduzir a tensão e, ao mesmo tempo, constituir-se numa maneira de acomodação a conflitos e frustrações da vida real.

Winnicott (1975) afirma que a criança “traz dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico da realidade externa” (p 76). Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar, do brincar para o brincar compartilhado, e deste para as experiências culturais.

Elkonin (1998) afirma que a própria estrutura dos jogos de faz-de-conta também sofre mudanças significativas que vão dos jogos sem enredo, compostos por uma série de episódios, freqüentemente sem ligação entre si, até converterem-se, entre as crianças de 3 – 4 anos, em jogos com um argumento determinado, o qual vai se complicando e evoluindo de maneira cada vez mais metódica. A própria temática dos jogos muda, pois, entre as crianças de três a quatro anos, extrai-se seu conteúdo na forma de breves episódios, fragmentos da vida pessoal ou de seu meio imediato. Inicialmente, o jogo de faz-de-conta consta de ações domésticas executadas por crianças, a saber, cozinhar, lavar, carregar objetos de um lado para o outro. Aparecem depois as significações relacionadas com estas ações: “eu sou a mamãe”, “eu sou a cozinheira”, “eu sou o motorista”. Ao lado das ações protagonizadas, aparecem nessas significações as relações entre os personagens e, por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel que cada criança desempenha, com a particularidade de que ela o interpreta num plano duplo: pela brincadeira e por si mesma. Segundo Elkonin (1998), o agrupamento das crianças

nos jogos e a formação dos vínculos sociais entre elas são determinados pelo próprio jogo.

1.1.3 O jogo do faz-de-conta

Target & Fonagy (1996) acreditam que a separação dos modos de experimentar a realidade psíquica de faz-de-conta e de equivalência psíquica, requer um desenvolvimento prévio de um eu nuclear saudável. A capacidade que a criança tem de figurar os estados mentais simbolicamente é que permite que ela possa construir o mundo da subjetividade, no qual os sentimentos e os pensamentos podem ser reais e, ao mesmo tempo, não corresponderem exatamente à realidade externa ou às versões que as outras pessoas têm dela. A qualidade do eu nuclear determina o sucesso da integração dos dois modos; a partir de aproximadamente quatro anos, torna-se a principal interface entre os mundos interno e externo.

A mentalização (ou modo reflexivo ou representação) é importante, pois:

- (i) capacita a criança para ver as ações das pessoas como significativas, por meio da atribuição de pensamentos e sentimentos. Isto quer dizer que suas ações se tornam previsíveis o que, por sua vez, reduz a dependência dos outros;
- (ii) permite uma distinção entre a realidade interna e a externa – o fato de que alguém se comporta de certa maneira não quer dizer que este tipo de comportamento seja único. Desde que a criança possa mentalizar, estará apta a dispor de uma função crucial atenuante da experiência psíquica e torna-se capaz de manipular as representações mentais, excluir ou modificar defensivamente as percepções da realidade. Além disso, ela tornará o seu mundo humano mais passível de explicação (para si mesma) ao atribuir idéias e sentimentos a si mesma e aos outros. Sem uma representação clara do estado mental do outro, a comunicação ficará profundamente limitada, pois o interlocutor efetivo necessita constantemente ter em mente o ponto de vista da outra pessoa; e
- (iii) ajuda o indivíduo a atingir um nível mais elevado de intersubjetividade, em termos de experiências mais profundas com os outros e, em última análise, ter uma vida sentida como mais significativa. Acredita-se que é a conexão bem-

sucedida entre o interno e o externo que vai permitir que a crença seja dotada de um significado emocionalmente vivo e, ao mesmo tempo, administrável, o que quer dizer que não precisamos nos defender dela.

Conforme Meltzoff (1995) apud Bokus (2004), pesquisas recentes sobre a compreensão da mente da criança têm dado destaque a duas questões: 1. mentalista: “Como e quando as crianças começam a construir os outros como estado psicológico que determina o comportamento?” 2. modelo representacional da mente: “ Como e quando as crianças começam a compreender os estados da mente como representações ativas de um mundo e não cópias simples dele?”

Segundo Target & Fonagy (1996), estudos corroboram a idéia de que a criança compreenderá melhor os estados mentais como representações no modo de faz-de-conta. Estudos de brincadeiras de faz-de-conta feitos por cientistas cognitivo-desenvolvimentistas (Vygotsky, 1978; Leslie, 1987; Bretherton, 1989; Reddy, 1991; Lillard, 1993) esclareceram que as habilidades para manter uma crença - por exemplo, aquela cadeira é um carro policial de cabeça para baixo - mesmo sabendo que é falsa, desempenham um papel relevante no funcionamento mental. O modo de funcionamento do faz-de-conta permite o acesso a processos e conhecimentos que não poderiam estar conscientes de outra forma. Vygotsky (1978) escreveu: “Ao brincar, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário; ao brincar, é como se fosse uma cabeça mais alta do que é.”

No quarto e no quinto anos de idade, os modos de equivalência psíquica e de faz-de-conta integram-se normalmente cada vez mais, e se estabelece um modo de realidade psíquico-reflexiva ou de mentalização (Gopnik, 1993). A criança não somente apresenta uma compreensão de que o seu próprio comportamento, assim como o de seu objeto, faz sentido em termos de estados mentais, mas também demonstra um reconhecimento de que esses estados são representações que podem ser falíveis e mudar, uma vez que se baseiam em apenas uma dentre um leque de perspectivas possíveis.

Por volta dos quatro anos de idade, é necessário que a criança seja capaz de começar a pensar sobre pensamentos, especialmente, sobre os sentimentos, para entender por que as pessoas de quem ela gosta fazem o que fazem e, através disso, criar a possibilidade de manter um vínculo psicológico por meio da separação

física. Segundo Bion (1962), “o pensar deve passar a existir para dar conta dos pensamentos”.

A importância do brincar é vital no desenvolvimento da compreensão da realidade psíquica e na capacidade de, eventualmente, integrar os dois modos de experimentá-la no começo da vida, para a criança de três a quatro anos. O oposto do brincar não é o sério, mas o que é real. Apesar de toda a emoção com que caracteriza seu mundo de brincar, a criança distingue-o muito bem da realidade (Freud, 1908 apud Target & Fonagy, 1996). Brincar requer uma instância mental que envolve a transformação simbólica, na presença da mente do outro, tendo-a em vista.

As crianças de quatro a seis anos de idade costumam pôr-se de acordo ao combinar os papéis no jogo protagonizado e, em seguida, explicitam o argumento do jogo de faz-de-conta em obediência a um plano determinado, reconstituindo a lógica objetiva dos acontecimentos numa ordem determinada e bastante rigorosa, ou seja, cada ação tem sua continuação lógica em outra ação que substitui a primeira. Os objetos, os brinquedos e o ambiente recebem significados lúdicos concretos que se conservam durante todo o jogo e como jogam juntas, as ações de uma criança estão ligadas às de outras. Elkonin (1998) sugere que a representação do argumento e do papel enche o jogo. O importante para as crianças é o cumprimento dos requisitos do papel e subordinam a estes todas as suas ações lúdicas. Surgem regras internas não-escritas, mas obrigatórias para os que jogam, provenientes do papel e da situação lúdica. Portanto, o jogo de faz-de-conta baseia-se em certo convencionalismo admitido pela própria criança e por seus companheiros de brincadeira.

Estudos experimentais de crianças de quatro a seis anos demonstraram que o raciocínio silogístico em crianças era superior, quando a tarefa de raciocínio envolvia um planeta imaginário (em oposição ao planeta Terra), personagens de fantasia em vez dos pais da própria criança, ou quando o aspecto de fantasia do problema era ressaltado, por exemplo, pela entonação de voz do contador de histórias do experimentador (Dias & Harris, 1990; Kuczaj, 1981).

Finalmente, Winnicott (1975: 63) argumenta que “é a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma

de comunicação na psicoterapia e que a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros”. O autor assinala que a criança que brinca está imersa num estado de quase alheamento que não pode ser facilmente abandonado e tampouco admite intrusões: isto ocorre porque ela traz para dentro da área da brincadeira objetos ou fenômenos da realidade externa, revestindo-os de significado onírico, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. O brincar envolve o corpo por causa da manipulação de objetos, porquanto alguns tipos de intenso interesse estão associados a certos aspectos de excitação corporal. Winnicott (1975) sugere que experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos.

1.2 O desenvolvimento das habilidades lingüísticas da criança e a relevância do contexto de interação social nesse processo

As pesquisas que estudam o desenvolvimento da linguagem das crianças de um a cinco anos de idade atravessam as fronteiras disciplinares ao incorporar as idéias da Lingüística, Psicologia e Antropologia, em várias dimensões.

Assim, Slobin (1985,1992) estudou a relação entre a linguagem e o pensamento ao buscar por padrões universais e específicos da linguagem no desenvolvimento lingüístico, e seu projeto contou com a colaboração de colegas das áreas da Lingüística, Educação, Antropologia e Psicolingüística.

Na área da Psicologia, Slobin investigou como as crianças aprendiam e utilizavam as diferentes linguagens interculturalmente. Sua pesquisa atual trata do modo como as crianças narram uma história simples, contada apenas por meio de figuras. Com a ajuda de estudantes de graduação e colaboradores de várias partes do mundo, ele tem acumulado dados importantes, baseados nas descrições das crianças nas línguas inglesa, francesa, italiana, alemã, espanhola, hebraica, turca, japonesa, polonesa, russa e outras. Esses dados são usados para formular e testar teorias acerca de como as crianças adquirem diferentes línguas e de como as

dificuldades na aquisição estão relacionadas às diferenças nas línguas a serem aprendidas.

A cultura infantil também tem sido foco de estudo nas perspectivas psicológica, sociológica e sociolingüística, que investigam os modos discursivos pelos quais as crianças colaborativamente co-constroem as relações sociais na brincadeira (Corsaro, 1985), negociam identidades de gênero (Faris, 2000; Kyratziz, 1999) e estabelecem a passagem de entrada e saída no jogo de faz-de-conta (Aronsson and Thorell, 2002; Sawyer, 1997).

Os estudos interlingüísticos de Caselli e colaboradores (1995) mostram que as crianças podem variar notadamente em proporção, estilo e no desenvolvimento da seqüência gramatical, em sua língua materna e em outras. Nesse estudo, os autores apresentaram relatório parental de dados sobre os primeiros estágios do desenvolvimento expressivo e lexical receptivo de 659 infantes ingleses e 195 italianos entre 8 e 16 meses de idade. Embora fortes diferenças possam ser encontradas entre as línguas inglesa e italiana que poderiam afetar a ordem na qual os substantivos e verbos são adquiridos, não foi observada nenhuma diferença entre essas línguas na aquisição inicial e no desenvolvimento das categorias lexicais. Em ambas as línguas, as primeiras palavras adquiridas pelas crianças foram aquelas difíceis de classificar tendo em vista as categorias das falas dos adultos. Seguiu-se a isso um período de crescimento sustentável na proporção do vocabulário com a contribuição de substantivos comuns. Observou-se ainda que os verbos, adjetivos e palavras de função gramatical são extremamente raras até as crianças alcançarem um vocabulário composto de pelo menos cem palavras.

Os resultados obtidos pelos autores foram comparados com outros reportados na literatura, com referência especial às recentes declarações relativas ao aparecimento inicial dos verbos em coreano.

1.2.1 O uso do tempo passado no jogo de faz-de-conta

O contexto do jogo de faz-de-conta mostrou similaridades funcionais surpreendentes através das culturas: repertórios similares de funções cognitivas e comunicativas têm sido identificados nesse tipo de brincadeira de crianças de

diferentes países (Giffin, 1984; Göncü & Kessel, 1984; Orsolini & Musatti, 1985; Auwarter, 1986; Lodge, 1979; Kaper, 1978).

Em suas investigações das funções comunicativas durante o jogo de faz-de-conta, realizadas com crianças de quatro a sete anos de idade, de diversas partes do mundo, alguns autores têm destacado o aspecto verbal e o uso de formas verbais do passado, para expressar o significado de 'irrealidade' (Leech, 1969 e Palmer, 1977 apud Lodge, 1979; Musatti & Orsolini, 1993), ou 'outra realidade' (Lodge, 1979).

Musatti & Orsolini (1993) investigaram as formas verbais utilizadas por quatorze crianças italianas de quatro anos de idade durante a brincadeira de faz-de-conta. As autoras observaram a ocorrência do *imperfetto*², principalmente, quando as crianças planejavam e negociavam as atividades de faz-de-conta, e para marcar a transição de um enquadre de referência do real para um simulado.

Musatti & Orsolini (1993) ressaltam que no jogo de faz-de-conta das crianças é possível identificar duas atividades principais:

1. *Emplotment* – As crianças planejam e preparam o cenário do faz-de-conta. Elas mencionam as atividades de encenação futuras, fazem transformações de encenação explícitas (Garvey & Berndt, 1977; Giffin, 1984; Auwarter, 1986), propõem e negociam exaustivamente o tema da brincadeira (Giffin, 1984; Gee & Savasir, 1985; Forbes, Katz & Paul, 1986). Nessa atividade, uma comunicação intensa sobre o enquadre de referência do faz-de-conta é relevante e pode requerer aspectos lingüísticos especiais, como as formas do passado.

2. *Enactment* – O jogo de faz-de-conta é encenado, com falas dos atores conforme a demanda do papel simbólico (Wolf, Goldfield, Beeghly & Cardona, 1985) ou situação. Nesse tipo de atividade, a mensagem de 'irrealidade' pode manter-se implícita, pois as crianças se comunicam por meio de um enquadre de referência de faz-de-conta que já foi estabelecido. É imaginar que o passado é vivido como se fosse presente.

² Imperfeito

Como o jogo de faz-de-conta é muito dinâmico, observa-se uma constância das situações de *enactment*³ e *emplotment*⁴ como “duas atividades principais” (Musatti & Orsolini, 1993), pois as crianças de idade pré-escolar ainda não conseguem planejar um roteiro antes de começar a brincadeira e mantê-lo durante o tempo em que brincam.

Em ambas as atividades, *emplotment* e *enactment*, as formas do passado podem codificar as relações temporais entre os eventos. De acordo com Musatti & Orsolini (1993), ‘a habilidade das crianças pré-escolares de expressar relações temporais em sua linguagem tem sido amplamente documentada’ (Field, De Stefano & Koewler, 1982; Sachs, Goldman & Chaillé, 1983; Weist, 1986).

Com o objetivo de verificar se o uso das formas verbais e o tipo de brincadeira têm relação significativa com o desenvolvimento das mudanças, Musatti & Orsolini (1993) escolheram, como enfoque para a sua análise, a ocorrência das mudanças de uso das diferentes formas de expressar o passado, conforme a atividade das crianças italianas no jogo de faz-de-conta, isto é, *emplotment* e *enactment*. A distribuição geral das formas verbais encontradas mudou de forma significativa, conforme a brincadeira. Esses achados indicam que as crianças italianas diferenciam o uso das formas verbais nas duas atividades da brincadeira. Enquanto o *emplotment* conduz a um extenso uso do *imperfetto*, o *enactment* pede o uso das formas do presente e do imperativo. Com o intuito de verificar, também, a relação entre as formas verbais utilizadas pelas crianças italianas em atividade significativa do faz-de-conta e a interação entre elas, as referidas autoras escolheram um outro foco de análise exclusivo na distribuição dos dois modos mais freqüentes de expressar o tempo passado; o *imperfetto* e o *passato prossimo*.⁵

Musatti & Orsoloni (1993) observaram que as crianças italianas, ao planejarem a brincadeira de faz-de-conta, expressam não apenas o conteúdo de suas futuras atividades, mas também a transição do enquadre de referência do real para o do faz-de-conta. Essa transição é freqüentemente marcada pelo *imperfetto*, que pode ser acompanhado por marcadores evidentes do faz-de-conta.

³ Ato de representar um personagem

⁴ Enredo de uma história

⁵ Os tempos verbais *imperfetto* e *passato prossimo* da língua italiana, no português, referem-se ao pretérito imperfeito e pretérito perfeito, respectivamente (Penkal, 2008).

No inglês, o *imperfetto* corresponde ao *simple past* e o *passato prossimo*, ao *present perfect* (Musatti & Orsolini, 1993 p 628).

O *imperfetto* também é utilizado sem outros marcadores de faz-de-conta, como dispositivo que sinaliza o caráter de ‘irrealidade’ e o princípio de uma ‘fala quase narrativa’, na qual o cenário do faz-de-conta é representado (Musatti & Orsolini, 1993). O quadro de referência do faz-de-conta pode não ser assinalado de modo explícito, quando uma atividade já foi compartilhada no faz-de-conta e, portanto, não é necessário comunicá-la. Por exemplo, as notificações das ações individuais futuras são comunicadas, com frequência, pelo tempo verbal no presente, às vezes acompanhadas por um verbo modal de necessidade, como por exemplo: ‘Pedro, tem que espetar. Tem de deixar tudo retinho’, ou por expressões temporais, como ‘agora’ e ‘então’. As análises das notificações dos planos do falante elaboradas por Musatti & Orsolini (1993) mostram que o *imperfetto* também pode ser utilizado pelas crianças para mitigar suas próprias intenções, como sugere Lodge (1979). As referidas autoras observaram a seleção do *imperfetto*, quando as notificações dos planos do falante ocorriam depois de uma frase para unir-se ao jogo de faz-de-conta, e parcialmente mudar seu tópico. Aparentemente, o *imperfetto* sinaliza que a colaboração continuará, apesar da divergência temporária.

Musatti & Orsolini (1993) sugerem, ainda, que as crianças utilizam o *passato prossimo* nas atividades de *enactment*, quando o cenário do faz-de-conta já está estabelecido. Elas não usam a linguagem para negociar o que pretendem e sim para implementar o que planejaram. O *passato prossimo* pode ser usado em pequenos relatos para chamar a atenção do ouvinte, o falante comenta uma ação que já está em andamento, como por exemplo: ‘Olha gente! Eu cozinhei salada.’

Ainda com relação à língua italiana, Musatti & Orsolini (1993) explicam que o aspecto é caracterizado pela constituição temporal interna da forma verbal e pode estar vinculado a situações, processos ou estados. O aspecto pode ser representado por traços semânticos, flexionais ou contextuais. Para entender as funções do aspecto, deve-se partir do ponto em que se situa o falante no ato da enunciação. Esta posição do falante pode se situar antes, ao mesmo tempo ou depois da enunciação.

O aspecto imperfectivo é característico das formas verbais imperfeitas, particularmente do *imperfetto do indicativo*. Com relação ao seu aspecto verbal, o *imperfetto* pode sinalizar eventos progressivos, habituais e durativos, embora até

verbos não durativos podem ser modificados com o *imperfetto* quando o falante descreve processos indeterminados (Bertinetto, 1986 apud Musatti & Orsolini, 1993).

Com relação ao seu significado temporal, o *imperfetto* requer alguns dêiticos independentes, que ajudam a localizar o evento em um tempo não presente. O *imperfetto* é uma forma verbal altamente flexível e pode incluir ambos, o tempo presente e futuro, eventos e/ou ações no passado. Essa função de codificar o tempo presente e futuro no passado é chamada por Bertinetto (1986) de ‘prospectiva’.

Com relação às funções pragmáticas, que co-ocorrem com os significados temporais, o *imperfetto* freqüentemente ocorre em descrições nas quais os pontos principais de narrativa são estabelecidos e explicados. Na conversa, o *imperfetto* freqüentemente expressa significados modais de ‘possibilidade’, ‘hipotético’, e é um substituto para os modos conditional e subjuntivo. O *imperfetto* também é usado na conversa com sentido de ‘polidez’, mas somente com um número pequeno de verbos que designam intenções ou estados mentais (Musatti & Orsolini, 1993).

No aspecto perfectivo, incluem-se as formas verbais que indicam momentaneidade, ou seja, que a ação verbal foi concluída em relação ao momento em que se fala. Esse traço de perfectividade pode estar representado semanticamente no verbo, como ocorre na ação terminada, na pontualidade, em oposição ao *imperfetto*, que representa a ação durativa, a ação exercida durante um espaço temporal, característico de imperfectividade, duração indicada pelo aspecto. O *passato prossimo* pode indicar o tempo do evento não somente em relação ao tempo do discurso, como também em relação à referência temporal quando os eventos anteriores a outros ocorridos no passado são mencionados. Entretanto, na maioria dos casos, o significado aspectual de conclusão co-ocorre com o significado de tempo (Musatti & Orsolini, 1993).

Com relação à língua francesa, Grégoire (1947) observou o uso do imperfeito por crianças quando elas planejavam uma brincadeira: “O imperfeito representa o passado, que não está mais lá. Até certo ponto, isso representa o que não está lá. Nós brincaremos como se estivéssemos lá”⁶... (Grégoire, 1947: 103-1). Warnant (1966) chamou esse uso do imperfeito de pré-lúdico e salientou que ele é empregado com esse sentido pelas crianças francesas somente quando elas

⁶ “The imperfect represents the past, that which is *no longer* there. At some point, it represents what *is not* there. We will play as if it *were* there,”... (Grégoire, 1947: 130-1)

preparam ou propõem um cenário ou atividades de faz-de-conta. Ele espera que esse uso particular também apareça em línguas nas quais o imperfeito tenha características similares, quanto ao aspecto verbal, aos do imperfeito da língua francesa. Um estudo intenso da linguagem do faz-de-conta de crianças francesas de três a quatro anos de idade conduzido por Van Gessel-Hotcker (1989) demonstrou um aumento gradual do uso das formas do imperfeito quando as crianças falavam sobre o que elas iriam brincar, ao contrário do uso predominante do presente, quando elas estavam, de fato, representando seu papel. De acordo com Pohl (1966), esse uso do imperfeito no francês é exclusivo da fala da criança pequena.

Com relação à língua inglesa, Lodge (1979) declarou que as crianças de quatro anos de idade, falantes da língua inglesa, utilizam o 'simple past'⁷ no jogo de faz-de-conta para 'dar instruções'. O autor sugeriu que podemos chamar esse ato de 'troca de realidade' no jogo e que o uso do tempo passado no enquadre do jogo de faz-de-conta está relacionado com o significado de 'irrealidade' (cf. Leech, 1969: 208-II, e Palmer, 1977), encontrado na linguagem do adulto. A referido autor sugere, então, que o emprego do tempo no passado no enquadre do jogo de faz-de-conta das crianças reflete o contraste entre duas realidades: o enquadre do jogo (similar ao momento de dar instruções em uma peça de teatro) e o jogo propriamente dito.

Lodge (1979) acrescentou, ainda, que as crianças também utilizam o 'simple past'⁷ na brincadeira para evitar o confronto direto com as propostas de seus colegas. Enquanto as 'instruções' ocorrem, o modo significando 'irrealidade' é comunicado, na 'tentativa de evitar confronto'; a forma passada transmite o significado interpessoal de 'anulação de si mesmo', segundo o autor. A forma gramatical, associada à 'não a realidade em que estamos no momento' é utilizada com o propósito de indicar anulação de si mesmo.

Karper (1980) mencionou que, como no inglês, as crianças holandesas usam, com frequência, o tempo do verbo no *past tense indicative*⁸ e oferece o seguinte exemplo: *Ik was de vader en ik ging een diepe kuil graven* (Eu era o pai e ia cavar um buraco fundo).

⁷ No português o 'simple past' pode ser traduzido pelo imperfeito ou perfeito, conforme a situação do momento. Em descrições e cenas estáticas, o 'simple past' pode ser traduzido pelo imperfeito; em acontecimentos e cenas dinâmicas, pelo perfeito.

⁸ Nesse caso, o tempo correspondente em português é o pretérito imperfeito do indicativo.

1.2.2 Aspectos da competência pragmática: habilidades quanto ao uso e interpretação da linguagem em contextos de interação

A competência pragmática das crianças em suas interações será tratada, inicialmente, com a apresentação da importância da consideração do contexto em que ocorrem as interlocuções – a variável de registro *campo*, nos termos da lingüística sistêmico-funcional, e que se relaciona com os papéis sociais que a criança assume no faz-de-conta. Uma vez estabelecido campo e papéis, será possível avaliar a competência pragmática das crianças, através de comportamentos e dos atos de fala de que elas se valem para *mandar, pedir, explicar* etc.

A competência pragmática recebeu a atenção de vários pesquisadores do desenvolvimento da linguagem infantil. De acordo com Clark & Clark (1977), a fala da criança pequena, que está aprendendo a sua primeira língua nos estágios iniciais, está resumida em sua maior parte às asserções (representativas) e pedidos (diretivas), os quais são tipicamente motivados pela necessidade e desejo, por exemplo, ao pedir comida, bebida, brinquedo etc. Com esse número limitado de categorias e recursos sintáticos primitivos da estrutura lingüística, as crianças conseguem, não obstante, expressar uma variedade de relações semânticas. Estas sejam, talvez, uma estimativa melhor da habilidade das crianças de manipular a linguagem para expressar uma variedade de intenções. Bloom (1973) destacou que quando a sua filha Kathryn disse ‘mommy sock’⁹ em duas ocasiões distintas, a sua intenção em cada uma delas foi diferente.

1.2.2.1 O desenvolvimento da linguagem observado na conversa entre colegas (*peer talk*) no contexto da brincadeira

Blum-Kulka e colaboradores (2004) consideram a conversa entre colegas um campo de pesquisa apropriado para abordar estudos sobre o desenvolvimento da linguagem pela interação entre pares, bem como mostrar o modo pelo qual a conversa entre colegas funciona na co-construção dos mundos social e cultural. As autoras também expõem que a conversa entre colegas pode ser decisiva para o desenvolvimento da competência pragmática, pois oferece às crianças várias

⁹ ‘mamãe meia’.

oportunidades para o aprendizado da interação e para a evolução das habilidades lingüísticas.

Ervin-Tripp (1998) afirma que a brincadeira pode oferecer um cenário ideal para o estudo da aquisição da linguagem das crianças menores. Dentre as várias oportunidades observáveis em crianças de idade pré-escolar, encontra-se em evidência o desenvolvimento rápido da linguagem, mais visível no aumento do vocabulário, na complexidade das sentenças e na persuasão. Entre os três e quatro anos de idade, as crianças aprimoram habilidades conversacionais e estratégias ao negociar objetos da brincadeira de faz-de-conta entre si, portanto, por volta dos quatro anos de idade, a conversa está surpreendentemente madura, se se considerar o início rudimentar da conversação. Nas crianças de quatro e cinco anos, observou-se o uso de uma variedade muito maior de estilos e habilidades em adotar outros papéis, como os de pai, professor ou médico, os quais as crianças não podem praticar com os adultos. As crianças mantêm tradições sobre como representar certos papéis; por exemplo, uma criança cuja mãe é médica, na encenação de papéis femininos era enfermeira e na de masculinos, médico. Os pais vão trabalhar e as mães não, independentemente da vida real da criança.

Estudos sobre a conversa entre colegas ainda destacam o uso de estruturas observadas (Shatz and Gelman, 1973) nos discursos de crianças de cinco a sete anos de idade, que foram adaptadas de conversas com crianças menores. Essas adaptações lembravam as falas dos adultos ao conversarem com crianças menores. As observações na educação infantil realizadas por Blum-Kulka e Huck-Taglicht (2002) têm obtido exemplos de ensino direto criança-criança: um menino ensinando uma menina como manejar um jogo no computador; um menino mostrando ao outro como fazer uma cobra com massa de modelar. As configurações do especialista-novato criadas em cada exemplo, bem como os comentários metapragmáticos que as crianças fazem entre si (Aukrust, 2001), ou quando direcionam o comportamento dos colegas (Pellegrini, 1982), são dinâmicas e curtas. Os papéis do especialista-novato podem mudar, situando a mesma criança em posições alternadas de aluno e de professor.

No contexto da brincadeira, verificou-se ainda, que o tipo de discurso das crianças também envolve comandos, direcionamentos ou ordens sobre o que fazer, disputas sobre brinquedos, reclamações de espaço e objetos, e pedidos de

permissão para usar materiais. “Descobrimos que a maior frequência desse tipo de discurso é observada em conversa entre colegas porque a maior parte do planejamento em conjunto ocorre na conversa entre colegas.” (Ervin-Tripp, 1996).

A interação entre as crianças também pode auxiliar na perda do egocentrismo, necessário para o desenvolvimento das habilidades conversacionais. Por volta dos cinco anos, a criança começa a considerar o ponto de vista do ouvinte (Ervin-Tripp & Gordon, 1986). As diferenças de habilidades das crianças em compreender a perspectiva dos outros falantes podem ser fundamentais ao discurso posterior no qual haverá um menor suporte situacional, como na leitura, demonstrada por Dimitracopoulou (2006) em sua pesquisa piloto.

Ao brincar, a criança tem a chance de adquirir e praticar estratégias lingüísticas usadas em relações sociais, nas quais os adultos ou parceiros mais poderosos não a controlam. Se as crianças interagirem somente com os adultos, ou em contextos controlados didaticamente, elas estarão em constante estado de subordinação no que se refere ao conhecimento e poder. Nessas situações, as crianças não terão chance de praticar a linguagem organizacional, de negociação ou de instrução, que constituem componentes importantes no desenvolvimento de sua competência pragmática.

A esse respeito, Ervin-Tripp (1996) ainda observou que a oportunidade de praticar novas formas está disponível particularmente na brincadeira, porque em conversa entre colegas, a criança é requisitada a negociar o que ela deseja, a argumentar as suas opiniões e a explicar seus planos e jogos. Ela pode desempenhar papéis na brincadeira com uma variedade mais ampla de textos.

Ervin-Tripp (1998) corrobora as sugestões de Blum-Kulka (2004) e outros pesquisadores de que é no contexto da brincadeira de faz-de-conta que as crianças aprendem vocabulário e desenvolvem frases. Segundo a autora, estudos confirmam que esse aspecto da linguagem é o mais sensível a variações de experiência, viagem e escola. Pode-se dizer que a brincadeira de faz-de-conta prepara a criança para o aprendizado e reduz obstáculos futuros com o vocabulário ouvido. Assim, se uma criança utilizar uma palavra desconhecida na brincadeira, esta palavra poderá se tornar disponível para todos os que compartilham da brincadeira. Os colegas, portanto, são uma fonte de aprendizado novo, porque suas experiências são diversas o suficiente para oferecer material para enriquecer o conhecimento de

todos. Sabe-se que essa transferência de vocabulário se realiza, ao observarmos o procedimento das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta. Ou seja, ao brincar de médico, elas aprendem termos médicos entre si como os adultos pacientes observam e aprendem termos relativos à medicina com os médicos.

Segundo Ervin-Tripp (1998), a necessidade de utilizar um vocabulário específico, em parte, vem do desejo de desempenhar o papel corretamente, de se parecer com um médico ou com uma enfermeira. As crianças são muito sensíveis a esses papéis ou registros de características.

1.2.2.2 O uso e interpretação da linguagem: as funções pragmáticas

Bialystok (1993) examina a natureza e a evolução das representações lingüísticas que destacam a competência pragmática, especialmente a que envolve o uso e interpretação dos discursos indiretos e metafóricos. A autora afirma que a competência pragmática requer uma variedade de habilidades relativas ao uso e interpretação da linguagem em contextos. Para tanto, a autora propõe três aspectos da competência pragmática:

- (i) habilidade do falante em utilizar a linguagem para diferentes propósitos – para pedidos, para instrução e para causar mudança;
- (ii) habilidade dos ouvintes em transpor a linguagem e compreender as intenções reais do falante, especialmente quando estas intenções não são transmitidas nas formas diretas - pedidos indiretos, ironia e sarcasmo são alguns exemplos;
- (iii) o domínio das regras que regem a dinâmica de ordenar (Bialystok, 1993) as elocuições para criar o discurso. Essa realização aparentemente simples de produzir a fala coerente possui vários componentes: tomada de turno, cooperação e coesão.

Essas três competências pragmáticas estão presentes de alguma forma em todas as conversas, mas o desafio é maior quando a conversa não inclui formas literais para sinalizar pedidos indiretos. Para serem bem sucedidos nesse tipo de conversa, os falantes precisam ter dominado os três aspectos da linguagem, a saber:

- (i) falantes devem ser capazes de utilizar a linguagem para propósitos diferentes para que o ato de fala de um pedido seja diferenciado apropriadamente de outros;
- (ii) falantes devem ser capazes de modificar a forma de um pedido para refletir aspectos sociais do contexto, incorporando-o nas formas necessárias para indicar o grau socialmente esperado de polidez ou consideração; e
- (iii) falantes devem ser capazes de participar de uma interação seguindo as convenções da conversação para fazer o pedido.

Bialystok (1993) sugere que o desenvolvimento do uso de pedidos e da variedade de meios diretos e indiretos usados pelas crianças para manifestarem esses pedidos é uma conquista expressiva nos anos pré-escolares. Por volta dos cinco anos de idade, o comando de pedidos delas é bem sofisticado, pois inclui uma variedade de formas indiretas, pistas e elocuições que envolvem seqüência de vários passos para alcançar o pedido em questão. Segundo Clark & Clark, essa expansão da variedade de funções lingüísticas é conquistada de duas maneiras: ao acrescentar novos atos de fala ao repertório, a exemplo das expressivas e ao aprender a usar uma variedade maior de estruturas formais para expressar atos de fala que já utilizam.

Blum-Kulka e colaboradores (2004) ainda sugerem que, particularmente no jogo de faz-de-conta, as crianças menores dispõem de uma considerável habilidade colaborativa na elaboração dos enredos das histórias, vagamente associadas a *scripts* e personagens da cultura popular, freqüentemente mesclados, provenientes de várias fontes (e.g. Auwarter, 1986; Blum-Kulka, 2004; Göncü, 1993; Sawyer, 1997). Nesses episódios do faz-de-conta, as crianças precisam estar muito atentas para serem capazes de dar a contribuição subsequente, que tenha interesse para o enredo. Até mesmo uma atenção apurada é insuficiente, pois as habilidades para alcançar coerência nesses episódios dependem muito da familiaridade compartilhada da “matéria prima” da brincadeira lúdica – experiência na escola, vida familiar, ou os temas idealizados da ficção da cultura popular da criança e de sua fantasia.

Kyratzis & Cook-Gumperz (2001) argumentam que o mundo familiar, com sua freqüente distinção sutil de poder e autoridade, adiciona às primeiras aprendizagens

das crianças experiência de como a comunicação verbal pode afetar as relações interpessoais. Ao participar da vida familiar, as crianças ganham prática e percebem como o discurso é utilizado para controlar, persuadir ou ocultar intenções reais. É no grupo familiar que as crianças escutam e aprendem a construir narrativas, histórias que refletem eventos passados e futuros (Heath, 1982).

As crianças estão muito atentas às ações e às palavras dos adultos e, desde cedo, desenvolvem um sentido de transgressão de uma ordem moral que resulta dos envoltimentos no discurso diário aparentemente trivial. É pela participação nesses encontros comunicativos que as crianças se tornam moralistas, ao prestarem atenção aos detalhes da conversa e das interações, apreendem o que é dito por outros participantes. Wootton (1986) argumenta que a moralidade não é uma questão de aprender a relacionar o comportamento às regras e aos princípios abstratos, mas antes depende da conscientização das possibilidades locais de ações que se seguem em resposta às seqüências de fala. O autor explica que é por meio de uma ação determinada que a criança se torna consciente da ordem social das relações e das obrigações que estas impõem.

Segundo Ervin-Tripp (1998) as variações da entonação, do vocabulário, da sintaxe e dos marcadores de discurso surgem da necessidade de representar categorias sociais na versão do sistema social da criança. É somente no jogo de faz-de-conta que muitas dessas representações são praticadas. A referida autora sugere, ainda, que as crianças aprendem os marcadores sociais entre si, como o “OK” ou “agora” das professoras, e o jeito dominante e imperativo do pai, que pode ocorrer no jogo dramático independente do modelo de pai que as crianças têm em seu meio familiar.

Estudos sobre a sintaxe das crianças começam a mostrar que o seu aprendizado também ocorre em contextos de interação social. Ervin-Tripp e Bocaz (1989) examinaram o desenvolvimento das conjunções temporais “quando”, “enquanto”, “antes” e “depois”. Essas conjunções são importantes sintaticamente, porque revelam o desenvolvimento de sentenças complexas. As autoras descobriram que as orações temporais não apareciam nas narrativas, como se pensava, mas no planejamento em conjunto das crianças sobre a brincadeira e nas diretivas entre elas. Outro exemplo é a conjunção causal “porque”. Muitos assumem que o uso prematuro da causalidade tem a ver com explicações físicas, mas, ao

contrário, observou-se que as crianças estão mais interessadas na justificativa. Elas tentam persuadir alguém a concordar com um pedido, ou explicar por que elas não concordam.

A crescente habilidade da criança de aperfeiçoar a sua linguagem, de ser capaz de discutir ou considerar se eventos são possíveis, e de contemplar fenômenos não-imediatos também requer um controle ascendente de aspectos gramaticais complexos, como o aspecto verbal e a modalidade. Isso resulta na habilidade de perceber que o ponto de vista de alguém é diferente do seu e de manter na mente as duas opiniões contraditórias ao mesmo tempo.

Ochs and Schieffelin (1986) argumentam que é somente por meio do uso da fórmula correta das expressões e da apropriação das formas lexicais e sintáticas que a emoção é transmitida; mas é por meio da representação correta que a criança pode aprender a manifestar uma compreensão apropriada ou posicionar-se, *vis-à-vis*, isto é, diante das suas ações e das ações dos outros.

A esse respeito, Budwig (1990) mostra como o uso de pronomes de referência própria pelas crianças produz diferentes perspectivas em seu mundo social e em sua posição como atores e agentes ativos nele. Ao observar o desenvolvimento da causalidade e do uso de formas de referência própria, a autora ressalta que a real extensão de seu uso só pode ser dimensionada ao colocarmos a prática discursiva da criança em evidência.

Com relação à polidez, Ladegaard (2004) analisa a linguagem de crianças pré-escolares em situação de brincadeira, evidenciando as possíveis diferenças de gênero, ou semelhanças, no uso de várias características lingüísticas de polidez e compara com estudos similares de outros países, predominantemente dos Estados Unidos, enfatizando a necessidade de pesquisa sobre o comportamento das crianças. O autor também compara a sua pesquisa a outras anteriores sobre a questão: as mulheres são mais polidas do que os homens? Ladegaard (2004), ao citar Goffman (1967), entre outros, diz que na conversa em geral, as mulheres parecem estar mais preocupadas com a face do interlocutor e tentam evitar atos de ameaça à face.

Gleason (1987) descobriu que os meninos e as meninas, com cerca de quatro anos de idade, mostraram uma preferência pelas mesmas características lingüísticas

do mesmo sexo de seus pais: por exemplo, a preferência por imperativas diretas da linguagem dos pais e filhos e a preferência das imperativas indiretas na linguagem das mães e filhas.

Sachs (1987), que analisou o uso das formas de mitigação e não-mitigação da linguagem na brincadeira entre as crianças pré-escolares, deduz que as diferenças de gênero no uso da mitigação têm três fontes diferentes:

- (i) as crianças aprendem o comportamento apropriado do gênero ao observar como os adultos falam entre si e com elas (Gleason, 1987; Gleason e Perlman, 1985; Ely et al., 1995);
- (ii) os meninos e as meninas são tratados distintamente pelos pais. Ex.: uso de uma assertiva, estilo não-mitigado é aceitável para meninos, mas não para meninas ; e
- (iii) as crianças não são polidas para obter o seu caminho, mas porque a polidez é uma parte importante dos sistemas lingüísticos aos quais elas estão expostas (Ervin-Tripp, 1982).

As diferenças no comportamento verbal entre meninos e meninas podem simplesmente refletir outras distinções fundamentais entre os sexos. Os meninos são fisicamente mais ativos do que as meninas e mais engajados nas brincadeiras violentas (DiPietro, 1981).

Uma outra preocupação antiga, que gerou interesse entre os pesquisadores sobre a conversa entre colegas, foi a criação da coerência e coesão (McTear 1985). Esse autor (1985) declarou que a tomada de turno nas conversas das crianças difere do modelo proposto por Sacks e colaboradores (1974) para adultos, no qual há menos sobreposições e pausas mais longas.

O referido autor (1985) relatou que, em uma amostra longitudinal da conversa de duas crianças, as sobreposições aumentaram, à medida que as crianças cresceram. Contudo, até as crianças menores demonstraram a habilidade de monitorar o turno em progresso, não somente para a sua conclusão planejada, mas também para o seu conteúdo planejado, como foi visto em iniciativa própria de ajuda quando o parceiro mostrou dificuldade em completar seu turno.

O desenvolvimento do diálogo coerente também foi estudado por McTear (1985). Ele examinou o uso de vários artifícios superficiais das crianças utilizados para mostrar ligações coesas entre elocuições, incluindo elipses, pronomes e conectivos. Até em idades menores, as crianças puderam usar várias funções.

A coerência no discurso das crianças tem sido examinada na brincadeira e na disputa (McTear 1985; Garvey 1974). Na brincadeira, ela pode tomar a forma de jogo sonoro. Na disputa, ela toma a forma de rodadas de ação, desafio e reação. O que evolui para tirar as crianças da estrutura das rodadas na disputa é a habilidade de elas oferecerem justificativas (Dunn and Munn 1987). As descobertas destes autores podem ser reformuladas nos termos usados nas análises de McTear (1985). Enquanto as contribuições das crianças menores (3/ 4 anos) eram relevantes (objeções), as crianças mais velhas (5/7 anos) podiam acrescentar informação nova (justificativas para os desafios), que, por sua vez, poderia ser respondida (desafiadas e justificadas). Além disso, as crianças menores apresentam uma forma amarrada de discurso mediante a repetição, enquanto as crianças mais velhas o fazem por meios mais variados, introduzindo elementos novos (Brenneis e Lein 1977).

Hoyle (1999), por sua vez, documentou o fato de como os colegas demonstram os alinhamentos entre si, alinhando o seu eu simulado, e Kyratzis (1999) observou como as crianças de idade pré-escolar exploram possibilidades do eu e questões de gênero por meio das narrativas no jogo de faz-de-conta. Seus protagonistas exploram possibilidades do eu organizadas em torno de temas de poder e força física para meninos (por exemplo: Power Rangers) e do cuidar, da beleza e da graciosidade, para as meninas. Estas desenvolvem atitudes positivas perante o cuidar, e os meninos, atitudes negativas com relação ao medo. As crianças evocam *scripts* da brincadeira associados ao gênero (casinha para as meninas e sujeitos do bem e do mal para os meninos) até quando os materiais não são próprios para isso, utilizando brinquedos domésticos (Sheldon e Rohleder, 1996).

Miller e colaboradores (1986) descobriram, em relação aos argumentos, que os meninos entre cinco e sete anos de idade usam mais um estilo desajeitado, enquanto as meninas utilizam estratégias de mitigação, como o acordo, evasão ou condescendência. Sheldon (1990) descobriu que os conflitos dos meninos se

estendiam e rompiam a brincadeira lúdica, enquanto que os conflitos das meninas eram mais rapidamente solucionados, isto é, as meninas pareciam se esforçar em manter a intercomunicação por meio do acordo e da resolução do conflito.

1.2.3 A contribuição da Lingüística Sistêmico-Funcional para a análise das escolhas léxico-gramaticais em contexto de interação social.

Os reivindicantes originais do título de analistas da conversação foram os sociólogos para quem a conversação forneceu dados importantes ao estudo de como as pessoas fazem sentido em sua vida social diária. Com a liderança intelectual de Sacks (1972, 1974, 1984, 1992) apud Eggins & Slade (1997), em colaboração com Emmanuel Schegloff e Gail Jefferson (Sacks et al, 1974, Schegloff and Sacks 1974, Jefferson et al. 1987), essas análises etnometodológicas foram as primeiras inseridas nas análises detalhadas da conversa diária, porque acreditavam que “o estudo detalhado de um pequeno fenômeno pode oferecer uma compreensão enorme do jeito que os seres humanos fazem as coisas”.

Marcuschi (2003) reconhece a conversação como a prática social mais comum e que cria um ‘espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real’. O autor propõe que a análise da conversação deva se preocupar com aspectos lingüísticos, paralingüísticos e socioculturais, para que possa oferecer resultados, não somente organizacionais, mas também no plano da interpretação.

Eggins & Slade (1997) sugerem que, apesar da conversa casual às vezes parecer trivial e sem propósito, ela é, de fato, uma atividade semântica altamente estruturada, funcionalmente motivada pelas necessidades interpessoais contínuas para estabelecer quem somos, como nos relacionamos com os outros e o que pensamos sobre o mundo. A conversa casual é um gênero lingüístico crítico para a negociação de dimensões tão importantes de nossa identidade social como gênero, situação geral, sexualidade, classe social, etnicidade, e filiações a grupos e cultura. As autoras argumentam que a conversa casual está relacionada à construção da realidade social.

Eggins & Slade (1997) apontam a variedade existente de propostas, funcional e semiótica, para o estudo da linguagem as quais oferecem um enquadre teórico e técnicas analíticas que descrevem e explicam como a linguagem nos capacita a

iniciar e a sustentar uma conversa casual. O aspecto mais freqüente da competência pragmática é a habilidade de fazer uso de uma variedade de funções da linguagem. As autoras esclarecem o seu posicionamento pela citação do lingüista funcional, Halliday (1978:40), ao destacar que:

It is natural to conceive of text first and foremost as conversation: as the spontaneous interchange of meaning in ordinary, everyday interaction. It is in such contexts that reality is constructed, in the microsemiotic encounters of daily life. (p 6 – 7).¹⁰

A aparente trivialidade da conversa casual disfarça um trabalho interpessoal significativo que mostra como os participantes atuam e confirmam as identidades sociais e relações interpessoais. Entretanto, as análises de conversa evidenciam que ela é mais do que trivial e que, de fato, a conversa casual constrói realidade social. Berger e Luckmann (1966) declararam que a conversa é o mais importante veículo de manutenção da realidade; que a elaboração do mecanismo conversacional de um indivíduo em seu cotidiano é contínua, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva.

É importante realçar, contudo, que a maior parte da manutenção da realidade na conversa é implícita, não explícita. A maioria das conversas não define com muitas palavras a natureza do mundo. Antes, assume uma posição contra o *background* de um mundo que é, silenciosamente, tomado como certo.

Eggin & Slade (1997) afirmam que experienciamos a ‘conversa casual’ como provavelmente o único contexto no qual falamos de forma relaxada, espontânea e inconsciente. Sentimos que é o único momento em que estamos realmente livres para sermos nós mesmos e não obstante, ao mesmo tempo, dificilmente o somos. Na verdade, estamos muito ocupados refletindo e construindo o nosso mundo social.

Berger e Luckmann (1966) salientam que precisamos problematizar o que tomamos como certo do nosso cotidiano. Perguntam, então, como podemos

¹⁰ É natural que se conceba, antes de tudo, o texto como conversação: como o intercâmbio de significado espontâneo na interação cotidiana. É neste tipo de contexto que a realidade é construída, nos encontros micro-semióticos da vida diária. (pp. 6 –7).

problematizar, ou desnaturalizar, a casualidade da conversa casual para descobrir o que se passa. Eggins & Slade (1977) apresentam duas maneiras de problematizá-la:

- (i) concentrando-nos nela, simplesmente. A conversa casual é precisamente um tipo de fala que não esperamos que seja gravada ou transcrita e congelada na forma escrita. Quando nos engajamos na conversa casual, assumimos que nada do que falamos será usado contra nós. Normalmente, consideramos a conversa casual o tipo de fala na qual estamos livres de vigilância e responsabilidade; e
- (ii) analisando-a criticamente, ou, como Fairclough (1995: 38) sugere, 'desnaturalizando-a'. A análise crítica significa descrever a fala casual de forma explícita, sistemática e necessariamente técnica. Isto pressupõe analisar como a linguagem é utilizada de maneiras diferentes para compor a conversa casual e como os padrões de interação revelam as relações sociais entre os participantes.

Eggins & Slade (1997) argumentam, ainda, que a conversa casual é motivada pelos objetivos interpessoais: as pessoas conversam não somente para 'matar o tempo', mas sim para esclarecer e estender os laços interpessoais que as colocam juntas. As autoras exploram a maior fonte de recurso gramatical para analisar o significado interpessoal, que é o sistema de Modo das orações, oferecido pelos construtos teóricos da Lingüística Sistemico-Funcional de Halliday (1985, 1994) e seus colaboradores.

A Lingüística Sistemico-Funcional oferece dois benefícios importantes para a análise das interações:

- (i) um modelo de língua compreensivo e sistemático que possibilita que os padrões conversacionais sejam descritos e quantificados em diferentes níveis e em diferentes graus de detalhe; e
- (ii) uma teoria acerca dos laços entre língua e vida social tal que a conversa possa ser abordada como um modo de fazer a vida social. Mais especificamente, a conversa casual pode ser analisada envolvendo padrões lingüísticos diferentes, que constroem dimensões da identidade social e relações interpessoais.

Segundo Halliday (1994), a abordagem sistêmica considera a língua como um recurso de fazer não somente um único significado, mas várias camadas de significado, simultaneamente, as quais podem ser identificadas em unidades lingüísticas de todas as dimensões: na palavra, na frase, na oração, na sentença e no texto. Isso significa que a conversa casual é modelada como uma troca simultânea de três tipos de significado, ou metafunções, que podem ser interpretadas como ideacionais, interpessoais e textuais.

Conforme admitem Eggins & Slade (1997), a conversa casual se realiza mais pelo significado interpessoal, revelado nas escolhas feitas pelos interactantes, em tempo real, do que pelos ideacional ou textual. As autoras levam em conta dois enfoques principais:

- (i) a negociação da identidade social e relações sociais; e
- (ii) a organização da conversa com final aberto e tomadas de turno da conversa que a diferencia de outras atividades lingüísticas (Sacks et al, 1974).

A variável de registros, que Halliday (1978) sugere, é “a estrutura de papéis: aglomerado das relações socialmente significativas do participante”, que ocorrem em uma situação. Martin (2000) e Poynton (1985) subclassificaram essa relação de papéis em quatro dimensões principais, a saber: relações de status, grau de envolvimento afetivo, frequência de contato ou nível de familiaridade e orientação de filiação.

Para esses autores, as relações de status referem-se à construção do eu social por meio da interação que envolve o reconhecimento do papel social e a atribuição desses papéis pelos interactantes, os quais podem ocorrer de forma variada e distinta, dependendo da legitimidade das fontes experienciais vivenciadas.

As relações interpessoais podem apresentar um nível de envolvimento afetivo que dependerá do grau de afetividade que o indivíduo tem com os outros com quem interage, o que também dependerá da situação e do tempo de contato.

Além disso, a filiação a determinados grupos sociais está ligada aos valores e crenças daqueles com os quais o indivíduo interage em diversos contextos sociais.

Assim, a análise das escolhas de Modo na conversa casual pode revelar tensões entre igualdade e diferença, como os participantes atuam e constroem relações de poder por meio da fala.

No que se refere à oração, os padrões maiores que representam papéis e relações são os de Modo, associado com o subsistema de polaridade. O Modo refere-se aos tipos de orações: interrogativas, imperativas, exclamativas e declarativas. Além disso, esses padrões têm a ver com a presença e a configuração de certos elementos negociáveis da estrutura da oração. A análise de Modo apresentada por Eggins e Slade (1997) é uma versão resumida da encontrada em Halliday (1994:ch. 4). O Sujeito e o Finito são os constituintes essenciais da oração; ambos constituem o foco da oração e o Predicador dá o conteúdo ou o significado interpessoal ao processo com o qual o Sujeito está engajado. O Complemento no diálogo possibilita a expansão do campo da negociação, em geral com desafio, e os Adjuntos (circunstanciais) contribuem para o diálogo quer especificando o quando, o onde, e o porquê da proposição, expressando julgamentos ou opiniões (adjuntos interpessoais). Os Adjuntos textuais, através dos conjuntivos e continuativos, ajudam na continuação e manutenção do diálogo. A Polaridade diz respeito à afirmação ou negação de elementos da oração e está relacionada às palavras sim e não que podem ser utilizadas em seus derivados ou ainda como uma oração menor.

A nossa negociação sobre o mundo pressupõe explorar como as coisas nem sempre acontecem ou como elas nem sempre se apresentam definitivamente estabelecidas. A incerteza ou variabilidade do nosso modo de ver o mundo torna-se parte do que é negociável e parte de nossa identidade.

O Quadro 1 a seguir oferece um sumário do tipo de Modo básico que ocorre na conversa casual, sugerido por Halliday (1994) e Eggins & Slade (1997), conforme o conjunto de orações escolhido pelos participantes.

Esse construto teórico também será utilizado em minhas análises da conversa casual das crianças no contexto do jogo de faz-de-conta.

Quadro 1 - Tipo básico de Modo na conversa casual.

DECLARATIVO	Fornece informação factual e atitudinal. Usado em geral por quem inicia a negociação. Também utilizado para indagar sobre a conversa anterior, para desafiar, e contra-atacar. Pode ser identificado em orações nas quais o Sujeito ocorre antes do Finito.
INTERROGATIVO	Inicia troca pedindo informação. O falante depende, então, do outro. Esse desequilíbrio de informação torna-o incomum em conversa casual em que as informações são conhecidas.
INTERROGATIVO POLAR	Também conhecidas como sim/não, as interrogativas polares podem ser identificadas em orações onde o Finito ocorre antes do Sujeito.
EXCLAMATIVO	Em geral para julgamento ou avaliação de eventos ou para desafio.
IMPERATIVO	Com a ausência do Sujeito e do Finito, consistem somente do Predicador, mais algum Complemento ou Adjunto. Não são ancoradas a pessoas ou tempo verbal/modalidade.
ORAÇÕES MENORES	Importantes na conversa casual. Não possuem estrutura de Modo, isto é, não possuem Sujeito ou Finito. São breves e suportam polaridade negativa. Podem ser lexicalizadas, não-lexicalizadas ou formulaicas. Em geral posicionam o ouvinte como aceitando o que foi dito na interação anterior.
ORAÇÕES ELÍPTICAS	Geralmente usadas para responder ou reagir à proposição anterior e não para iniciar. Contemplam todos os tipos, ou seja, declarativas, interrogativas, exclamativas e imperativas.
POLARIDADE	SIM e NÃO ou derivados. Podem também ser orações menores.

Fonte: Halliday, 1994; Eggins & Slade, 1997

Neste capítulo, procurei oferecer uma visão multidimensional dos construtos teóricos de vários autores e pesquisadores sobre as realizações interpessoais das crianças na interação social do jogo de faz-de-conta. Tentei demonstrar a importância desse tipo de brincadeira para o desenvolvimento do eu nuclear das crianças e a diferenciação que elas fazem da realidade e da fantasia. Também procurei mostrar, pela visão de vários estudiosos, como elas podem ampliar as habilidades lingüísticas e a competência pragmática. Destaquei a metafunção interpessoal da Linguística Sistemico Funcional (Halliday 1994 e Eggins, 1997) como relevante recurso teórico que utilizarei para as minhas análises das conversas das crianças de cinco a seis anos de idade no contexto de faz-de-conta.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Em minhas análises, optei pela abordagem qualitativa, pois, conforme Denzin & Lincoln (1998:6) sugerem, a pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar e se preocupa com a compreensão do comportamento humano a partir do quadro de referência do próprio sujeito da pesquisa, com base em dados reais e orientada para uma descoberta exploratória, expansionista, descritiva, indutiva, e não-generalizável.

Como já foi dito, a pesquisa espera responder às seguintes perguntas. De que escolhas léxico-gramaticais se vale a criança dessa faixa etária para:

- a) marcar o limite entre o real e a fantasia?
- b) desempenhar a competência pragmática?

Com relação ao uso do tempo passado no jogo de faz-de-conta, examino o emprego de formas verbais do passado, envolvendo tanto os tempos quanto o aspecto verbal. Examino, para tanto, as escolhas que as crianças fazem para marcar a transição de um enquadre de referência do real para um simulado. Examino, ainda, as ocorrências de formas verbais nas atividades de *emplotment* (proposição de cenário) e no *enactment* (encenação propriamente dita) e também em situações em que ela se dirige ao ouvinte.

Com relação à competência pragmática, tento apontar as habilidades dos falantes de utilizar a linguagem para propósitos diferentes. Em que medida ela é capaz de pedir, instruir, persuadir, justificar, negociar desejos; de que maneira varia os marcadores de discurso, e em que medida compreende as reais intenções dos falantes, como pedidos indiretos e ironia. Além disso, estarei atenta ao seu domínio das regras que regem a dinâmica de ordenar as elocuições para criar o discurso, produzindo uma fala coerente ao utilizar recursos como tomada de turno, cooperação e coesão.

2.1 Descrição dos participantes

Durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2005, observei nove crianças que pertenciam à mesma escola e à mesma sala de aula, nos momentos em que brincavam de faz-de-conta.

A coleta de dados ocorreu na Escola Cidade Jardim/Play Pen, uma escola brasileira bilíngüe, particular, que segue um projeto pedagógico baseado nos parâmetros curriculares do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e um programa de imersão na língua inglesa. A escola oferece os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental até o nono ano. A Educação Infantil oferece um programa de imersão na língua inglesa para crianças até os quatro anos de idade e, a partir dos cinco anos, oferece o programa bilíngüe português/inglês, aumentando o período de permanência da criança na escola.

Na época de minha coleta de dados, as crianças que fizeram parte de minha investigação pertenciam à última sala da Educação Infantil (Preschool V), com o programa bilíngüe.

Das nove crianças que participaram desta investigação, seis eram meninas e três, meninos. As meninas são todas brasileiras. Com exceção da Filipa, que fala português e sueco em casa, com os pais, e do Manuel que fala espanhol com os pais, os demais têm o português como língua materna. Todas as crianças são fluentes na língua portuguesa, compreendem perfeitamente a língua inglesa e estão em processo de desenvolvimento oral nesta língua. Os nomes reais dos participantes foram mantidos. Estas crianças pertencem às classes sociais média e média-alta.

Apresento, a seguir, o Quadro 2 com o nome das crianças participantes e as respectivas idades calculadas no mês em que iniciei a coleta de dados.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa e respectivas idades

Nome dos participantes	Idade dos participantes (setembro/2005)
Filipa	5 anos e 6 meses
Helena	5 anos e 2 meses
Julia	5 anos e 5 meses
Maria Gabriela	5 anos e 6 meses
Nicole	5 anos e 4 meses
Yasmin	6 anos
Gabriel	5 anos e 3 meses
Manuel	6 anos
Pedro	5 anos e 2 meses

Na qualidade de pesquisadora, na época, eu exercia o cargo de coordenadora pedagógica. Conhecia as crianças havia mais de quatro anos e tinha um vínculo afetivo muito forte com elas. Antes mesmo de iniciar a coleta de dados, permanecia várias horas por semana em sala de aula para desenvolver um amplo trabalho de observação, que também envolvia gravações em vídeo.

2.2 Contexto de pesquisa

A sala de aula das crianças foi o ambiente onde a coleta de dados ocorreu. É uma sala espaçosa e conta com uma variedade de materiais dispostos em prateleiras ao alcance das crianças e várias mesas e cadeiras, onde as crianças desenvolvem as atividades oferecidas pela professora. Há um espaço chamado de canto da fantasia, reservado para as atividades lúdicas, com duas cadeiras, uma prateleira com embalagens vazias de alimento e várias roupas de adulto, adereços, sapatos, bolsas, utensílios de casa etc.

Fiz gravações, em vídeo, das crianças durante a primeira hora da manhã, de duas a três vezes por semana, durante três meses. Neste momento do dia, as crianças brincavam livremente com os materiais existentes na sala de aula. A maioria de minhas gravações contemplou as brincadeiras de faz-de-conta que as crianças organizavam.

Entretanto, diante das dificuldades na entonação de voz e da constante movimentação das crianças, só foi possível selecionar alguns contextos de brincadeira mais inteligíveis dos quais selecionei três para as minhas análises.

Os dados coletados envolvem a conversa casual que ocorreu nos contextos da brincadeira de faz-de-conta indicados a seguir.

Contexto 1: Duas meninas (Julia e Yasmin) estavam no canto da fantasia da sala de aula, um local cercado por prateleiras com brinquedos, cesto com roupas, embalagens vazias, panelas, fantasia etc. No único acesso para esse canto foi colocado um quadro de madeira, pelas próprias crianças, como se fosse a porta de entrada de uma casa. Dois meninos (Gabriel e Manuel) entram. Gabriel senta em uma das duas cadeiras existentes no local e o Manuel fica em pé, próximo à porta improvisada.

Contexto 2: Três meninas (Helena, Maria Gabriela e Yasmin) e um menino (Pedro) brincam de casinha. As cadeiras da sala de aula estavam dispostas umas viradas para as outras, de modo a formarem camas, e estavam cobertas com tapetes pequenos. Helena começou a dobrar os tapetes, ação que foi imitada pelos outros participantes da brincadeira.

Contexto 3: Três meninas (Julia, Maria Gabriela e Nicole) e dois meninos (Manuel e Pedro) estavam na sala de aula organizando a brincadeira de faz-de-conta. O cenário era composto de cadeiras da sala dispostas em duas fileiras de frente uma para a outra e sobre elas havia uma série de materiais como panos, panelas, bolsas, etc.

As situações de conversa durante a brincadeira de faz-de-conta, relacionadas a estes contextos, serão analisadas no capítulo 3 – Análise e discussão dos dados.

Todas as conversas utilizadas nesta pesquisa foram gravadas em situação natural de interação social; são, pois, autênticas, espontâneas e ocorreram em contextos reais de brincadeira de faz-de-conta.

2.3 Transcrição dos dados

Os dados foram transcritos na íntegra e procurei manter a espontaneidade e informalidade da conversa das crianças. Também me esforcei para conservar as marcas de pronúncia tais como ocorrem na conversa casual, a exemplo das palavras ‘quíá’ em vez de ‘porque a’ ou ‘que a’; ‘num’ em vez de ‘não’. Foram mantidos os registros das formas que se cristalizaram como marcadores conversacionais ou *tags* (né, tá etc.).

Em virtude da dificuldade em compreender algumas falas das crianças, por causa da entonação de voz e ruídos externos, não foi possível identificar alguns trechos de conversa.

As pausas mais longas e silêncios não foram marcados em decorrência da incerteza de pertencerem à conversa ou à distração que o ambiente proporcionava.

Além disso, registrei algumas ações das crianças para facilitar a compreensão dos textos. Estes registros encontram-se entre colchetes nos próprios textos, por exemplo: [rindo].

O Quadro 3 a seguir resume as convenções das transcrições utilizadas.

Quadro 3 - Convenções de Transcrição

,	Pausa
[]	Silêncio ou anotações de dados de contexto
?	interrogação
!	exclamação
Aa	alongamento de vogal
_____	fala incompreendida/ não-transcrita
1, 2, 3	numeração de turno
A, b, c	numeração dos movimentos
i, ii, iii	numeração das orações
Pronúncia	grafia com marcas de pronúncia
Tag	grafados com marcas de pronúncia (<i>tá, né, qué</i> , etc)

Fonte: Marcuschi (2003) e Eggins & Slade (1997)

2.4 Procedimentos de análise

Esta análise tem apoio teórico da Linguística Sistêmico-Funcional e examina as escolhas léxico-gramaticais feitas pelas crianças para distinguir realidade e fantasia e também para desempenhar a competência pragmática em contexto situacional determinado. Assim, adoto os seguintes procedimentos:

Início com a descrição do contexto situacional, ou registro, segundo a Linguística Sistêmico-Funcional, especificando campo (assunto tratado na interlocução) e relações (os participantes envolvidos). Assim, determino:

- a) assunto;
- b) número de turnos de cada participante (se ativos, se passivos);
- c) número de atos de fala (pedido, ordem, pergunta etc.).

2.5 Unidades da análise do discurso: turnos e movimentos

Eggins & Slade (1997) observaram que a forma gramatical e as funções do discurso não são equivalentes. Segundo as autoras, estamos lidando com dois padrões distintos, embora próximos. Uma das razões dessa diferença é que os padrões discursivos das funções da fala não correspondem às unidades gramaticais

- as orações - mas sim a uma unidade do discurso – o turno. Portanto, o turno é considerado a unidade do discurso mais óbvia e é definido como aquilo que um indivíduo diz, enquanto está na vez de falar. Cada turno é um passo dado por um e outro falante, na evolução do processo conversacional.

Entretanto, Eggins & Slade (1997) afirmam que não podemos usar os turnos para analisar as funções da fala, porque um turno pode realizar várias funções da fala. Por sua vez, Halliday (1994) explica que os padrões do discurso das funções da fala são expressos pelos movimentos (*moves*), que são diferentes dos padrões gramaticais expressos por orações (*clauses*), no sistema de Modo. Eggins & Slade (1997) concordam com a teoria de Halliday, ao sugerirem que movimentos e orações não se comparam em termos de seus constituintes ou tamanho: movimentos não são ‘feitos’ de orações, e orações não fazem parte dos movimentos. Entretanto, ainda segundo essas autoras, os movimentos, que são unidades do discurso, se realizam, na linguagem, pelas orações, que são unidades gramaticais. Por causa da importância da oração para a estrutura da linguagem, na maioria das vezes, o movimento é realizado por uma oração, ou seja, a maioria das orações são movimentos, e a maioria dos movimentos são orações.

Nesta pesquisa, os movimentos e as orações são considerados distintamente e recebem códigos diferentes. A identificação dos turnos, movimentos e orações segue os seguintes critérios:

- a) os turnos são identificados por números cardinais (1, 2, 3, etc);
- b) os movimentos são identificados por letras minúsculas (a, b, c, d, etc);
- c) as orações são identificadas por números romanos (i, ii, iii).

Estes critérios de identificação dos turnos e movimentos aparecem em colunas específicas nos três textos analisados, com a identificação das orações, conforme exemplo a seguir no Quadro 4:

Quadro 4 - Exemplo dos critérios utilizados para identificação dos turnos, movimentos e atos de fala no texto

turno	movimentos	Falante	Texto
1	1a	Manuel	(i) Posso ser o cachorro?
2	2a	Julia	(i) Agora eu tinha virado adulta.
3	3a	Maria Gabriela	(i) Aqui era a cama.
4	4a	Julia	(i) Eu tava fazendo papá pra Nicole.
5	5a	Pedro	(i) Este é o meu papá!
6	6a	Julia	(i) Não.
	6b		(ii) Calma!
	6c		(iii) Eu tô fazendo!
7	7a	Nicole	(i) Eu tava no médico.

Com o intuito de facilitar a identificação desses elementos no decorrer da análise, e conforme sugerem Eggins & Slade (1997), incluí a numeração dos turnos também na coluna dos movimentos, por exemplo: 6b(iii) significa turno 6, movimento b e oração (iii).

A seguir, considerando o contexto delineado, procedi:

- a) à identificação dos tempos verbais como marcadores dos limites entre a realidade e a fantasia na brincadeira de faz-de-conta;
- b) à verificação dos atos de fala, através dos quais se revelam a adequação dos papéis assumidos pelos falantes na brincadeira de faz-de-conta.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo contém as análises de três textos, transcritos das conversas das crianças enquanto brincavam de faz-de-conta, os quais englobam as escolhas léxico-gramaticais e as contribuições para a caracterização do faz-de-conta como contexto escolhido onde é possível verificar a mediação entre a realidade interna e a realidade externa, os atos de fala e a competência pragmática.

Estas análises seguem os pressupostos teóricos selecionados para esta pesquisa, razão pela qual resgato alguns pontos da teoria e dos procedimentos metodológicos, ao elaborá-las.

Primeiramente, tento descrever o contexto situacional, especificando o campo e as relações - os participantes envolvidos. Em seguida, faço uma avaliação do número de turnos de cada participante e dos movimentos em cada turno constantes nos textos selecionados, para determinar a estrutura discursiva. Com este procedimento, tento mostrar os atos de fala dos interactantes, a seqüência de movimentos e as tomadas de turno.

A seguir, tento identificar os tempos verbais que sugerem a passagem da realidade para a fantasia, os papéis assumidos que determinam a posição do eu durante as negociações, e os atos de fala que revelam essa dinâmica.

Verifico, então, os atos de fala pelo sistema de Modo (Halliday 1994 e Eggins & Slade, 1997) que determina a seleção dos padrões gramaticais, o que auxilia na melhor compreensão das tensões e da construção das relações de poder.

Finalmente, com base nessas análises, aponto as escolhas lexicais das crianças para a avaliação dos aspectos pragmáticos, que determinam as atitudes que os interactantes expressam em suas relações interpessoais, verificados nos papéis assumidos por eles na brincadeira de faz-de-conta e como esses papéis são revelados pelo uso de marcadores de discurso, verbos, pronomes de referência e vocabulário específico, para conectar as idéias.

3.1 Análise do texto 1 - JOGO DE PODER

3.1.1 O contexto e o texto

Quadro 5 - Texto 1 - Jogo do poder

Contexto 1: Duas meninas (Julia e Yasmin) estavam no canto da fantasia da sala de aula, um local cercado por prateleiras com brinquedos, cesto com roupas, embalagens vazias, panelas, fantasia etc. No único acesso para esse canto, foi colocado um quadro de madeira, pelas próprias crianças, como se fosse a porta de entrada de uma casa. Dois meninos (Gabriel e Manuel) entram. Gabriel senta em uma das duas cadeiras existentes no local e o Manuel fica em pé, próximo à porta improvisada.			
Turnos	Movimentos	Falante	Texto
1	1a	Júlia	Sai dessa cadeira. [para o Gabriel que sentou na cadeira]
2	2a 2b	Yasmin	Não pode brincar. Você não pode.
3	3a	Júlia	Pode sim. [Manoel chama o Gabriel, acenando]
4	4a	Gabriel	Tá bom. [levanta e faz menção de sair]
5	5a	Júlia	[Julia começa a imitar um gato]
6	6a	Yasmin	Não. [rindo para a Julia]
7	7a 7b	Manuel	Não. [rindo para a Julia] Você não podia. [falando com Julia que começou a engatinhar na sua direção]
8	8a 8b 8c	Júlia	Não. Eu podia quiá minha mãe deixava. Tá bom?
[O encontro dessas crianças termina nesse momento, quando Júlia, imitando um gato, persegue Manuel pela sala, até que a professora os chama para uma atividade e para acalmar os ânimos, pois estavam começando a brigar.]			

3.1.2 Número de turnos e movimentos de cada participante

Início a análise do Texto 1, seguindo procedimento sugerido por Eggins & Slade (1997) para análise da conversa casual. O Quadro 5 mostra o contexto situacional e a interação de quatro crianças; duas meninas (Júlia e Yasmin) e dois meninos (Manuel e Gabriel). O texto, indicado no Quadro 5, foi dividido em turnos e movimentos, como pode ser observado nas colunas da esquerda. Na coluna que indica os movimentos, acrescentei o número do turno diante da letra que indica o

movimento, para facilitar a localização de ambos no decorrer da análise, como por exemplo: 7b significa turno 7 e movimento b. A seguir, apresento no Quadro 6 o resumo da quantidade de turnos e movimentos de cada interactante, que mostra que Júlia detém o maior número de turnos e de movimentos, Yasmin tem um turno a menos do que Júlia e a metade dos movimentos dela. Os meninos, Manuel e Gabriel, têm um número bem menor de turnos e movimentos.

Quadro 6 - Texto 1 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante

Nome dos interactantes	turnos	movimentos
Júlia	3	6
Yasmin	2	3
Manuel	1	2
Gabriel	1	1
Total	7	12

Esses números revelam fatos importantes. Júlia domina a conversa e tomada de turnos como se pode observar na seqüência dos turnos em negrito: **Júlia** > Yasmin > **Júlia** > Gabriel > **Júlia** > Yasmin > Manuel > **Júlia**. Gabriel participa pouco, o que o coloca mais na posição de observador do que na de participante. Outro aspecto que pode ser levado em consideração é o domínio da conversa pelas meninas, pois Júlia e Yasmin, juntas, somam um número maior em turnos e movimentos do que os meninos. Isso significa que os meninos participam de forma mais passiva e as meninas demonstram uma participação mais ativa.

3.1.3 Tempos e aspectos verbais

Apresento a seguir, tendo em vista a análise dos tempos e aspectos verbais, bem como da competência pragmática, as interlocuções ocorridas no faz-de-conta “Jogo do Poder”, a participação de cada criança, com os respectivos atos de fala. Esses podem ser observados na coluna Texto do Quadro 7, indicados por numerais romanos (i, ii, iii etc.)

Quadro 7 - Texto 1 - Atos de fala dos interactantes

Turno	Movimentos	Falante	Texto
1	1a	Júlia	(i) Sai dessa cadeira. [para o Gabriel que sentou na cadeira]
2	2a 2b	Yasmin	(i) Não pode brincar. (ii) Você não pode.
3	3a	Júlia	(i) Pode sim. [Manoel chama o Gabriel, acenando]
4	4a	Gabriel	(i) Tá bom. [levanta e faz menção de sair]
5	5a	Júlia	[Julia começa a imitar um gato]
6	6a	Yasmin	(i) Não. [rindo para a Julia]
7	7a 7b	Manuel	(i) Não. [rindo para a Julia] (ii) Você não podia. [falando com Julia que começou a engatinhar na sua direção]
8	8a 8b 8c	Júlia	(i) Não. (ii) Eu podia (iii) quiá minha mãe deixava. (iv) Tá bom?

Os tempos verbais empregados no texto incluem o presente e o pretérito imperfeito, do modo indicativo, e o modo imperativo. O presente do indicativo e o modo imperativo são empregados durante as negociações iniciais sobre quem faria parte da brincadeira. Esses tempos verbais corroboram a negociação entre as duas meninas a respeito de suas posições de comando. O pretérito imperfeito ocorre no início do jogo de faz-de-conta, o que determina uma nova etapa dessa interação.

O ato paralingüístico (Marcuschi, 2003) de Julia (imitação de um gato) sinaliza a mudança do enquadre de referência do real para o faz-de-conta e permite à Julia resgatar o poder. Manuel responde a esse novo direcionamento e passa a utilizar o pretérito imperfeito. O uso do tempo verbal no pretérito imperfeito do indicativo ocorre quando as crianças planejam e negociam a sua atividade de faz-de-conta e marca a transição de um enquadre de referência real para um simulado. O uso das formas do verbo no pretérito imperfeito do modo indicativo expressa o significado de 'não realidade' durante o jogo de faz-de-conta. Esse novo enquadre tem início, no turno 5, com Julia imitando um gato e continua até o final da interação, no turno 8.

A negociação do poder continua na situação do faz-de-conta com a justificativa de Julia - "quíá minha mãe deixava". A mudança do foco do poder para uma pessoa ausente fisicamente, mas mentalmente representada por todos, pode

ser considerada uma estratégia de Júlia que, ao anular o seu eu, garante o domínio da situação da brincadeira. Nenhum dos interactantes questionou essa transferência de poder, considerando a importância dessa pessoa e o papel social que ela exerce para a criança dessa faixa etária. Julia muda a estrutura da rodada de disputa ao oferecer uma justificativa, e anulando o seu eu com a transferência do seu poder, temporariamente, a outra pessoa.

Julia não ofereceu opções de abertura aos interlocutores para que eles pudessem contribuir com o andamento dessa interação. É evidente que Julia assumiu um papel de constante liderança em cada turno seu e uma forte imposição de si mesma sobre os outros.

3.1.4 A competência pragmática

Os atos de fala dos participantes, verificados no Quadro 7 e analisados a seguir, auxiliam a determinar as habilidades das crianças em relação aos aspectos pragmáticos empregados durante a interação delas na brincadeira de faz-de-conta.

Para isso, utilizo o sistema de Modo (Halliday 1994 e Eggins & Slade 1997) que se refere aos padrões dos tipos de orações, como as interrogativas, imperativas, exclamativas e declarativas. O subsistema de polaridade, que indica se os elementos das orações são aceitos ou negados, também faz parte do tipo de análise escolhida.

O Sujeito, destacado nesta análise, constitui o elemento essencial na oração, pois se refere à pessoa ou coisa a que a proposição se refere. O Finito, sempre indicado por um verbo, ou grupo verbal, é parte do processo da oração que torna possível a argumentação sobre o sujeito participante. O Predicador dá conteúdo ao elemento verbal da proposição e diz aos ouvintes o que está acontecendo .

No Quadro 8, apresento a classificação das escolhas gramaticais, pelo sistema de Modo, feitas por Julia, Yasmin, Manuel e Gabriel durante a conversa e, em seguida, teço algumas considerações a respeito. O turno cinco não aparece no quadro, porque constitui um ato paralingüístico (Marcuschi, 2003).

Quadro 8 - Texto 1 - Classificação das orações pelo sistema de Modo.

Turno	Falante	oração no.	sujeito	modo	polaridade
1	Julia	i		imperativo	
2	Yasmin	i		imperativo	não
		ii	você	declarativo	não
3	Julia	i		imperativo	sim
4	Gabriel	i		oração menor	
6	Yasmin	i			não
7	Manuel	i			não
		ii	você	declarativo	não
8	Julia	i			não
		ii	eu	declarativo	
		iii	mãe	declarativo	
		iv		interrogativo	

Fonte: Halliday, 1994 e Eggins & Slade, 1997

Como se pode observar, há uma diferença significativa da quantidade de orações produzidas pelos interactantes. O Quadro 9, que resume os tipos de orações utilizadas, demonstra que Júlia produziu um número maior de orações (seis) em relação à produção dos demais participantes. Gabriel é o que fala menos, e a produção de Yasmin e Manuel é semelhante. Júlia domina a interação por contribuir com um maior número de orações.

Quadro 9 - Texto 1 - Resumo dos tipos de orações

Tipo de oração	Júlia	Yasmin	Manuel	Gabriel	Total de orações
declarativas	2	1	1		4
interrogativas	1				1
imperativas	2	1			3
exclamativas					0
oração menor				1	1
polaridade	1	1	1		3
Total de orações	6	3	2	1	12

O Quadro 9, ainda, mostra que Júlia, Yasmin e Manuel produzem orações declarativas e que estas apresentam maior incidência no texto. Júlia produz um

maior número de orações declarativas e as utiliza para negociar informações e desafiar o interlocutor. As orações imperativas, que determinam o poder de persuasão, também aparecem no texto, nos turnos de Júlia e Yasmin. A persuasão e o desafio, evidentes na conversa, sugerem uma discussão sobre o que pode e o que não pode. O índice de polaridade, que indica se os elementos das orações são aceitos ou negados, é grande, considerando que algumas das declarativas também possuem polaridade. A utilização do advérbio NÃO, aparece seis vezes no texto, nas falas de Yasmin (três vezes), nas de Manuel (duas vezes) e na fala de Júlia (uma vez). O advérbio SIM, aparece uma vez, na seqüência dos turnos, na fala de Júlia. Esses advérbios auxiliam a determinar um jogo de linguagem: a negação e a afirmação na negociação do poder.

Entretanto, os interactantes dessa conversa, especialmente Júlia, que tem maior participação, não assumem nenhum papel social. Apesar de Júlia dizer 'não', usar o 'imperativo', mencionar a 'mãe' e recorrer do poder que esse papel social representa como estratégia para se manter na liderança – “Eu podia quiá minha mãe deixava.” - ela não assume o papel social de mãe na brincadeira, não age como mãe, preferindo ser um gato, ato demonstrado no gesto e não na linguagem.

Julia inicia a conversa com uma oração imperativa - “Sai dessa cadeira” - o que desencadeou uma seqüência de reações por parte de Yasmin e Manuel. Yasmin compreendeu que o não poder sentar na cadeira significava não poder fazer parte da brincadeira, e reforçou essa idéia ao utilizar orações declarativas com polaridade - “Não pode brincar.” “Você não pode.” - na tentativa de alinhar-se com a colega. Tal equívoco, entretanto, foi imediatamente esclarecido por Julia, que tomou o turno e utilizou uma oração imperativa polar – “Pode sim.” Como já se explicou na análise de turnos e movimentos, a participação de Manuel e Gabriel é menor. Manuel ainda tenta negociar a sua posição com a produção de uma oração declarativa polar – ‘Você não podia.’ – e chega a participar da brincadeira que se seguiu a essa conversa. Gabriel, entretanto, apresentou uma atitude passiva – ‘Tá bom.’

O uso dos pronomes de referência pessoal pelas crianças produz diferentes perspectivas em seu mundo social, bem como os papéis que nele exercem. No texto, observo o emprego do pronome pessoal ‘eu’ uma vez, do pronome de tratamento ‘você’ duas vezes, e do pronome possessivo adjetivo ‘minha’, uma vez.

Julia é a única criança do grupo que se faz sujeito com o uso do pronome pessoal 'eu'. Os demais sujeitos são expressos pelo pronome de tratamento 'você' e são nomeados sujeitos do 'não poder'. O pronome 'minha' em – 'minha mãe'- sugere a posse representada pelo papel que esta pessoa exerce e sua atuação como detentora do poder.

O emprego do finito 'poder', que aparece cinco vezes no texto, é acompanhado de polaridade negativa em três eventos de fala: dois produzidos por Júlia – “Não pode brincar. Você não pode.” - e um por Manuel – “Você não podia.”, o que reforça o tema central da interação, que é o jogo do poder.

Julia utilizou dois recursos de mitigação que modificaram o rumo dos acontecimentos. O primeiro foi um recurso paralingüístico (Marcuschi, 2003) que fez prevalecer a sua liderança: assumir o papel de gato (turno 5). Essa estratégia redirecionou a atenção de todos para ela e para o jogo que estava propondo. Como segundo recurso, Júlia usa uma oração declarativa – 'quia minha mãe deixava' - para justificar a sua vontade e manter a liderança. A justificativa, uma maneira de persuasão, explica que o poder que ela tem foi autorizado pela mãe dela. O finito 'deixar' sugere a transferência do poder e o resgate de uma autoridade do contexto familiar - a mãe. Nesse momento, a utilização do finito 'poder' sugere um significado moralista, de anuência familiar.

Mesmo com um número limitado de recursos sintáticos, as crianças conseguem, não obstante, expressar as relações interpessoais. A escolha e frequência na utilização do finito 'poder' no texto, bem como a presença de um alto índice de polaridade negativa, expressam uma atitude de julgamento do comportamento dos interactantes sobre o que é permitido ou não, com uma intensidade que quase chega ao domínio do que é certo ou errado, isto é, de uma sanção social. Como exemplo, menciono a reprovação do comportamento de Júlia por Yasmin e Manuel, quando ela começou a imitar um gato (turnos 5, 6 e 7), e o fato de Gabriel não poder sentar na cadeira (“Sai dessa cadeira.”). O afeto, expressão do estado emocional dos interactantes, pode ser apontado pela presença do positivo e negativo, que mostra o desejo das crianças nesse momento de interação.

Como já apontado nas análises anteriores, de estrutura e de Modo, Júlia mostrou um maior envolvimento na conversa, ao contrário do que aconteceu com o

Gabriel, que não participou. Yasmin e Manuel demonstraram envolvimento, não indicado pelo número de turnos ou pelo tipo de orações, mas pela ajuda em manter a negociação em andamento, o que possibilitou que a conversa acontecesse. O envolvimento procura avaliar como o mundo interpessoal é compartilhado pelos interactantes e, nesse caso, considero o tema central da conversa - a negociação do poder – um exercício de relacionamento, uma vez que as crianças só têm oportunidade de participar na interação entre iguais, pois no relacionamento adulto/criança quem domina é o adulto, na maior parte do tempo.

Não foi observada, entretanto, a escolha de papéis sociais por parte dos interactantes, o que resume esse texto em um exercício de disputa de poder.

O ato paralingüístico de Júlia, ao imitar um gato (turnos 6^a(i) e 7^a(i)) provocou indignação e risos em Manuel e Yasmin. Com esse recurso, Júlia pôde amenizar a disputa do poder ao propor a brincadeira e manter a liderança.

3.2 Análise do texto 2 - DEU ZEBRA

3.2.1 O contexto e o texto

Quadro 10 - Texto 2 – Deu zebra

Contexto 2: Três meninas (Helena, Maria Gabriela e Yasmin) e um menino (Pedro) brincam de casinha. As cadeiras da sala de aula estavam dispostas umas viradas para as outras, de modo a formarem camas, e estavam cobertas com tapetes pequenos. Helena começou a dobrar os tapetes, ação que foi imitada pelos outros participantes da brincadeira.			
Turno	Movimento	Falante	Texto
1	1a	Helena	Antes a gente tirava o edredom.
2	2a	Maria Gabriela	Tá dobrado!
3	3a	Pedro	Por quê?
4	4a	Helena	Porque tem que arrumar. Porque senão fica tudo bagunçado, Pedro.
	4b		Não.
	4c		A gente tirava o edredom. Aí tirava o cobertor porque agora a gente...
5	5a	Maria Gabriela	Aí a gente punha lá embaixo.
6	6a	Helena	Porque agora a gente não ia dormir.
[As crianças vão até as prateleiras de materiais e pegam cestas com fichas de contar, palitos de madeira, cordões coloridos de sapato para alinhavo, etc. e vão até a 'cozinha' e colocam tudo sobre uma mesa redonda].			
7	7a	Maria Gabriela	Eu tô fazendo batatinha.
8	8a	Pedro	Você tá fazendo molho de macarrão. [dirigindo-se à Yasmin]
9	9a	Helena	Eu tô fazendo o feijão.
10	10a	Pedro	É.
	10b		E aqui é o peixinho. É o peixinho.
11	11a	Helena	Isso aí vai seee, é o churrasco.
	11b		Pedro, tem que espetar. Tem de deixar tudo retinho.
	11c		O churrasco churrasco num...
12	12a	Yasmin	_____ a zebra.
13	13a	Helena	Hum?
14	14a	Yasmin	Sabia que eu vi lá na televisão?
	14b		É zebra?

continua

continuação

15	15a 15b 15c 15d 15e 15f 15g 15h 15i	Helena	É zebra quandooo. É quando. Não sei como é que fala. Olha. É assim quando a genteee. Olha. Ontem eu ia pro cinema. Não deu pra ir porque o meu primo ía pra casa da vó dele. Aí fala deu zebra.
16	16a	Pedro	Não gente!
17	17a	Yasmin	É. Deu zebra.
18	18a	Helena	Deu zebra.
19	19a 19b 19c	Pedro	Deixa eu falá um negócio. Não. Eu fui viajá pra Baleia.
20	20a	Helena	Eu também fui viajá pra Baleia.
21	21a 21b 21c	Pedro	Aí tinha a casa da minha prima. Eu fui de carro, todo mundo de carro. Mais aí na volta demorou mais porque aí, a gente foi lá pra sorveteria.
22	22a 22b 22c	Helena	Mas isso daí não é deu zebra! Deu zebra é quando, é num dá as coisas, Pedro. Eu tô fazendo uns biscoitinhos.
23	23a 23b	Pedro	Olha gente! Eu cozinhei salada.
24	24a	Yasmin	Nem é salada
25	25a	Helena	Nem é salada isso aí é é bala
26	26a	Yasmin	Nem é é brinquedo é ficha.
27	27a	Helena	É ficha de pagar.

3.2.2 Número de turnos e movimentos de cada participante

Início a análise do Texto 2, seguindo procedimento sugerido por Eggins & Slade (1997) para análise da conversa casual. O Quadro 10 mostra o contexto

situacional e a interação de quatro crianças; três meninas (Helena, Yasmin e Maria Gabriela) e um menino (Pedro). O texto é composto de 27 turnos e 64 movimentos.

O Quadro 11 que apresento a seguir, resume a quantidade de atos de fala de cada interactante e mostra que Helena apresenta o maior número de turnos e de movimentos, seguida de Pedro. Yasmin tem a metade dos movimentos de Pedro, e Maria Gabriela detém a menor quantidade em relação aos demais.

Quadro 11 - Texto 2 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante

Nome dos interactantes	turnos	Movimentos
Helena	12	35
Pedro	7	16
Yasmin	5	9
Maria Gabriela	3	3
Total	27	64

O Quadro 11 mostra, ainda, que a soma dos turnos de Helena e Pedro (19 turnos) perfaz a metade do total dos turnos, o que sugere uma maior atuação dos dois na conversa. O total de movimentos de Helena é maior do que a soma dos movimentos de Pedro, Yasmin e Maria Gabriela, dados que revelam que, além de dominar a situação de conversa, Helena o faz utilizando turnos prolongados. Esse tipo de turno permite aos falantes exporem a sua contribuição aos demais participantes de maneira mais elaborada e mais assertiva. Há dois turnos prolongados no texto: Helena, no turno 15, utiliza nove movimentos (15a – 15i) para explicar o significado da expressão ‘deu zebra’, e Pedro utiliza dois turnos (19 e 21) também para falar sobre o mesmo assunto. Helena tenta tomar o turno de Pedro quando fala - ‘Eu também fui viajar pra Baleia’. Entretanto, no turno 21, Pedro resgata o que havia começado a falar no turno 19. Foi permitido aos participantes dominarem a conversa por períodos mais prolongados, o que difere da constante tomada de turno, característica da conversa. Tais turnos estendidos oferecem aos interactantes oportunidade de compartilharem suas experiências, além de manterem o domínio da conversa por mais tempo.

A estrutura do texto compreende uma seqüência de conversa turno-a-turno, composta do turno 1 ao 14, seguida de duas estórias, que compreendem os turnos 15, 19 e 21, e nova seqüência, dos turnos 22 ao 27.

3.2.3 Tempos e aspectos verbais

Apresento a seguir, tendo em vista a análise dos tempos e aspectos verbais, bem como da competência pragmática, as interlocuções ocorridas no faz-de-conta “Deu Zebra”, a participação de cada criança, com os respectivos atos de fala. Estes podem ser observados na coluna Texto do Quadro 12, indicados por numerais romanos (i, ii, iii etc.)

Quadro 12 - Texto 2 – Atos de fala dos interactantes

Turno	Movimento	Falante	Texto
1	1a	Helena	(i) Antes a gente tirava o edredom.
2	2a	Maria Gabriela	(i) Tá dobrado!
3	3a	Pedro	(i) Por quê?
4	4a	Helena	(i) Porque tem que arrumar. (ii) Porque senão fica tudo bagunçado, Pedro.
	4b		(iii) Não.
	4c		(iv) A gente tirava o edredom. (v) Aí tirava o cobertor porque agora a gente...
5	5a	Maria Gabriela	(i) Aí a gente punha lá embaixo.
6	6a	Helena	(i) Porque agora a gente não ia dormir.
[As crianças vão até as prateleiras de materiais e pegam cestas com fichas de contar, palitos de madeira, cordões coloridos de sapato para alinhavo, etc. e vão até a ‘cozinha’ e colocam tudo sobre uma mesa redonda].			
7	7a	Maria Gabriela	(i) Eu tô fazendo batatinha.
8	8a	Pedro	(i) Você tá fazendo molho de macarrão. [dirigindo-se à Yasmin]
9	9a	Helena	(i) Eu tô fazendo o feijão.
10	10a	Pedro	(i) É.
	10b		(ii) E aqui é o peixinho. (iii) É o peixinho.
11	11a	Helena	(i) Isso aí vai seee (ii) é o churrasco.
	11b		(iii) Pedro, tem que espetar. (iv) Tem de deixar tudo retinho.
	11c		(v) O churrasco (vi) churrasco num...

continua

continuação

12	12a	Yasmin	(i) _____ a zebra.
13	13a	Helena	(i) Hum?
14	14a 14b	Yasmin	(i) Sabia que eu vi lá na televisão? (ii) É zebra?
15	15a 15b 15c 15d 15e 15f 15g 15h 15i	Helena	(i) É zebra quandooo. (ii) É quando. (iii) Não sei como é que fala. (iv) Olha. (v) É assim quando a genteee. (vi) Olha. (vii) Ontem eu ia pro cinema. (viii) Não deu pra ir (ix) porque o meu primo ía pra casa da vó dele. (x) Aí fala deu zebra.
16	16a	Pedro	(i) Não gente!
17	17a	Yasmin	(i) É. (ii) deu zebra.
18	18a	Helena	(i) Deu zebra.
19	19a 19b 19c	Pedro	(i) Deixa eu falá um negócio. (ii) Não. (iii) Eu fui viajá pra Baleia.
20	20a	Helena	(i) Eu também fui viajá pra Baleia.
21	21a 21b 21c	Pedro	(i) Aí tinha a casa da minha prima. (ii) Eu fui de carro, (iii) todo mundo de carro. (iv) Mais aí na volta demorou mais (v) porque aí, a gente foi lá pra sorveteria.
22	22a 22b 22c	Helena	(i) Mas isso daí não é deu zebra! (ii) Deu zebra é quando, (iii) é (iv) num dá as coisas, Pedro. (v) Eu tô fazendo uns biscoitinhos.
23	23a 23b	Pedro	(i) Olha gente! (ii) Eu cozinhei salada.
24	24a	Yasmin	(i) Nem é salada
25	25a	Helena	(i) Nem é salada (ii) isso aí é (iii) é bala
26	26a	Yasmin	(i) Nem é (ii) é brinquedo (iii) é ficha.
27	27a	Helena	(i) É ficha de pagar.

O texto mostra que, ao se reunirem para brincar, as crianças começaram a combinar os papéis do jogo de faz-de-conta. Os objetos e materiais que elas

coletaram pela sala de aula foram utilizados e transformados, de acordo com a necessidade e o desejo de cada uma delas, ou seja, objetos da realidade externa adquiriram novos significados para dar conta dos desejos da realidade interna das crianças. Assim, cadeiras transformaram-se em camas e tapetes, em cobertores.

Helena iniciou a conversa, determinando o *script* da brincadeira. Ela utiliza o tempo verbal no pretérito imperfeito do indicativo para determinar a ‘não realidade’. O uso da conjunção temporal ‘antes’ marca a temporalidade em que esse momento acontece e reforça o seu início. Helena estabeleceu uma nova dimensão temporal aos interactantes, marcou a transição da realidade para o enquadre de faz-de-conta. Os direcionamentos de Helena formaram um enquadre no qual o jogo deveria ocorrer. Nesse momento da conversa, percebe-se uma nítida cisão das duas realidades. O tempo verbal no pretérito imperfeito ‘pré-lúdico’ (Warnant 1966) dos finitos ‘tirar’, ‘pôr’ e ‘ir’, marca o relato do *script*, do que deveria acontecer na negociação do enquadre do faz-de-conta.

No Quadro 13, os turnos 1, 4, 5 e 6 mostram os tempos verbais em negrito.

Quadro 13 - Texto 2 - Turnos 1, 4, 5 e 6 que mostram os verbos no pretérito imperfeito

Turno	movimento	Falante	Texto
1	1a	Helena	(i)Antes a gente tirava o edredom.
4	4a	Helena	(i)Porque tem que arrumá. (ii)Porque senão fica tudo bagunçado, Pedro.
	4b		(iii)Não.
	4c		(iv)A gente tirava o edredom. (v)Aí tirava o cobertor porque agora a gente...
5	5a	Maria Gabriela	(i)Aí a gente punha lá embaixo.
6	6a	Helena	(i)Porque agora a gente não ia dormí.

Maria Gabriela, ao usar a oração exclamativa – “Tá dobrado!” - avalia a proposta de Helena. Pedro alinha-se com Maria Gabriela ao usar o advérbio interrogativo – “Por quê?” Nos dois atos de fala mencionados, é visível o desempenho pragmático dos dois interactantes, pois se observa que o emprego de uma exclamativa e uma interrogativa cumpre a função de questionar a autoridade de Helena. Enquanto as ‘instruções’ ocorrem, o modelo significando ‘irrealidade’ é comunicado na ‘tentativa de evitar confronto’, e a forma passada transmite o

significado interpessoal de ‘anulação do self’. Entretanto, quando Maria Gabriela e Pedro questionaram as instruções de Helena, ela foi obrigada a se expor mais, para manter a sua liderança entre os demais participantes. A mudança do tempo verbal do pretérito imperfeito para o presente nos movimentos 4a(i) e 4a(ii) foi um recurso de persuasão que Helena utilizou, o que propiciou um tom mais ‘realista’ ao momento. Ela saiu do momento de combinar o *script* para resgatar o poder e o retoma ainda no turno 4a(iv), quando volta a empregar o préterito imperfeito.

Helena estabeleceu a passagem de um momento para o outro, quando iniciou o jogo de faz-de-conta, ao utilizar a oração declarativa acrescida da polaridade negativa e o pretérito imperfeito do verbo ‘ir’ – “Porque agora a gente não ia dormir.” - para explicar o que aconteceria em seguida. O uso da conjunção temporal ‘agora’ reforça a indicação da passagem do planejamento para a brincadeira propriamente dita e conota um tom imperativo, reforçado pela polaridade.

O trecho, destacado no quadro 14, a seguir, mostra o enquadre do faz-de-conta com os verbos em negrito. Os tempos verbais observados nesse enquadre do faz-de-conta são o presente e o futuro.

Quadro 14 – Texto 2 - Turnos 7, 8, 9, 10 e 11 que mostram o enquadre do faz-de-conta

Turno	movimento	Falante	Texto
7	7a	Maria Gabriela	(i)Eu tô fazendo batatinha.
8	8a	Pedro	(i)Você tá fazendo molho de macarrão [dirigindo-se à Yasmin]
9	9a	Helena	(i)Eu tô fazendo u feijão.
10	10a 10b	Pedro	(i)É. (ii)E aqui é o peixinho. (iii) É o peixinho.
11	11a 11b 11c	Helena	(i)Isso aí vai sê ...(ii) é o churrasco. (iii)Pedro, tem que espetá. (iv) Tem de deixá tudo retinho. (v)o churrasco (vi) churrasco num...

A dinâmica da brincadeira toma o rumo de uma sessão gastronômica com a transformação de materiais de sala de aula em comida (palitos de madeira transformam-se em churrasco; laços de sapato em macarrão etc.). A brincadeira também é marcada pela seqüência dos turnos que é rápida, conta com a

participação de todos os interactantes e há o revezamento na liderança entre Helena e Pedro. A maioria das orações empregadas é declarativa, com o oportuno acréscimo de informações gastronômicas ao contexto de faz-de-conta.

O trecho seguinte da conversa (do turno 15 ao 21), indicado no Quadro 15, aponta para duas questões. A primeira refere-se à mudança repentina do rumo da conversa. Enquanto as crianças adicionam informações sobre os tipos de pratos que preparam, um outro contexto lingüístico se introduz. O ato de cozinhar continua na brincadeira apenas mediante gestos paralingüísticos, pois um assunto novo foi introduzido por Yasmin (turno 12), que mudou o rumo do contexto lingüístico. A segunda questão refere-se à dinâmica de co-existência de dois enquadres distintos. Podemos perceber, a partir do turno 12, que as crianças abriram um espaço na brincadeira para um relato verídico, motivado pela expressão 'deu zebra' e a discussão gerada em torno da sua compreensão. Ou seja, as crianças vivenciam as duas realidades ao mesmo tempo: a fantasia, pois continuam o ato de cozinhar, e a realidade, com a conversa sobre acontecimentos vivenciados na vida real. A expressão 'deu zebra' chamou a atenção das crianças, em virtude da estréia do filme, de mesmo nome, que na época estava sendo exibido no circuito cinematográfico.¹¹ Helena e Pedro resgataram as suas experiências prévias na tentativa de oferecer uma explicação da expressão 'deu zebra' aos demais interactantes. O Quadro 15 mostra a discussão dos participantes sobre a expressão 'deu zebra', em que Helena utilizou um turno com dez movimentos, o maior do texto, seguida de Pedro, com um turno de cinco movimentos.

¹¹ Deu Zebra: filme lançado pela distribuidora Imagem Filmes no circuito de cinemas no 2º semestre de 2005, gênero aventura, classificação livre, com tempo de duração de 101 minutos. Foi lançado em DVD em dezembro de 2005. Conta a história de uma zebra separada dos pais que cresce achando que é um cavalo de corrida. Com a ajuda de seus amigos animais e uma adolescente, a zebra tenta concretizar o sonho de ganhar uma corrida.

Quadro 15 – Texto 2 - Discussão sobre a expressão ‘deu zebra’

turno	movimento	Falante	Texto
15	15a ^a 15b 15c 15d 15e 15f 15g 15h 15i	Helena	(i) É zebra____ (ii) É quando. (iii) Não sei como é que fala. (iv) Olha. (v) É assim quando a genteee. (vi) Olha. (vii) Ontem eu ia pro cinema . (viii) Não deu pra ir (ix) porque o meu primo ia pra casa da vó dele . (x) Aí fala deu zebra.
21	21a 21b 21c	Pedro	(i) Aí tinha a casa da minha prima . (ii) Eu fui de carro , (iii) todo mundo de carro . (iv) Mais aí na volta demorou mais (v) porque aí a gente foi lá pra sorveteria .

Os tempos verbais empregados nesse trecho da conversa, são o pretérito perfeito, pretérito imperfeito e o presente do modo indicativo. A presença de sinais conversacionais verbais pré-posicionados, como ‘aí’ e ‘mais aí’, orientam o ouvinte e servem de elo entre as unidades conversacionais (Marcuschi, 2003). A presença dos advérbios de tempo ‘quando’ e ‘ontem’ auxiliam na demarcação do tempo da realidade dos fatos relatados. Os pronomes possessivos ‘meu’ e ‘minha’ conferem um caráter pessoal aos relatos. Os substantivos ‘vó’, ‘primo’ e ‘prima’ indicam o contexto familiar em que os eventos reais ocorreram. A utilização de adjuntos, indicados em negrito no Quadro 15, oferece informações adicionais sobre os eventos relatados por Helena e Pedro, o que enriquece as suas estórias.

3.2.4 A competência pragmática

A seguir, analiso os atos de fala do Texto 2, verificados no Quadro 14, para determinar as habilidades das crianças em relação aos aspectos pragmáticos empregados durante a interação delas na brincadeira de faz-de-conta. Com o tipo de análise que faço, procuro esclarecer os papéis que os interactantes (Helena, Pedro, Yasmin e Maria Gabriela) assumem, como estabelecem as negociações e como lidam com as tensões que ocorrem durante a conversa. As escolhas das crianças nessa situação de conversa são analisadas pelo sistema de Modo, já descrito

anteriormente. O Quadro 16 a seguir, mostra as escolhas gramaticais feitas pelos participantes da conversa. Nele, o número de cada oração é indicado por numerais romanos (i), (ii), (iii) etc., como sugerem Eggins & Slade (1997). O turno 12 não pôde ser transcrito, pois não ficou audível na gravação. Os turnos 15(iv) e 15(vi) são constituídos de recursos verbais – ‘Olha’ - que operam como marcadores. Note-se que os sinais conversacionais, produzidos por Helena, servem para sustentar o turno e dar tempo à organização do seu pensamento. A polaridade, que indica se os elementos das orações são aceitos ou negados, está indicada em coluna própria.

Quadro 16 - Texto 2 - Classificação das orações pelo sistema de Modo

turno no.	Falante	oração no.	sujeito	modo	Polaridade
1	Helena	i	gente	declarativo	
2	Maria Gabriela	i		exclamativo	
3	Pedro	i		oração menor	
4	Helena	i		declarativo	
		ii		declarativo	
		iii			Não
		iv	gente	declarativo	
		v	gente	declarativo	
5	Maria Gabriela	i	gente	declarativo	
6	Helena	i	gente	declarativo	Não
7	Maria Gabriela	i	eu	declarativo	
8	Pedro	i	você	declarativo	
9	Helena	i	eu	declarativo	
10	Pedro	i		oração menor	
		ii		declarativo	
		iii		declarativo	
11	Helena	i	Isso aí	declarativo	
		ii		declarativo	
		iii		imperativo	
		iv		imperativo	
		v	churrasco	oração menor	
		vi	churrasco	oração menor	Num
12	Yasmin	i		_____	
13	Helena	i		oração menor	
14	Yasmin	i		interrogativo	
		ii		interrogativo	

continua

continuação

15	Helena	i		declarativo	
		ii		declarativo	
		iii		declarativo	Não
		iv		(sinal conversacional)	
		v		declarativo	
		vi		(sinal conversacional)	
		vii	eu	declarativo	
		viii		declarativo	Não
		ix	primo	declarativo	
		x		declarativo	
16	Pedro	i		oração menor	Não
17	Yasmin	i			sim (é)
		ii		declarativo	
18	Helena	i		declarativo	
19	Pedro	i		imperativo	
		ii			Não
		iii	eu	declarativo	
20	Helena	i	eu	declarativo	
21	Pedro	i		declarativo	
		ii	eu	declarativo	
		iii		declarativo	
		iv		declarativo	
		v	a gente	declarativo	
22	Helena	i	isso daí	declarativo	Não
		ii		declarativo	
		iii		oração menor	
		iv		declarativo	Num
		v	eu	declarativo	
23	Pedro	i		imperativo	
		ii	eu	declarativo	
24	Yasmin	i		declarativo	Nem
25	Helena	i		declarativo	Nem
		ii	isso	declarativo	
26	Yasmin	i		declarativo	Nem
		ii		declarativo	
		iii		declarativo	
27	Helena	i		declarativo	

Fonte: Halliday (1994) e Eggins & Slade (1997)

Como indica o Quadro 16, o texto é composto de orações declarativas, interrogativas, imperativas, exclamativa (1) e orações menores (que não possuem verbo). Todos os falantes produzem orações declarativas e seu índice é significativamente alto em relação à produção de Helena. Como se pode observar no Quadro 17, do total de 35 orações declarativas produzidas no texto, 26 são de autoria de Helena. Pedro produz 10 declarativas; mais da metade de sua produção total (16 orações), e o mesmo ocorre com a produção de Yasmin e Maria Gabriela, apesar de produzirem um número bem menor de orações. A função das orações declarativas é oferecer maior informação para a negociação na conversa casual e desafiar o interlocutor. Essas informações podem ser factuais, como nos turnos 7, 8, 9, 10, 15 e 21; opiniões sobre atitudes, como no turno 11; e desafios, como nos turnos 19a(i) e 22a(i)-(v), quando Pedro toma o turno e expõe as suas idéias, contrárias às de Helena. Com uma produção considerável de orações declarativas, Helena apresenta maior atuação na oferta e troca de informações em relação aos demais interactantes.

Quadro 17 - Texto 2 - Resumo dos tipos de orações.

Tipos de oração	Helena	Pedro	Yasmin	Maria Gabriela	Total de orações
declarativas	26	10	5	2	43
interrogativas		1	2		3
imperativas	2	2			4
exclamativas				1	1
oração menor	5	3			8
polaridade	2	1	1		4
total de orações	35	17	8	3	63

Entretanto, nesse texto, os participantes não assumem papéis sociais, apesar de oferecerem, em seus atos de fala, elementos suficientes para podermos detectar os acontecimentos durante a interação, como o ato de cozinhar, observado em todos os interactantes, quando eles relataram o que estavam cozinhando. O cuidado de Helena em querer deixar tudo organizado, demonstrado em seus atos de fala, podem sugerir uma atitude adulta, bem como o ato de fazer churrasco por parte de Pedro, que tenta imitar uma ação adulta de nossa cultura, geralmente, assumida pelo homem.

Os principais sujeitos das orações do texto são: ‘eu’, ‘você’ e ‘a gente’. O Sujeito ‘a gente’ aparece sete vezes e é empregado cinco vezes por Helena, uma vez por Pedro e uma vez por Maria Gabriela. O Sujeito ‘eu’ aparece seis vezes: quando os interactantes estão brincando de faz-de-conta e anunciam as suas ações, e quando Helena e Pedro contam as suas estórias. Maria Gabriela se faz Sujeito uma vez, no turno 7a(i); Helena se faz Sujeito três vezes, nos turnos 9a(i), 15g(vii), 20a(i), e 22c(v); Pedro se faz Sujeito quatro vezes, nos turnos 19a(i), 19c(iii), 21b(ii) e 23b(ii), e Yasmin se faz Sujeito no turno 14a(i). O Sujeito ‘você’ aparece no turno 8a(i), quando Pedro determina o que a Yasmin está cozinhando.

A distribuição dos Sujeitos no texto revela que Helena sempre se refere ao grupo, empregando ‘a gente’. Ao mesmo tempo em que ela se inclui no grupo de interactantes, ela se coloca na liderança e disfarça a imposição de si mesma. Pedro, que se faz Sujeito mais vezes na conversa, contribui na interação, ao tentar impor a si mesmo e disputar o poder com Helena.

Durante os combinados da brincadeira, o Sujeito é ‘a gente’ (do turno 1a(i) ao turno 6a(i)) e, enquanto a brincadeira perdura, os Sujeitos são ‘eu’ e ‘você’ (do turno 7a(i) ao 11c(vi)). Parece haver uma inversão de Sujeitos, se considerarmos o momento dos combinados quando cada interactante expressa os seus desejos individualmente, ou com a ajuda de um colega, utilizando-se para isso de ‘eu’ ou ‘você’. O fato de Helena, nesse momento, ter utilizado o Sujeito ‘a gente’, em vez de ‘eu’, pode ser compreendido por causa de sua notória liderança, visto que não oferece espaço para os demais interactantes se posicionarem no momento dos combinados.

A liderança de Helena também é observada em seus turnos 4a(i) e 11b(iii)(iv), nos quais ela utiliza o finito ‘ter’ nas orações, com o significado de comando – “Porque tem que arrumar.”; ‘Pedro, tem que espetar. Tem de deixar tudo retinho.’

Helena justifica as suas idéias para a brincadeira ao utilizar as duas orações declarativas no turno 4a(i)(ii) – “Porque tem que arrumar.” “Porque senão fica tudo bagunçado, Pedro”. A escolha do pronome indefinido ‘tudo’ amplificou o adjetivo ‘bagunçado’. A repetição do advérbio ‘porque’, o uso do verbo relacional ‘ter’ como finito, e da conjunção adversativa ‘senão’, ampliaram as suas razões, garantindo o seu ponto de vista e a realização da brincadeira conforme ela queria.

Pedro enfatiza a importância da sua estória na utilização do advérbio ‘todo’ que amplia o sentido do substantivo ‘mundo’, além do advérbio ‘mais’ que estende o sentido do verbo ‘demorar’. No turno 10b(ii)(iii), Pedro utiliza a repetição – “E aqui é o peixinho. É o peixinho” – com o acréscimo do diminutivo e do artigo definido, o que auxilia a identificação da comida com maior precisão e atrai o interesse dos demais interactantes para si.

A seqüência de turnos entre Helena e Yasmin caracteriza uma rodada de negociações, um jogo de linguagem, em torno do que é e do que não é. Yasmin e Helena alternam os turnos 24, 25, 26 e 27 com a utilização de orações declarativas polares, estabelecendo um alinhamento e contra-atacando as sugestões. A repetição da conjunção aditiva ‘nem’ determina a polaridade e intensifica a negociação nas falas das duas meninas. O desafio nessa seqüência de turnos não se localiza somente na negação. O acréscimo de um elemento novo em cada turno amplifica as possibilidades de negociação. No turno 27, Helena pára de negar, alinha-se com Yasmin, concordando com ela – “é ficha” - e adiciona um atributo novo, o adjunto adnominal – ‘de pagar’. Helena consegue quebrar a rodada de negociação, tomar o turno e encerrar.

O uso de vocativos indica quem está focando quem, o que ajuda a estabelecer o grau de envolvimento dos interactantes.

Helena, ao utilizar o vocativo ‘Pedro’, nos turnos 4b(ii), 11b(iii) e 22b(iv), informou quem estava no controle da tomada de turno e com quem os demais interactantes deviam buscar alinhamento. O vocativo mostra a presença do par dialógico dentro de um contexto de brincadeira que inclui outras crianças.

Como se pode verificar, Helena coloca-se em posição de destaque e apresenta um desenvolvimento pragmático maior, possivelmente decorrente de suas experiências e estímulos prévios do contexto familiar. Ela procura manter-se em sintonia com os outros interactantes sem, contudo, perder o seu ponto de vista.

Penso ser oportuno enfatizar que não foi verificada a escolha de papéis sociais por parte dos interactantes, embora eles tenham nos oferecido elementos importantes, como as suas ações e a descrição delas em seus atos de fala.

3.3 Análise do texto 3 - JOGO DE PAPÉIS

3.3.1 O contexto e o texto

Quadro 18 - Texto 3 - Jogo de papéis

Contexto 3: Três meninas (Julia, Maria Gabriela e Nicole) e dois meninos (Manuel e Pedro) estavam na sala de aula organizando a brincadeira de faz-de-conta. O cenário era composto de cadeiras da sala dispostas em duas fileiras de frente uma para a outra e sobre elas havia uma série de materiais como panos, panelas, bolsas, etc.			
turno	movimento	falante	Texto
1	1a	Manuel	Posso ser o cachorro?
2	2a	Júlia	Agora eu tinha virado adulta.
3	3a	Maria Gabriela	Aqui era a cama.
4	4a	Júlia	Eu tava fazendo papá pra Nicole.
5	5a	Pedro	Este é o meu papá!
6	6a	Júlia	Não.
	6b		Calma!
	6c		Eu tô fazendo!
7	7a	Nicole	Eu tava no médico.
[a professora pede para guardar os materiais, pois estava na hora de fazer uma atividade].			
8	8a	Maria Gabriela	Agora a gente vai começar a trabalhar. [carregando três cestas de materiais da sala]
9	9a	Júlia	Põe no lugar onde você encontrou,
	9b		agora!
	9c		os dois! [dirigindo-se aos dois meninos que estavam na brincadeira].
10	10a	Yasmin	Você tá brincando? [dirigindo-se à Nicole, que estava lanchando]
11	11a	Nicole	[Acenou a cabeça em sinal afirmativo].
12	12a	Yasmin	Você é aqui,
	12b		ó. [mostrando o lugar que Nicole ocuparia]

3.3.2 Número de turnos e movimentos de cada participante

Início a análise do Texto 3, seguindo procedimento sugerido por Eggins & Slade (1997) para análise da conversa casual. O Quadro 18 mostra o contexto

situacional e a interação de seis crianças, quatro meninas (Júlia, Yasmin, Maria Gabriela e Nicole) e dois meninos (Pedro e Manuel). O texto é composto de 12 turnos e 17 movimentos como indicado no Quadro 19, que oferece o resumo da quantidade de turnos e movimentos que cada interactante produz.

Quadro 19 - Texto 3 - Quantidade de turnos e movimentos por interactante

Nome dos interactantes	turnos	movimentos
Júlia	4	9
Yasmin	2	3
Maria Gabriela	2	2
Nicole	2	1
Pedro	1	1
Manuel	1	1
Total	12	17

Como pode se observar no Quadro 19, Júlia mantém a posição de liderança com o maior número de turnos e de movimentos da conversa. Yasmin e Maria Gabriela produzem a metade dos turnos de Júlia e 1/3 dos seus movimentos. A produção de Nicole não pôde ser avaliada, pois ela parou de brincar para fazer outra atividade. A produção dos meninos, Pedro e Manuel, é pequena, o que significa que a atuação deles é menor, se comparada à das meninas. Júlia também produz turnos mais longos, o que a coloca na situação de liderança por mais tempo.

A conversa mostra duas situações de interação distintas: a primeira, que compreende os turnos do 1a ao 7a, quando as crianças combinam a brincadeira, e a segunda, do turno 8a ao 12b, quando as crianças começam a guardar os materiais da sala, pois a professora as havia chamado para participarem de outra atividade, o que impediu a realização do jogo do faz-de-conta.

3.3.3 Tempos e aspectos verbais

Apresento, a seguir, tendo em vista a análise dos tempos e aspectos verbais, bem como da competência pragmática, as interlocuções ocorridas no faz-de-conta “Jogo de papéis”, a participação de cada criança, com os respectivos atos de fala

Estes podem ser observados na coluna Texto, do Quadro 20, indicados por numerais romanos (i, ii, iii etc.)

Quadro 20 - Texto 3 – Atos de fala dos participantes

turno	movimento	falante	Texto
1	1a	Manuel	(i) Posso ser o cachorro?
2	2a	Júlia	(i) Agora eu tinha virado adulta.
3	3a	Maria Gabriela	(i) Aqui era a cama.
4	4a	Júlia	(i) Eu tava fazendo papá pra Nicole.
5	5a	Pedro	(i) Este é o meu papá!
6	6a	Júlia	(i) Não.
	6b		(ii) Calma!
	6c		(iii) Eu tô fazendo!
7	7a	Nicole	(i) Eu tava no médico.
[a professora pede para guardar os materiais, pois estava na hora de fazer uma atividade].			
8	8a	Maria Gabriela	(i) Agora a gente vai começar a trabalhar. [carregando três cestas de materiais da sala]
9	9a	Júlia	(i) Põe no lugar (ii) onde você encontrou.
	9b		(iii) agora!
	9c		(iv) os dois! [dirigindo-se aos dois meninos que estavam na brincadeira].
10	10a	Yasmin	(i) Você tá brincando? [dirigindo-se à Nicole, que estava lanchando]
11	11a	Nicole	[Acenou a cabeça em sinal afirmativo].
12	12a	Yasmin	(i) Você é aqui,
	12b		(i) ó. [mostrando o lugar que Nicole ocuparia]

Nesse texto, o enquadre de referência do faz-de-conta é determinado pelas escolhas de papéis experienciados e situações do cotidiano familiar das crianças como ser bebê, ser adulta, ser mãe, ou ir ao médico. O cenário da brincadeira é indicado pelos atos de fala da Maria Gabriela (turno 3a(i)) e de Nicole (turno 7a(i)).

O uso de orações declarativas completas com os verbos relacionais 'ser', 'estar' e 'ter' no tempo verbal do pretérito imperfeito, além de marcar uma 'não realidade', comunicam os planos de cada participante.

Observa-se um único cenário para representar dois lugares distintos (uma casa e um consultório médico), o que demonstra que as crianças dessa faixa etária já são capazes de manipular as representações mentais, podendo modificar as percepções da realidade. A sua capacidade de simbolizar permite que elas construam o mundo da subjetividade. Por isso, no texto, as cadeiras podem ser camas ou um consultório médico, como observado nas produções de Maria Gabriela – ‘Aqui era a cama’ - e da Nicole – ‘Eu tava no médico’, sendo que uma estava sentada ao lado da outra.

O aspecto temporal e os lugares do faz-de-conta são marcados pelos advérbios de tempo ‘agora’, de lugar ‘aqui’ e pelo adjunto adverbial de lugar ‘no médico’. O conjunção temporal ‘agora’ aparece mais três vezes no texto (turnos 2a(i), 8a(i), 9b(iii)) com funções diferentes, as quais serão comentadas oportunamente.

Ao utilizar a oração declarativa no turno 5a(i) – ‘Este é o meu papá.’ – Pedro toma o turno de Júlia e tenta quebrar a rodada de anúncios. Ele muda o tempo verbal do pretérito imperfeito, até então utilizado pelos interactantes, para o presente do indicativo, ao seja, anuncia a passagem do momento quando as crianças combinam a brincadeira para a brincadeira propriamente dita. Júlia o acompanha nessa mudança utilizando um turno com três movimentos – ‘Não. Calma! Eu tô fazendo!’ Júlia contradiz Pedro e afirma a sua posição de comando, utilizando a polaridade negativa e o verbo no presente do indicativo. Esse fato interrompe os combinados dos papéis e o uso do tempo passado e anuncia a atuação com outros tempos verbais, principalmente o tempo presente. Entretanto, no turno 7a(i), Nicole resgata o momento anterior quando declara – ‘Eu tava no médico’ - com o verbo ‘estar’ no pretérito imperfeito.

A mudança do contexto de interação, anunciada por Maria Gabriela – ‘Agora a gente vai começar a trabalhar.’ - teve a influência da professora que, ao chamar as crianças para executarem outras tarefas, interrompeu o processo dos combinados. O contexto lingüístico acompanhou a mudança de atividade.

3.3.4 A competência pragmática

A seguir, analiso os atos de fala do Texto 3, verificados no Quadro 20, para determinar as habilidades das crianças em relação aos aspectos pragmáticos empregados durante a interação delas na brincadeira de faz-de-conta. É importante reiterar que, com o tipo de análise apresentado adiante, procuro evidenciar não somente os papéis sociais desempenhados pelos interactantes, mas também demonstrar como se processam as negociações e as tensões que decorrem durante a conversa. As escolhas das crianças nessa situação de conversa são analisadas pelo sistema de Modo, já descrito anteriormente. Nele, o número de cada oração é indicado por numerais romanos (i), (ii), (iii) etc., como sugerem Eggins & Slade (1997).

Portanto, no Quadro 21, a seguir, apresento o resumo das escolhas gramaticais feitas pelos participantes da conversa e teço algumas considerações a respeito.

O turno 11 não está incluído nesse tipo de análise por caracterizar um ato paralingüístico e não lingüístico (Marcuschi, 2003).

Quadro 21 - Texto 3 - Classificação das orações pelo sistema de Modo

turno no.	falante	oração no.	Sujeito	Modo	polaridade
1	Manuel	i		interrogativo	
2	Júlia	i	eu	declarativo	
3	Maria Gabriela	i		declarativo	
4	Júlia	i	eu	declarativo	
5	Pedro	i	este	declarativo	
6	Júlia	i			não
		ii		oração menor	
		iii	eu	declarativo	
7	Nicole	i	eu	declarativo	
8	Maria Gabriela	i	a gente	declarativo	
9	Júlia	i		imperativo	
		ii	você	declarativo	
		iii		oração menor	
		iv	os dois	oração menor	
10	Yasmin	i	você	interrogativo	
12		i	você	declarativo	
		ii		oração menor	

Fonte: Eggins & Slade, 1997

O Texto 3 é composto por orações declarativas, interrogativas e orações menores (que não possuem verbo). Dentre as 17 orações que compõem o texto, 9 são declarativas, o que demonstra a preocupação dos interactantes em participar da interação e manter os seus papéis. Como já dito, as orações declarativas oferecem informações para a negociação e desafiam os interlocutores.

A maior concentração de orações declarativas (seis) no texto encontra-se na primeira situação de interação (turnos 1a ao 7a), quando Júlia, Maria Gabriela, Pedro e Nicole estão combinando a brincadeira de faz-de-conta e determinando os papéis sociais que assumiriam.

A segunda situação da conversa (turnos 8a ao 12b) mostra variedade dos tipos de orações produzidas, a saber, três declarativas, uma interrogativa, uma imperativa e três orações menores. Essa nova configuração de orações acompanha o momento de transição de uma atividade para outra e mostra uma nova dinâmica, diferente da anterior. Esse momento teve a interferência de um adulto, a professora, que pediu que as crianças guardassem os materiais.

O Quadro 22 a seguir, resume as escolhas feitas pelos interactantes, mostra o número de orações classificadas por tipo, a produção individual dos interactantes e o total de orações do texto.

Quadro 22 – Texto 3 - Resumo dos tipos de orações.

Tipos de orações	Júlia	Yasmin	Maria Gabriela	Nicole	Pedro	Manuel	total de orações
declarativas	4	1	2	1	1		9
interrogativas		1				1	2
imperativas	1						1
exclamativas							0
oração menor	3	1					4
polaridade	1						1
total de orações	9	3	2	1	1	1	17

Fonte: Halliday, 1997 e Slade & Eggins, 1997

Como pode ser observado nesse quadro, as orações declarativas são as mais utilizadas pelos interactantes, com exceção de Manuel. Júlia é quem oferece o maior número de informações aos outros participantes, razão pela qual, das 9 orações

produzidas por ela, 4 são declarativas. Maria Gabriela produz apenas 2 orações, ambas declarativas. Das três orações produzidas por Yasmin, uma é declarativa, e as únicas produções de Nicole e Pedro também são declarativas. Manuel, entretanto, que inicia a conversa com uma oração interrogativa, sua única produção, um pedido de permissão de entrada na brincadeira - 'Posso ser o cachorro?' - não interage com os demais. A proposta de Manuel, contida em seu pedido de participação, foi imediatamente aceita pelos demais participantes que começaram a escolher seus papéis. Esse pedido de permissão desencadeia o *script* do jogo de faz-de-conta.

O Sujeito das orações, que determina papéis ou ações, é o 'eu'. Quando não explicitamente nomeados, os papéis escolhidos podem ser deduzidos das ações descritas pelos verbos, como no turno 4a(i), quando Júlia anuncia: 'Eu tava fazendo papá pra Nicole'. Sabemos dos papéis escolhidos - de adulta (mãe) e bebê - pela utilização da palavra 'papá', forma infantilizada da palavra comida, normalmente empregada pelo adulto ao falar com um bebê. Essa oração declarativa informa que Júlia é o adulto que cuida do bebê que é a Nicole. No turno 5^a(i), Pedro tenta alinhar-se com Júlia assumindo o papel de um bebê quando afirma 'Este é o meu papá!', na oração exclamativa.

Os verbos 'ter' e 'estar' são utilizados como finito na caracterização dos papéis sociais e ações das crianças: 'Agora eu **tinha** virado adulta'; 'Eu **tava** fazendo papá pra Nicole'; 'Eu **tava** no médico'; 'Você **tá** brincando?' Tais informações dadas pelos interactantes revelam uma relação de *status* colaborativa, em que todos os falantes têm a sua oportunidade de compartilhar as informações necessárias para a continuidade da brincadeira do faz-de-conta, sem, contudo, monopolizar o turno para si.

Quanto à utilização da conjunção temporal 'agora', observamos que foi empregada no texto de duas formas distintas. Nos turnos 2 e 8 possui a função de marcador de tempo, mas no turno 9, ele potencializa a ordem produzida por Júlia - 'Põe no lugar onde você encontrou agora!' - e corrobora a ameaça à face dos meninos.

Yasmin não parece ter compreendido a mudança do contexto lingüístico que marcou o término do jogo do faz-de-conta. A produção da oração interrogativa - 'Você tá brincando?' - por Yasmin pode ser interpretada de duas maneiras: ou ela

parece não ter compreendido a mudança do contexto lingüístico que marcou o término da brincadeira, ou ela, talvez, tenha conseguido espaço para falar somente naquele momento, quando os demais estavam ocupados na arrumação. Mesmo assim, sua participação foi isolada e tímida, visando um par dialógico (Nicole) que não estava mais na brincadeira, pois havia ido lancha. Yasmin ensaiou uma liderança que não havia conseguido anteriormente, ao encerrar a conversa, no turno 12a(i)(ii), com uma oração declarativa seguida de oração menor – (i)Você é aqui. (ii) ó. Seu gesto paralingüístico, que mostrou o lugar da Nicole na brincadeira, acompanhou a sua declaração. O uso do verbo modal ‘ser’ e do advérbio de lugar ‘aqui’ confirma a ordem de comando.

Os achados da análise confirmam o envolvimento dos interactantes, como eles compartilham os seus mundos interpessoais e revelam a competência pragmática de cada um deles. A utilização de orações declarativas completas pela maior parte das crianças, especialmente por Júlia, e o baixo índice de polaridade negativa sugerem que os interactantes se esforçaram em contribuir para o desenvolvimento da interação, principalmente na situação do jogo de faz-de-conta. O uso da conjunção temporal ‘agora’ como marcador de tempo, do advérbio de lugar ‘aqui’, do adjunto adverbial de lugar ‘no médico’, e do pronome demonstrativo ‘este’, fornece aos interlocutores informações sobre as situações temporal e espacial em que ocorria a brincadeira. Os papéis sociais assumidos (bebê, mãe, adulta) desenham o contexto social do momento da interação, com alusão ao ambiente familiar. O substantivo cama, o ato de fazer comida e ir ao médico refletem o contexto cultural vivenciado pelos participantes.

A única oração imperativa do texto é produzida por Júlia – ‘Põe no lugar onde você encontrou, agora, os dois.’ – e revela que ela exerce um poder sobre os meninos, como se fosse um adulto julgando as atitudes da criança, papel assumido por ela na brincadeira – ‘Agora eu tinha virado adulta’. Esse fato contradiz, com certa cautela, a sugestão de Ladegaard (2004), ao citar Goffman (1967), de que parece haver uma preocupação maior por parte das mulheres quanto à face do interlocutor. Contudo, uma investigação mais ampla desse aspecto se faz necessária por causa da faixa etária dos colaboradores desta pesquisa e com um corpus maior.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, discuto os resultados obtidos, com base na análise dos dados coletados durante esta pesquisa que teve como objetivo responder às seguintes perguntas:

De que escolhas léxico-gramaticais se vale a criança da faixa etária de 5 a 6 anos para:

- a) marcar o limite entre o real e a fantasia?
- b) desempenhar a competência pragmática?

Os resultados quanto ao uso dos tempos verbais no jogo de faz-de-conta corroboram os achados de Musatti & Orsolini (1993), Lodge (1979), Kaper (1980), James (1982) e Van Gessel-Hotcker (1989).

Os tempos verbais predominantes na pesquisa são o presente e o pretérito imperfeito do modo indicativo. Durante o processo de *emplotment*, quando as crianças planejam e negociam as atividades que ocorrerão na brincadeira de faz-de-conta, verifica-se o uso exclusivo do pretérito imperfeito do modo indicativo. A utilização desse tempo verbal expressa o significado de 'não realidade'. Warnant (1966) nomeia esse tempo verbal de 'passado pré-lúdico' e Winnicott (1975), de 'passado onírico.'

A marcação dos enquadres de referência da realidade e da fantasia é realizada pelo tempo verbal em todos os textos analisados. Há pequena incidência do uso das conjunções temporais 'agora' e 'antes' durante o processo de *emplotment* - '**Antes** a gente tirava o edredom' (texto 2 turno 1a); 'Porque **agora** a gente não ia dormir' (texto 2 turno 6a); '**Agora** eu tinha virado adulta.' (texto 3 turno 2a), que gostaria de ressaltar. Tais ocorrências, observadas no *emplotment*, chamaram minha atenção, uma vez que, por causa de sua dinâmica, essas conjunções ajudam a criar uma nova dimensão temporal dentro do tempo passado, algo como um passado mais distante e um mais próximo da realização do jogo (Lodge, 1979). Contudo, uma investigação mais minuciosa e com um corpus maior se faz necessária para tal comprovação.

Durante a brincadeira propriamente dita, *enactment*, o tempo verbal utilizado com predominância é o presente do modo indicativo e algumas formas compostas que indicam continuidade – ‘Eu **tô fazendo** uns biscoitinhos’ (texto 2 – turno 22c(v)).

Os resultados do desempenho das habilidades pragmáticas mostrou uma predominância na produção de orações declarativas nos três textos analisados. Conforme demonstrado no quadro 23, do total de 92 orações produzidas, 56 são declarativas (mais da metade do total de orações), o que sugere que as crianças da faixa etária de cinco a seis anos são capazes de proporcionar a troca de informações e oferecer, em seus atos de fala, desafios para a negociação do poder durante o jogo de faz-de-conta, e que esse contexto de fantasia é propício ao exercício da interação, sem a presença do adulto.

Quadro 23 - Total de orações do corpus

Tipo de orações	Total de orações
declarativas	56
oração menor	13
polaridade	8
imperativas	8
interrogativas	6
exclamativas	1
Total de orações	92

Entretanto, ressalto que esse número de orações declarativas foi produzido por alguns dos interactantes observados. Nem todos participaram igualmente e alguns sequer participaram, adotando uma postura de observadores. Ao averiguar o quanto uma criança participa em um contexto de interação social como este em análise, é possível saber, com maior precisão, como ela assume papéis e se consegue expor as vontades e desejos próprios. Avaliar o desempenho pragmático é importante e imprescindível, pois pode gerar ações por parte do adulto que ofereçam mais oportunidades de interação às crianças, dada a importância desse exercício ao desenvolvimento infantil saudável, por meio das relações interpessoais.

Os Sujeitos que predominaram nas orações foram: ‘**eu**’, ‘**você**’ e ‘**a gente**’. O uso dos Sujeitos ‘**eu**’ e ‘**você**’ sugere que as crianças dessa faixa etária ainda são

egocêntricas, pois se fazem sujeito com frequência e, quando se referem ao outro, é para comandá-lo. O emprego do Sujeito 'a gente' pressupõe duas interpretações. A primeira, demonstração de melhor compreensão das relações de *status*, da importância do grupo para a criação da brincadeira. Essas relações de *status* referem-se à construção do eu social por meio das interações das quais o indivíduo participa, o seu grau de envolvimento e o reconhecimento dos papéis sociais atribuídos pelos participantes. A segunda é indício de que o uso de 'a gente', utilizada por algumas crianças apenas, demonstra habilidade no recurso de mitigação. Ao considerar o grupo e incluir-se nele, o interactante tem mais chances de exercer a liderança sobre os demais, contudo, sem se expor em demasia.

Observa-se o predomínio na escolha de papéis sociais (adulto, mãe, bebê) e ações (cozinhar, ir ao médico, viajar, ir ao cinema, arrumar a casa) diretamente ligados ao ambiente familiar e à vida cotidiana das crianças.

Todos os verbos empregados, que funcionam como predicadores, sugerem o predomínio de ações da vida cotidiana: tirar, pôr, dobrar, arrumar, viajar, sair, ficar, dormir, falar, saber, ir, dar, fazer, ver, demorar, começar, encontrar, trabalhar e brincar. Os verbos 'poder', 'ser', 'estar' e 'ter' são utilizados, com predominância, como finitos. Isso revela a habilidade das crianças de manipular a linguagem para expressar uma variedade de intenções.

Reforço a prevalência da produção de orações declarativas que revelam um exercício de relacionamento na negociação de poder do qual as crianças só conseguem participar, de modo autêntico, na interação entre iguais, pois no relacionamento adulto/criança, na sua maior parte, quem domina é o adulto. A produção da quantidade das orações declarativas demonstra o nível de envolvimento das crianças, o quanto elas se esforçaram para contribuir com o desenvolvimento da interação, no contexto do jogo de faz-de-conta, que exige atenção redobrada para a informação e o desafio que virão nos turnos seguintes. Importa reiterar também que, nesse modo de brincar, as crianças lidam com a fantasia, o mundo da representação e com situações de interação pouco previsíveis.

O enfoque da análise no significado interpessoal propicia examinar "a estrutura de papéis: aglomerado das relações socialmente significativas do participante" (Halliday, 1978). A predominância verificada nesta análise é o exercício da construção do eu social que envolve o reconhecimento de papéis sociais e a

atribuição desses papéis pelos interactantes. O modo do faz-de-conta oportuniza esse tipo de exercício por se tratar de um contexto que oferece um ambiente protegido pela fantasia, que disfarça o caráter dos papéis assumidos. Como exemplo de seleção e aceitação de papéis pelos interactantes, cito o momento em que Júlia exerce o papel de uma pessoa adulta autoritária - 'Põe no lugar onde você encontrou, agora, os dois.' - que ela escolheu durante o jogo de faz-de-conta, quando anunciou aos demais interactantes - 'Agora eu tinha virado adulta.' Ou pela participação do Gabriel, quando falou - "Tá bom." - assumindo a sua passividade diante da ordem que recebeu de sair da brincadeira, ou ainda, do papel de bebê, assumido por Nicole, anunciado indiretamente por Júlia em sua fala - 'Eu táva fazendo papá pra Nicole.'

Os atos de fala dos interactantes também revelam a sua necessidade de exercitar o conhecimento sobre o mundo circundante. O uso de marcadores temporais e pronomes de referência (aqui, agora, aí, eu, você, meu, dessa, etc.), dos tempos verbais no presente e no pretérito imperfeito e de verbos que indicam ações do cotidiano, oferece informações adicionais sobre as situações temporal e espacial em que a interação ocorre. O contexto lingüístico, associado às ações das crianças desenvolvidas durante a brincadeira, redesenha um contexto sociocultural baseado na filiação aos valores e crenças que os interactantes evocam do ambiente familiar a que eles pertencem.

Entretanto, não se trata de avaliar apenas o que as palavras ou orações significam, e sim, o que as crianças querem dizer e como o contexto influencia a interpretação dos significados de seus atos de fala cujos aspectos não dependem somente do conhecimento lingüístico, pois se considera o conhecimento sobre o mundo físico e social. No que se refere às escolhas de papéis sociais, verifico um índice pequeno em minhas análises, considerando que somente no Texto 3 esses papéis são nomeados e atuados pelas crianças na brincadeira de faz-de-conta. Um corpus maior, talvez, pudesse garantir uma maior precisão na avaliação da competência pragmática das crianças dessa faixa etária, com relação às escolhas de papéis sociais. O corpus obtidos na presente análise revela que em relação à seleção de papéis sociais não se pode afirmar que as crianças participantes desta pesquisa tenham uma competência pragmática.

Bialystok (1993), por sua vez, explica que a competência pragmática requer uma variedade de habilidades dos interactantes relativa ao uso e interpretação da linguagem em contextos, a saber: as habilidades do falante em utilizar a linguagem para diferentes propósitos, como fazer pedidos, dar instruções ou provocar mudanças; as habilidades dos ouvintes em transpor a linguagem e compreender as intenções reais do falante, especialmente quando essas intenções não são transmitidas nas formas diretas; e o domínio das regras que unem elocuições para criar o discurso, ou seja, para produzir atos de fala coerentes, incluindo seus componentes, como a tomada de turno, a cooperação e a coesão.

O ato elocutório constitui um desafio ainda maior quando a conversa não inclui formas literais para sinalizar pedido, dar instruções ou provocar mudanças. Esse tipo de conversa é verificado com frequência na brincadeira de faz-de-conta, quando os interactantes devem ser capazes de manipular as representações mentais, excluir ou modificar as suas percepções da realidade para poder jogar. A não-literalidade das palavras do jogo exige dos participantes a capacidade de utilizar e compreender a linguagem que reflete os aspectos sociais do contexto, no momento em que a interação ocorre. Winnicott (1975) argumenta que experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos. A interface entre essas duas realidades é a linguagem, que ora opera em uma realidade, ora em outra.

Os achados desta pesquisa mostram que as escolhas léxico-gramaticais das crianças, nas três situações de conversa analisadas durante a brincadeira de faz-de-conta, cumpriram o seu papel de mediação entre as realidades interna e externa. As crianças, participantes desta pesquisa, mostraram competência pragmática nas escolhas lingüísticas, principalmente quanto à utilização dos tempos verbais no contexto da referida brincadeira.

A nomeação de materiais pertencentes a um contexto familiar (cama, casa, edredom, cobertor), as ações de dormir, arrumar, organizar, cozinhar e selecionar o cardápio, além da presença de papéis (mãe, bebê, adulta, gato, cachorro) executados pelas crianças mostram a internalização de elementos e seres pertencentes ao convívio familiar. Os acontecimentos na vida dessas crianças dão-

lhes a base para exercitarem o mundo imediato que funciona dentro do domínio familiar e compartilhá-lo no domínio público.

As escolhas léxico-gramaticais utilizadas no jogo de faz-de-conta revelam um esforço cooperativo dos interactantes com o propósito de exercitar as relações de poder e as experiências sociais adquiridas em um mundo social imediato, presente em seu cotidiano. As crianças utilizam o discurso para controlar, persuadir e negociar suas intenções. Cook-Gumperz (1991) sugere que os eventos sociais que acontecem na vida das crianças lhes dão a base para desenvolverem hipóteses sobre o jeito como o mundo funciona dentro e fora do domínio imediato do lar. Target & Fonagy (1996) também oferecem valiosa contribuição em seus estudos sobre as relações entre a fantasia e a realidade, bem como as suas implicações na formação da realidade psíquica da criança.

Ao observar as crianças de cinco a seis anos de idade, participantes dessa pesquisa, atuando no contexto de faz-de-conta, pode-se examinar o grau de habilidade de suas representações mentais pelas escolhas que fazem e como utilizam essas escolhas na interação do jogo. A distinção entre a realidade interna e a externa mostra a compreensão das crianças participantes de que os comportamentos das pessoas nem sempre são o que parecem ser.

Finalmente, a interação no jogo de faz-de-conta permite aos interactantes vivenciarem experiências mais profundas e variadas, ao compartilharem experiências sociais e lingüísticas adquiridas de acordo com as histórias de vida de cada um. O exercício de troca de pontos de vista variados ampliam a suposição das crianças de que seu próprio comportamento, assim como o dos outros, pode ser mais bem entendido em termos de idéias e crenças, sentimentos e desejos. Entender a natureza do mundo real é algo que não se pode fazer sozinho, pois requer a descoberta e o reconhecimento de si mesmo no olhar do outro (Target & Fonagy, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental, para concluir, que eu exponha as minhas reflexões sobre as dificuldades encontradas na elaboração do presente trabalho e as possíveis sugestões e contribuições para aqueles que estejam envolvidos no estudo do desenvolvimento infantil, no que se refere, principalmente, às relações interpessoais das crianças, bem como à competência pragmática delas, revelada nas escolhas lingüísticas que fazem, propiciadas pela interação social entre pares, especialmente na brincadeira do faz-de-conta.

No que tange às minhas dificuldades, destaca-se a insegurança ao selecionar e organizar com coerência a quantidade de informações pesquisada; decidir acerca do construto teórico em que deveria me basear e eleger um tipo de metodologia que possibilitasse a análise de dados, os quais pudessem contribuir, pelo menos parcialmente, com o estudo do discurso infantil. Além disso, considerava ser essencial um tipo de análise que pudesse contemplar a fala livre da criança, sem a interferência do adulto, pois acreditava que apenas dessa maneira eu poderia identificar o que as crianças pensavam e o que haviam aprendido sobre o mundo circundante em termos de linguagem.

O contexto da brincadeira de faz-de-conta, que escolhi para proceder à coleta de dados, revelava-se propício não apenas à análise das escolhas lingüísticas observadas na fala das crianças e que determinaram o seu nível de competência pragmática, mas também à análise do estado de mente de cada participante do jogo. Recordo que, quando ainda buscava o melhor caminho para a minha pesquisa, um dos primeiros textos acerca do desenvolvimento infantil, que me impressionou, foi o de Target & Fonagy (1996) que defendem a opinião de que é necessário entender a forma e as limitações do pensamento da criança, quer para perceber o quanto é importante a imaginação nessa idade, quer para escolher a técnica apropriada para ajudar o crescimento da criança. Esses autores afirmam que o brincar tem papel central para desenvolver o pensamento, bem como a experiência emocional e, particularmente, a integração de ambos. Também considero Ervin-Tripp (1998), outra autora que me influenciou e auxiliou a refletir sobre o rumo de minha pesquisa, quando observou que a criança pode desempenhar papéis na

brincadeira com uma variedade mais ampla de textos, e que, ao brincar, ela tem a chance de adquirir e praticar estratégias lingüísticas usadas em relações sociais, em que os adultos ou parceiros mais poderosos não a controlam.

Dessa forma, esses autores mencionados e muitos outros, que cito no capítulo referente à fundamentação teórica, foram abrindo um considerável leque de possibilidades de análise para a pesquisa, o que, sem dúvida, dificultou e me fez repensar muito sobre os rumos que deveria seguir. Eu tinha um material riquíssimo diante de mim e muitas dúvidas de como utilizá-lo.

Acredito, também, que a coleta de dados poderia ter sido mais ampla, não fossem as dificuldades encontradas no tocante às transcrições dos atos de falas e à constante movimentação das crianças durante a brincadeira.

Outro desafio encontrado foi a compilação das informações, em virtude de serem numerosas e porque eu não conseguia interromper a leitura e a investigação tal a fascinação que o assunto exercia sobre mim. Julgo que essa dificuldade se deve à minha inexperiência, pois esta dissertação é o meu primeiro trabalho de pesquisa científica e, por estar afastada por mais de 15 anos do ambiente acadêmico, vivenciei um processo de atualização muito intenso, principalmente, com relação às teorias lingüísticas e às metodologias de pesquisa.

Finalmente, encontrei uma forte referência no modelo de análise proposto por Eggins & Slade (1997), baseado na Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e utilizado nesta pesquisa, haja vista essas autoras destacarem a aparente trivialidade da conversa casual em um contexto de interação social, o que disfarça um trabalho interpessoal significativo para ser alcançado pelos interlocutores. Eggins & Slade (1997) enfatizam a importância da conversa casual, ao mencionar um modelo de análise, que explora como os interactantes constroem suas identidades sociais reveladas por meio de suas escolhas lingüísticas.

Procurei, então, integrar todos esses construtos teóricos em minhas análises, com o intuito de que meu trabalho pudesse responder às questões que me propus investigar. Entretanto, senti falta de um corpus maior, que pudesse oferecer mais elementos para a análise da competência pragmática, em especial, na escolha de papéis sociais durante a brincadeira de faz-de-conta. Penso que um estudo que

focasse somente esse aspecto poderia trazer significativas contribuições ao desenvolvimento infantil.

Suponho que a relevância de meu trabalho está na contribuição que minhas pesquisas podem oferecer para a Lingüística Aplicada contemporânea, que privilegia e busca entender as relações entre a ação humana e os processos de uso da linguagem. O discurso é uma construção social que, por sua vez, se vincula a momentos sócio-históricos específicos. Consequentemente, o uso e a aquisição da linguagem são partes constituintes do que significa tornar-se um membro de uma sociedade. A revista *Child Discourse* (1977), editada por Susan Ervin-Tripp e Claudia Mitchell-Kerman, ‘estabeleceu um estudo interdisciplinar do discurso infantil, como um campo novo de pesquisa’. Por isso, a cultura infantil tem sido o foco das perspectivas sociológicas, sociolingüística e psicológicas, com uma visão aguçada da maneira discursiva nas quais as crianças co-constroem relações colaborativas na brincadeira, negociam identidades e estabelecem a passagem *in and out*¹² no jogo de faz-de-conta.

Almejo também que a minha pesquisa possa ser relevante à educação, oferecendo ao educador inspiração e instrumentos que o ajudem a refletir sobre a linguagem da criança e a considerar o jogo de faz-de-conta um instrumento importante de ensino. Creio que esse foi o aspecto mais relevante para a minha profissão. Desde as leituras iniciais sobre o assunto, me deparei com informações valiosíssimas sobre o desenvolvimento da linguagem infantil, oferecidas por autores renomados nessa área, o que muito contribuiu para o meu desenvolvimento profissional. A meu ver, a conscientização do educador sobre a importância desse tipo de jogo não pode se resumir meramente à criação de espaços na escola para que essa brincadeira aconteça. Ao contrário, o educador necessita assumir uma postura de pesquisador, fazer a sua própria coleta de dados, avaliar o desempenho pragmático de cada criança diante do papel que assume na brincadeira, seu grau de envolvimento, o poder que exerce sobre os outros e o repertório lingüístico utilizado. Com base na reflexão dos dados obtidos, o educador poderá criar novas situações de interação e aprendizagem para o seu grupo de alunos, além de efetuar uma prática educativa mais consciente, que beneficiaria também as crianças que apresentam uma linguagem defasada em relação ao grupo, decorrente do pouco

¹² Dentro e fora

estímulo que recebem fora da escola, aquelas com problemas de aprendizagem, os filhos únicos com menos oportunidades de interação entre iguais, crianças bilíngües, etc.

Note-se que o professor de escola bilíngüe também poderia se beneficiar com uma reflexão sobre o que as crianças sabem na sua língua materna, seus interesses e idéias, e criar um programa de ensino da segunda língua mais compatível com a realidade de seu grupo de crianças.

Finalmente, espero auxiliar estudiosos do desenvolvimento infantil, principalmente educadores, a investigarem mais, e talvez, encontrarem novos caminhos para preencherem as lacunas entre as perspectivas desenvolvimentistas e etnográficas no estudo do discurso infantil. Estou convicta de que somente com uma investigação intensa e diversificada possamos assegurar que a conversa infantil receba a atenção de que necessita, haja vista ser questão de vital importância, tanto para o desenvolvimento das habilidades discursivas como para a criação de uma cultura infantil.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, E. S. *Register variation among Anglo-American children*. In B. B. Schiellin & E. Ochs (eds.), *Language socialization across cultures*. Cambridge: University Press, 1986.

_____. *Speaking with Style: The Sociolinguistic Skills of Children*. London: Routledge, 1990.

ARONSSON, K. & THORELL, M. *Adult-Child Talk and Reaccentuation in Children's Play in Talking with Adults: The Contribution of Multi-Party Talk to Language Development*. S. Blum-Kulka & C. Snow (eds). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

AUKRUST, V. *Talk-Focused Talk in Preschools: Culturally Formed Socialization for Talk?* In *First Language* 21: 57-82, 2001.

AUWARTER, M. *Development of communicative skills: the construction of fictional reality in children's play*. In J. Cook-Gumperz, et al (eds), *Children's worlds and children's language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. SP : Editora Hucitec, 139 – 173, 1991.

_____. *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 1997.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday, 1966.

BIALYSTOK, E. *Symbolic Representations and Attentional Control in Pragmatic Competence*. In Gabrielle Kasper and Shoshana Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics*. NY: Oxford University, 1993.

BION, W. R. *A Theory of Thinking*. Int. J. Psychoanal., 43: 306-310, 1962.

BLOOM, L. *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hague: Mouton, 1973.

BLUM-KULKA, S. *Introduction: the potential peer talk*. *Discourse Studies*, vol 6(3): 291-306, London: SAGE Publications, 2004.

_____. *'Modes of Meaning Making in Young Children's Conversational Narratives'*. In K. Fitch and R. Sanders (eds.) *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum, 2004.

BLUM-KULKA, S. & HUCK-TAGLICHT, D. *The Contribution of Peer-Interaction to the Development of Literate Discourse: Genres and Keyings*. *Scripts* 1: 75-111 [In Hebrew], 2002.

BOKUS, B. *Inter-Mind Phenomena in Child Narrative Discourse*. In Pragmatics 14-4.391-4000008. International Pragmatics Associations, 2004.

_____. *Narrative Space Structuring at the Preschool Age: Findings on Monologic and Dialogic Discourse*. In Carolyn E. Johnson, John H.V. Gilbert, Lawrence Erlbaum (eds.), *Children's Language volume 9*. Chapter 13. NJ: Associates Publishers, 1996.

BRENNEIS, D. & LEIN, L. "You fruithead": a sociolinguistic approach to children's dispute settlement. In S. Ervin-Tripp and C. Mitchell-Kernan (eds), *Child Discourse 9-65*. New York: Academic Press, 1977.

BREHERTON, I. *Pretense: The form and function of make-believe play*. *Devel, Rev.*, 9: 383-401, 1989.

BRITISCH, S. J. *The multimodal mediation of power in the discourses of preschool story designers*, *Text* 25(3), 305-340, 2005.

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Universals in language usage: politeness phenomena*, in E. Goody (ed.) *Questions and Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

_____. *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1987.

BUDWIG, N. *The linguistic marking of agentivity and control in child language in Journal of Child Language*, 16, 263-84, 1990.

BRUNER, J. *Two Modes of Thought, in Actual Minds, Possible Words*. London: Harvard University Press, 1986.

CASELLI, M. C. et al.... *A Cross-Linguistic Study of Early Lexical Development*. *Center for Research in Language*. Dept. 0526, University of California at San Diego, La Jolla, CA 92093-0526, 1995. www.cogsci.soton.ac.uk, data de acesso: 22/04/2007 às 9:41 h.

CLARK, H. H., & CLARK, E. V. *Psychology and language*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

CLARK, E. V. *Early Verbs, Event Types and Inflections* In Carolyn E. Johnson, John H.V. Gilbert (eds), *Children's Language*. Vol 9. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

COOK-GUMPERZ, J. *Children's Construction of "Childness"*. In Barbara Scales, Millie Amly, Ageliki Nicolopoulou & Susan Ervin-Tripp (eds.), *Play in the social context of development in early care and education*. New York: Teacher College, Columbia University, 1991.

_____. *The interactional accomplishment of gender and girls' oppositional stances: young children between nursery school and family life*. In B. Baron and H. Kothoff (eds), *Gender in interaction*. Amsterdam and Philadelphia: John-Benjamins, 2001.

- CORSARO, W. A. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood. New Jersey: Ablex, 1985.
- CORSARO, W. A. & SCHWARZ, K. *Peer Play and Socialization in Two Cultures in Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*. New York and London: Teacher College, Columbia University, 1991.
- CRYSTAL, D. *Specification and English tenses*. JL 6. 1-34, 1966)
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. *The Landscape of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 1998.
- DIAS, M. G. & HARRIS, P. L. *The influence of the imagination on reasoning by young children*. *Brit J. Devel. Psychol.*, 8: 305-318, 1990.
- DIMITRACOPOULOU, I. *Conversational Competence and Social Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- DIPIETRO, J. *Rough and tumble play: a function of gender*. *Developmental Psychology* 17, 50-58, 1981.
- DUNN, J. & MUNN, P. *The development of justification in disputes*. *Developmental Psychology*, 23, 791-8, 1987.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: MPG Book Ltd., 2004.
- EGGINS, S. & SLADE, D. *Analysing casual conversation*. Londres: CASSELL, 1997.
- ELY, R. & GLEASON, J. B. *Socialization across contexts*. In Fletcher, P., MacWhinney, B. (eds), *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 1995.
- ELKONIN, D. B. *O Desenvolvimento do Jogo na Idade Pré-escolar in Psicologia do Jogo*. Martins Fontes, 1998.
- ERVIN-TRIPP, S. M. *Wait for me, roller skate!* In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds). *Child Discourse (165-188)*. New York: Academic Press, 1977.
- _____. *Ask and it shall be given you: children's requests*. In Byrnes, H. (ed), *Georgetown Roundtable on Language and Linguistics*. Georgetown University. Washington, DC, 1982.
- _____. *Play in Language Development*. In Barbara Scales, Millie Amly, Ageliki Nicolopoulou & Susan Ervin-Tripp (eds.), *Play in the social context of development in early care and education*. New York: Teacher College, Columbia University, 1991.
- _____. *Context in Language*. In D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Guo (eds.), *Social Interactions, Social Context, and Language: Essay in honor of Susan Erwin-Tripp*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

- ERVIN-TRIPP, S. M. & BOCAZ, A. *Quickly, before a witch gets me: Children's temporal conjunction within speech acts (Technical Report No. 61)*. Berkeley: University of California, Institute of Cognitive Studies, 1989.
- ERVIN-TRIPP, S. M. & GORDON, D. P. *The development of children's requests*. In R. L. Schiefelbusch (ed.), *Communicative competence: Assessment and intervention (pp.61-96)*. San Diego, CA: College Hill Press, 1986.
- ERVIN-TRIPP, S. M. & MITCHELL-KERNAN, C. *Child Discourse*. New York: Academic Press, 1977.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FARIS, C. S. P. *Cross-Sex Peer Conflict and the Discourse Production of Gender in a Chinese Preschool in Taiwan*. *Journal of Pragmatics* 32: 539-69, 2000.
- FIELD, T., De STEFANO, L. & KOEWLER, J. *Fantasy play of toddlers and preschoolers*. *Developmental Psychology* 18, 503-8, 1982.
- FISHER, C. *What's in a verb? Acquiring verb knowledge from ordinary discourse*. Talk presented at the workshop on the Linguistic Encoding of Three-Participant Events: Crosslinguistic and Developmental Perspectives. Max Planck Institute of Psycholinguistics, Nijmegen. The Netherlands, May 2003.
- FONAGY, P. & TARGET, M. *Brincando com a Realidade I – Teoria da Mente e o Desenvolvimento Normal da Realidade Psíquica* in *Livro Anual de Psicanálise, XII, 11, Int. J. Psycho-Anal, 77,217*. Londres: Institute of Psycho-Analysis, 1996.
- FORBES, D., KATS, M. & PAUL, B. *'Frame talk': a dramatiscit analysis of children's fantasy play*. In E. Mueller & C. Cooper (eds), *Process and outcome in peer relations*. New York: Academic Press, 1986.
- FORD, C. E. *Contingency and units in interaction*. *Discourses Studies*, 6, 27-52, 2004.
- FOWLER, Roger. *Language in the news*. NY: Routledge, 1991.
- FREITAS, M. T. de A. *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 3ª. Ed., 1996.
- GARVEY, C. *Some properties of social play*. *Merrill-Palmer Quartely* 20, 163-80, 1974.
- GARVEY, C. & BERNDT, R. *The organization of pretend play*. JSAS Catalog of Selected Documents of Psychology 2 (MS 1589), 1977.
- GARVEY, C. & BERNINGER, G. *Timing and turn-taking in children's conversations*. *Discourse Processes*, 4, 27-57, 1981.
- GARVEY, C. & KRAMER, T.L. *The Language of social pretend play*. *Developmental Review* 9, 364-82, 1989.

GEE, J. & SAVASIR, I. *On the use of will and gonna: toward a description of activity-types for child language*. *Discourse Processes* 8, 143-75, 1985.

GIFFIN, H. *The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality*. In I. Bretherton (ed), *Symbolic play: the development of social understanding*. New York: Academic Press, 1984.

GLEASON, J. B. & PERLMAN, R. V. *Acquiring social variation in speech*. In Giles, Howard, Clair, Robert N. St. (eds), *Recent Advances in Language, Communication, and Social Psychology*. London: Erlbaum, 1985.

GLEASON, J. B. *Sex differences in parent-child interaction*. In: Phillips, Susan U., Steele, Susan, Tanz, Christine (eds), *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Doubleday, 1959.

_____. *Interaction Ritual*. New York: Anchor Books, 1967.

GOLDBERG, Adele. *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GÖNCÜ, A. *Development of Intersubjectivity in the Dyadic Play of Preschoolers'*. In *Early Childhood Research Quarterly* 9: 99-116, 1993.

GÖNCÜ, A. & KESSEL, F. *Children's play: a contextual-functional perspective*. In F. Kessel & A. Goncu (eds), *Analyzing children's play dialogues*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

GOPNIK, A. *How we know our minds: the illusion of first person knowledge of intentionality*. In *Behav. & Brain Sci.*, 16: 1-14, 1993.

GRÉGOIRE, A. *L' apprentissage du langage, vol II*. Liège: Bibliothèque de la Faculté de Philosophie et Lettres, 1947.

GREIF, E. B. & GLEASON, J. B. *Hi, thanks, and goodbye: more routine information*. *Language in Society* 9, 159-166, 1980.

HALLIDAY, M. A. K. *Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English*. *FL* 6. 322-61, 1970.

_____. *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

_____. *Introduction to Functional Grammar*. Londres E. Arnold. 1994.

HEATH, S.B. *What no bedtime story means: narrative skills in home and school*. *Language in Society*, 11, 49-76. 1982.

HOLMES, J. *Women, Men and Politeness*. London: Longman, 1995.

- HOYLE, S.M. *Register and footing in role play*. In S. Hoyle & C.T. Adger (eds), *Language Practices of Older Children*. New York: Oxford University Press, 1999.
- HYMES, D. *Toward ethnography of communication*. In *Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- IKEDA, S.N. e VIAN JR. O. *A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional*. In: LEFFA, V.J. (org) *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- JAMES, D. *The use of the past tense and the hypothetical. A cross-linguistic study*. *Studies in Language* 6, 375-403, 1982.
- JEFFERSON, G., SACKS, H, & SCHELGOLL, E. *Notes on laughter in the pursuit of intimacy*. In G. Button & J. Lee (eds), *Talk and Social Organization*. London: Multilingual Matters, 1987.
- KAPER, W. *The use of the past tense in games of pretend*. In *Journal of Child Language*. University of Amsterdam. Cambridge: University Press. England, 7, 213-215p, 1980.
- KELLY-BYRNE, D. *A child's play life: An ethnographic study*. New York: Teachers College Press, 1989.
- KRESS, G. N. *Tense of modality*. University of East Anglia papers in linguistics 5. 40-52, 1977.
- KYRATZIS, A. *Narrative identity: preschoolers' self-construction through narrative in friendship group dramatic play*. *Narrative Inquiry*, 9, 427-55, 1999.
- KYRATZIS, A. *Constituting the emotions: a longitudinal study of emotion talk in a preschool friendship group of boys*. In H. Kotthoff and B. Baron (eds), *Gender in Interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- KYRATZIS, A. & COOK-GUMPERZ, J. *Child Discourse*. In Schiffrin, D. et al. *The Handbook of Discourse Analysis*. Massachusetts: Blackwell Publ, 2001.
- KYRATZIS, A. & ERVIN-TRIPP, S. *The Development of Discourse Markers in Peer Interaction*. *Journal of Pragmatics* 31: 1321-38, 1999.
- KYRATZIS, A. & GUO, J. & ERVIN-TRIPP, S. *Pragmatic convention influencing children's use of casual constructions in natural discourse*. *Proceedings of the Berkeley Linguistic Society*. Berkeley, CA: Department of Linguistics, 1990.
- KUCZAJ, S. A. *Factors influencing children's hypothetical reference*. *J. Child Lang.*, 8: 131-137, 1981.
- LADENGAARD, Hans J. *Politeness in young children's speech: context peer group influence and pragmatic competence*. In *Journal of Pragmatics* 36. Elsevier B.V, 2004.

- LATOURET, B. *Opening Pandora's Black Box*, in *Science in Action*. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1987.
- LAVAL, V. *Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children*, *Journal of Pragmatics* 35, 723 – 739, 2003.
- LEECH, G. N. *Towards a semantic description of English*. London: Longman, 1969.
- LESLIE, A. M. *Pretense and representation: the origins of 'Theory of Mind'*. *Psychol. Rev.*, 94: 412-426, 1987.
- LILLARD, A. S. *Pretend play skills and the child's theory of mind*. *Child Devel.*, 64: 348-371, 1993.
- LODGE, K. R. *The use of past tense in games of pretend*. In *Journal of Child Language*, 6, 365-369. England: Cambridge University Press, 1979.
- McTEAR, M. *The development of coherent dialogue*. *Conversational processes: turn-taking*. In *Children's Conversation*. Oxford: Blackwell, 1985.
- McTEAR, M. *Children's conversation*. Oxford: Blackwell, 1985.
- MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. SP: Editora Ática, 2003.
- MARTIN, J.R. *Beyond exchange: Appraisal Systems in English*. In: Hunston, S. e Thompson, G. (eds). *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MILLER, P. M. DANAHER, D. L. & FORBES, D. *Sex-related strategies for coping with interpersonal conflict in children aged five and seven*. *Development Psychology*, 22(4), 543-8, 1986.
- MOITA, L. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. SP: Parábola Editorial, 2006.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MONTEIRO, R.F. *O Homem e o jogo*. In: *Jogos Dramáticos*, Capítulo I, 17-20 SP: Ágora, 1994.
- MUSATTI, T. *Echanges dans une situation de jeux de faire semblant*. In M. Stambak, et al. *Les bébés entre eux: inventer, découvrir et jouer ensemble*. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.
- MUSATTI, T. & ORSOLINI, M. *Use of past forms in the social pretend play of Italian children*. In *Journal of Child Language*, vol 20 (3). Cambridge University Press, 619-639, 1993.
- NARASIMHAN, B. et al. *Argument realization in Hindi caregiver-child discourse*. In *Journal of Pragmatics* 37, 461-495, 2005.
- NICOLOPOULOU, A. *Play, Cognitive Development, and the Social World*. In Barbara Scales, Millie Almy, Ageliki Nicolopoulou & Susan Ervin-Tripp (eds), *Play in the*

Social Context of Development in Early Care and Education. London e New York: Teachers College, Columbia University, 1998.

NICOLOPOULOU, A. & RICHNER, E. S. 'When your powers combine, I am Captain Planet': the developmental significance of individual – and group-authored stories by preschoolers. In *Discourse Studies* vol 6 (3): 347-371, 2004.

NICOLOPOULOU, A., SCALES, B., MILLIE, A. & ERVIN-TRIPP, S. M. *Defending Play in the lives of Children*. In *Play in the Social Context of Development in Early Care and Education*. London e New York: Teachers College, Columbia University, 1998.

NUCCI, L. & KILLEN, M. *Social Interactions in the Preschool and the Development of Moral and Social Concepts in Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*. New York and London: Teacher College, Columbia University, 1991.

OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. *Three developmental stories*. In R. Shweder and R. Levine (eds), *Cultural Theory: Essays in Mind, Self, and Emotion*. New York: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Language Socialization across Cultures*. New York: Cambridge University Press, 1986.

ORSOLINI, M. & MUSATTI, T. *Lo sviluppo dell'argomento nel gioco simbolico tra bambini in età prescolare*. *Giornale Italiano di Psicologia* 2, 235-57, 1985.

PALMER, F. R. *Modals and actuality*. JK 13. 1-23, 1977.

PELLEGRINI, A. D. *A Speech Analysis of Preschoolers Dyadic Interaction in Child Study Journal* 12: 205-17, 1982.

PETERSON, C. & McCABE A. *Parental Scaffolding of Context of Children's Narratives*. In Carolyn E. Johnson, John H.V. Gilbert (eds), *Children's Language volume 9*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.

PETRAKI, E. *Disagreement and opposition in multigenerational interviews with Greek-Australian mothers and daughters*. *Text* 25 (2), 269 – 303, 2005.

PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*. New York: Meridian Books, 1926

PINKER, S. *Language, Learnability and Language Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

_____. *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. MA: MIT Press, Cambridge, 1989.

POHL, J. *Imparfait et indiens. Témoignage sur la fiction dans le langage de l'enfant*. *Le langage et l'homme* 5, 127-36, 1967.

- POYNTON, G. *Language & Gender: Making the Difference*. Deakin University Press, Geelong, 1985.
- REDDY, V. *Playing with others' expectations: teasing and mucking about in the first year*. In *Natural Theories of Mind*, A. Whiten (ed). Oxford: Blackwell, 1991.
- REGO, T. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural na educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RISPOLI, Mathew. *Discourse-pragmatics and the acquisition of an argument structure alternation*. Papers and Reports on Child Language Development 30, 112-119, 1991.
- SACHS, J. *Pre-school boy' and girls' language use in pretend play*. In Philips, Susan U., Steele, Susan, Tanz, Christine (eds), *Language, Gender and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SACHS, J., GOLDMAN, J. & CHAILLÉ, C. *Planning in pretend play: using language to coordinate narrative development*. In A. Pellegrini & T. Yawkey (eds), *The development of oral and written language in social contexts*. Norwood, NJ: Ablex, 1983.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. 696-735, 1974.
- SAWYER, K. *Pretend Play as Improvisation: Conversation in the Preschool Classroom*. Mahawah. NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.
- SCHEGLOFF, E. *Notes on a conversational practice: formulating place*. In D. Sudnow (ed), 1972.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SCHIFFRIN, D., TANNEN D. & HAMILTON, H. E. 2001. *The Handbook of Discourse Analysis*. UK: Blackwell Publ, 2001.
- SEARLE, J. R. *A taxonomy of illocutionary acts*. In J.R. Searle (ed), *Expressions and meaning (1-27)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- _____. *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- _____. *Consciousness and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- SHATZ, M. & GELMAN, R. *The Development of Communication Skills: Modifications in the Speech of Young Children as a Function of Listener in Monographs of the Society for Research in Child Development 38, serial no. 152, 1973.*

SHATZ, M. & McCLOSKEY, L. *Answering appropriately: A developmental perspective on conversational knowledge*. In S. A. Kuczaj (ed.), *Discourse development: Progress in cognitive development research*. New York: Springer-Verlag, pp. 19-36, 1984.

SHELDON, A. *Pickle fights: gendered talk in preschool disputes*. *Discourse Processes*, 13, 5-31, 1990.

SHELDON, A. & ROHLER, L. *Sharing the same world, telling different stories: gender differences in co-constructed pretend narratives*. In D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis & J. Cuo (eds), *Social Interaction, Social Context, and Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

_____. *Approaches to discourse*. Cambridge, UK: Blackwell, 1994.

SLOBIN, D. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 1. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985.

_____. *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Vol. 3. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992

SOUZA, S. J. e. *Infância e Linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

TAILLE, Y. de la. *Piaget, Vygotsky, Wallon; teorias psicogenéticas em discussão*. SP: Summus, 1992.

TARGET, M. & FONAGY, P. *Brincando com a Realidade II – O Desenvolvimento da Realidade Psíquica a partir de uma Perspectiva Teórica* in *Livro Anual de Psicanálise, XII, 65. Int. J. Psycho-Anal, 77, 459*. Londres: Institute of Psycho-Anal, 1996.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. Londres: Arnold, 1996.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. MA: Harvard University Press, 2003.

TOMASELLO, M. & BROOKS, P. *Young children's earliest transitive and intransitive construction*. *Cognitive Linguistic* 9 (4), 379-395, 1998.

Van GESSEL-HOTCKER, R. *Communication épiludique verbale dans le jeu de fiction chez des enfants entre 3 et 5 ans en interaction spontanée dans la crèche*. Thèse de doctorat, Université de Genève, 1989.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins, 1993.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1978.

WAJSKOP, G. *Brincar na Pré-Escola*. SP:Cortez, 1997.

WARNANT, L. 'Moi, j'étais le papa'. *L'imparfait préludique et quelques remarques relatives à la recherche grammatocale*. In *Mélanges de grammaire française offerts à M. Grévisse*. Gembloux: Duculot, 1966.

WEIST, R. M. *Tense and aspect*. In P. Fletcher & M. Garman (eds), *Language acquisition (2nd ed)*. Cambridge: C.U.P., 1986.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. RJ: Imago Editora Lda, 1975.

WOLF, D., GOLDFIELD, B., BEEGHLY, M. & CARDONA, L. 'And then the baby said, There's not enough room': *the emergence of multiple discourse strands within play texts*. Paper presented at the Boston University Child Language Conference, 1985.

WOOTTON, A. *Rule in action, the orderly features of actions that formulate rules*. In J. Cook-Gumperz, W. Corsaro, and J. Streeck (eds), *Children's Worlds and Children's Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)