

INTERAÇÃO E DISCURSO ORAL: QUESTÕES DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM E DE LETRAMENTO EMERGENTE

Roxane Helena Rodrigues ROJO (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

ABSTRACT: The purpose of this paper is to question the statements of universality of interactional practices and mechanisms in the culture, as are usually found in emergent literacy and language acquisition literature. To do this, I will analyse and discuss practices in two different familiar interactional contexts, which differs in terms of their level of literacy (high and low). Results show that interactional processes and mechanisms vary depending on social practices of particular groups and cultures.

As investigações (sócio) interacionistas ou sócio-construtivistas sobre aquisição de linguagem e sobre o processo de letramento emergente têm identificado uma série de processos interacionais, de mecanismos e de unidades de análise que se verificam na construção da linguagem em interação e cujo *status* explicativo tem sido proposto com valor universal.

Processos interacionais de mútua *especularidade*, *complementaridade* (*inter e intraturnos*) e de *reciprocidade*¹ têm sido apontados por de Lemos (*passim*) e outros como a tecitura interacional estruturante de mecanismos de *extrações de fragmento do discurso do outro*, *decontextualização e recontextualização* (de Lemos (*passim*)) de segmentos e construções que, anteriormente, figuraram no discurso alheio e que, por meio destes processos, puderam ser extraídos e recolocados num novo contexto ou esquema interacional.

Ainda outros mecanismos, com o mesmo grau de universalidade², foram apontados na literatura pertinente, tais como os mecanismos de *assimetriação* e *simetriação*³ (Lier, Palladino & Maia, 1991). Tais mecanismos, segundo as autoras característicos da "*estrutura de permuta*" e indicativos da "*...assimetria entre os repertórios do adulto e da*

*criança, (...) se determinam mutuamente e (...) são responsáveis pela complexidade crescente da estrutura de permuta" (op.cit, p. 16). Simetrização e assimetria constituem os limiares entre duas negociações de objetos ou atributos de objetos diversos e funcionam como indicadores tanto da estabilização da interação (ou de sua não-estabilização, caso em que se verificarão *assimetrias ruptoras* do processo interacional), como da introdução de novos objetos na negociação interativa.*

Portanto, estes últimos mecanismos seriam marcadores de *episódios interativos*, onde novos objetos ingressam na negociação dos participantes.

Quanto aos objetos negociados, também múltiplas *unidades de análise* têm sido propostas nesta vertente da literatura psicolinguística; dentre elas (as mais importantes), as de *diálogo/discurso* e de *jogo*.

De Lemos (1989: 63-68), relata, no percurso de seu trabalho, um momento inicial onde decidiu tomar o "*...diálogo, enquanto fenômeno de natureza discursiva, como unidade de análise e, ao mesmo tempo, como lugar de inserção da criança na linguagem" (op.cit., p. 63)*. A escolha desta unidade de análise inicial, segundo a autora, foi o que lhe permitiu isolar os processos e mecanismos interativos dialógicos acima referidos, constitutivos do diálogo inicial entre adulto/criança. Posteriormente, no desenvolvimento de seu trabalho, a autora identifica um movimento que vai de uma *dependência dialógica* (da fala da criança em relação àquela do adulto) para uma *dependência discursiva*, onde a criança já se encontra instrumentada *com* a linguagem e *pela* linguagem, num controle efetivo de sua posição discursiva e tendo passado de interpretado pelo outro a intérprete da linguagem e do outro.

Paralelamente, emerge periodicamente, na literatura sobre aquisição de linguagem e letramento emergente, outra unidade de análise - mais ligada à noção de atividade que à de discurso -, candidata a dar conta dos objetos negociados na aquisição: a de *jogo*.

Não é nova a afirmação do papel fundamental do *jogo* na aquisição de linguagem da criança. Já Bruner (1975) marcava o papel estruturante

que têm os jogos comunicativos na interação mãe-criança, determinante do desenvolvimento de linguagem oral. Neste texto clássico, pensando em jogos interacionais tais como o *peek-a-boo* ("cadê/achou") e o jogo de *dar-e-tomar*, Bruner definia o *jogo* por seu caráter de: (a) *parceria* (dialógico, portanto) e *turnos alternados*; (b) atividade padronizada, i.e., que segue regras e padrões ("*formats*") estritos; e (c) atividade nem lúdica, nem utilitária, o que fazia pensar em sua função primordial de *negociação e atividade conjunta sobre a linguagem*.

Também trabalhos brasileiros de linha sócio-interacionista, que reenfocam a interação lingüística como constitutiva do sujeito, do mundo e da linguagem, afirmam o *jogo* como unidade de análise interacional privilegiada. Visto o desenvolvimento como "... o conjunto de todas as ações necessárias desenvolvidas em parceria sobre o mundo", seria "... através da relação entre os jogos que se poderia tentar uma explicação do desenvolvimento como processo contínuo de transformações graduais" (Lier, 1985: 48-49). Ou, como processo histórico.

A partir deste recorte de unidade de análise, toda uma série de *jogos interacionais* têm sido identificados na interação social mãe-criança pelos trabalhos interacionistas, sócio-interacionistas e sócio-construtivistas. Desde jogos como o "*peek-a-boo*" ("cadê/achou"), estruturantes da ausência do objeto materno, até *jogos de reconhecimento, de nomear, dramáticos, de contar*, estruturantes de diversas facetas do mundo "objetivo", do sujeito e da linguagem.

Adotando-se o "*jogo como unidade de análise*" (Lier, 1985), a primeira relação de continuidade entre as constituições da oralidade e do letramento pode ser identificada (Brant de Carvalho, 1989; Rojo, 1990, 1991a e 1991b) e consiste na reinstanciação de jogos constituídos na oralidade no processo de constituição do letramento.

Diversos trabalhos sobre o letramento emergente (Bissex, 1980; Britton, 1983; Garnton & Pratt, 1989; Heath, 1982, 1983; Ninio & Bruner, 1978; Ninio, 1980; Pflaum, 1986; Teale, 1982, 1984) indicam reiteradamente a onipresença, por exemplo, do *jogo de nomear nas "leituras" conjuntas iniciais entre adulto/criança*.

Como se vê pela denominação dos jogos acima elencados, o recorte da unidade de análise em jogos teve a vantagem de esclarecer (por meio da adjetivação: jogos *de nomear, reconhecimento, fonológicos, fonéticos, de contar, de papéis*, etc.) as facetas e recortes dos *objetos em negociação* no episódio interacional.

Se fosse o caso, no nosso caso, de escolha entre as unidades de análise interativas acima discutidas (*diálogo/discurso* ou *jogos de linguagem*), poderíamos aqui utilizar como argumento a metáfora elaborada por Vygotski (1934), em sua discussão com o estruturalismo, sobre a análise em elementos e suas relações ou em unidades monistas materializadas em práticas e funções. Diz o autor, nesta bela passagem de *Pensamento e Palavra*:

"...esse método não constitui uma análise verdadeira, útil para a solução de problemas concretos: ao contrário, leva à generalização. Nós o comparamos à análise da água em hidrogênio e oxigênio - que só pode resultar em descobertas aplicáveis a toda a água existente na natureza, de uma gota de água da chuva ao oceano Pacífico. (...) Tentemos uma nova abordagem da questão, substituindo a análise em elementos pela análise em unidades, cada uma das quais retendo, de forma simples, todas [grifo nosso] as propriedades do todo" (op.cit., p. 104).

Mesmo que não tomemos em conta a herança estruturalista herdada pelas teorias do discurso, *toda a água existente na natureza*, i.e., toda e qualquer criança em quaisquer universos concretos de existência, acederá ao diálogo e ao discurso. Mas assim como a gota de água do oceano Pacífico diverge em seu processo de constituição da gota d'água da chuva, nem toda criança acederá a eles pelos mesmos processos e com a mesma constituição.

Ao contrário das unidades elementares demais do estruturalismo, *diálogo e discurso* são unidades amplas demais na lingüística contemporânea, para que possamos nelas discriminar as variações materiais e funcionais que ocorrem na construção social do sujeito e da linguagem. Não será por outra razão que preferiremos, em nosso trabalho, adotar unidades de análise mais ligadas à materialização prática do(s) discurso(s), mais ligadas à atividade social como um todo, embora em suas

formas analisadas e mais simplificadas, desde que não percam "as propriedades do todo" social.

Por exemplo, ao examinarmos o processo de letramento emergente de sujeitos de diferentes classes sociais e subculturas, inseridos em instituições familiares (e escolares) com diferentes graus de letramento⁴, verificaremos que, embora os processos e mecanismos interativos apontados na literatura de Aquisição de Linguagem realmente se apresentem com consistência, aquilo que é, através deles, constituído - o sujeito, a linguagem, o letramento - difere consideravelmente. Além disso, seus modos de operação variam na dependência da constituição dos universos interativos.

Este fato nos aponta a necessidade de repensarmos as unidades de análise referentes ao objeto em constituição, configurando as diferentes *práticas interativas* materiais onde estes processos e mecanismos se inserem com regularidade.

Discutiremos aqui recortes de dados de dois sujeitos (de alto e baixo graus de letramento e de diferentes camadas sociais), investigados em nossa pesquisa sobre processos de letramento emergente durante cerca de quatro anos⁵.

O primeiro sujeito é uma menina (H.), filha caçula de pais professores universitários (Linguística e Filosofia), com 04 irmãos escolarizados (três irmãos e uma irmã mais velhos, com idades variando hoje de 17;00 a 11;00), numa unidade familiar onde o uso de escrita recobre todas as funções. Este sujeito começou a ser acompanhado no universo familiar com 02;01,18 e no universo escolar com 03;08 e foi acompanhado no universo familiar até 05;00 e em universo escolar até novembro de 1992 (06;05,18).

O segundo sujeito é também uma menina (P.), filha primogênita de mãe doméstica (diarista) e pai comerciante (açougueiro), ambos alfabetizados, residente na periferia da capital de São Paulo, cuja unidade familiar abriga uma família patrilinearmente "ampliada": avô ("do lar") e avô (dono de bar); dois tios adolescentes sem ocupação fixa; além do pai e mãe (que teve um outro bebê em 1992). Além disto, a dinâmica da unidade familiar, além de ampliada, é "comunitária": em todas as 08

gravações já transcritas, figuram parentes, amigos, vizinhos, conhecidos e, sobretudo, com regularidade, outra criança (P²), de 02;06 na 1ª gravação, filha de vizinhos. P. começou a ser acompanhada aos 01;10,25 até o presente (03;11). Não foi identificado, nas observações ou gravações de 1991, qualquer uso de escrita nesta unidade familiar. O único objeto escrito presente na casa é um adesivo de propaganda de tênis (*Reebok*) na porta do quarto de um dos tios. Em 1992, uma Bíblia passou a ser objeto de negociações em alguns episódios, por parte da avó. A criança não se encontra escolarizada e a mãe declara que só pretende escolarizá-la aos 07 anos.

Numa primeira análise dos dados de interação do sujeito AGL (H.), o que podemos verificar foi a presença de muitos dos processos e mecanismos acima descritos, operando, muitas vezes, aparentemente, tal como descrito nestes trabalhos.

Em primeiro lugar, pudemos verificar que os processos de *especularidade (imediate e diferida)* e de *complementaridade (inter e intratur-nos)* configuradores dos mecanismos de *decontextualização e recontextualização* operam aqui no seu sentido mais exato.

No exemplo (1)⁶ abaixo, podemos verificar um funcionamento - que diríamos "clássico" - destes processos e mecanismos, na constituição dos dêiticos de lugar:

(1) 2ª GRAVAÇÃO H. - 13/08/88 (2;02,01) - universo familiar: mãe (M.), investigadora (I.) e criança (C.), no quarto com muitos brinquedos em volta.) (...)

C¹: Cadê? - ASSIM

M¹: O quê? - CIRT

C²: Cadê quilá? - CIRT

M²: O quê? - CIRT

C³: Aqui lá. - CIRT

I¹: Qual? - CIRT

C⁴: Aqui. - CIRT

M³: Que que cê quê? - CIRT

C⁵: Aqui caixa. - CIRT

M⁴: Este? (*pegando a caixa de giz*) - CIRT

- C⁶: Não! Essi caxa. (*levantando para pegar outra caixa*) - CIAT
- M⁵: Pega, né? Vai lá pegá! A caixa? A caixa tá lá, ó. (*aponta*) - CIAT
- C⁷: Hum? - CIRT
- M⁶: É? Num é aquela lá? - CIRT
- C⁸: Quelalá? - ESP
- M⁷: É? Essi aqui? (*indo pegar a caixa da lousa*) - CIRT
- C⁹: Essiqui? - ESP
- M⁸: (*pega a tampa da caixa*) Este? - CIRT
- C¹⁰: É... - CIRT
- M⁹: Este que cê qué? - CIRT - SIM
- C¹¹: Essi quccelé. - ESP - SIM
- M¹⁰: Oi qui, ó! Vamu pô aqui. (*põe a tampa ao lado da lousa*) Atrás de você. Upa! (*vira H. para a câmera*) Essa? CIRT - ASSIM
- C¹²: Essa. - ESP - SIM
- M¹¹: Prá que que cê qué essa? - CIAT - ASSIM
- C¹³: (*apontando ilustração na tampa*) Essa daqui... - CIAT
- M¹²: Que que é isso? (*apontando*) Quem é essa? - CIAT - ASSIM
- C¹⁴: Essi nenê? - CIAT
- M¹³: Qual nenê? - CIAT
- C¹⁵: A nenê. (*apontando*) Qui issu? (*apontando outra ilustração*) - CIAT - SIM - ASSIM
- M¹⁴: É o Chico. - CIRT - SIM
- C¹⁶: É Chico. Qui issu? (*apontando*) - ESP - SIM - ASSIM
- M¹⁵: É a Júlia. - CIRT - SIM
- C¹⁷: A Zulia. Qui issu? (*apontando na lateral da caixa uma ilustração pequena*) - ESP - SIM - ASSIM
- M¹⁶: Isso é a caixa. Ah! É a Júlia. - CIAT - SIM
- C¹⁸: É a Zulia? Qui issu? (*apontando na outra lateral*) - ESP - SIM - ASSIM
- M¹⁷: É o Chico. - CIRT - SIM
- C¹⁹: É Chico? Qui issu? (*apontando na tampa*) - ESP - SIM - ASSIM
- M¹⁸: É o Chico? - CIRT
- C²⁰: Num muda o Chico. Qui issu? (*apontando outra ilustração*) - CIAT - ASSIM
- M¹⁹: É a Júlia. - CIRT
- C²¹: Não! É a Lena. - CIAT
- M²⁰: É a H.? Ah! Que que a H. tá fazendo aqui? (*apontando*) E a Júlia? Tá desenhando? - ESP - SIM - ASSIM
- C²²: (*olha a câmera e joga a tampa*) - CIRT/A - ASSIM/R

M²¹: Chega? - CIRT

(...)

No exemplo (1), num *jogo de reconhecimento* (C¹/C¹²) só simetrizado por M. em M^{9/10}, devido, exatamente, à dificuldade apresentada pela criança no uso dos dêiticos de lugar - que claramente figura nos turnos C², C³, C⁵, C⁸, C⁹, C¹¹ -, os processos e mecanismos interacionais responsáveis pela progressiva estabilização deste uso por parte da criança são aqueles apontados pela literatura e citados anteriormente.

Do turno C¹ ao turno M⁴, os processos de *complementaridade interturnos* são claramente indicativos de uma situação de *assimetria* na negociação dos significados e da linguagem, grandemente devida ao uso dos dêiticos de lugar feito pela criança ("cadê quilá?", "aqui lá", "aqui caxa"). Em M⁴/C⁶, o uso do dêitico mais adequado ("este(a)") começa a ser progressivamente *especularizado* por C., conforme indica a *complementaridade intraturno* em C⁶ ("essi caxa!"). No momento em que a díade *simetriza* parcialmente a interação e entra num acordo parcial quanto ao objeto de negociação (qual caixa), através da parcial estabilização do significado do dêitico, a *simetrização* final decorre de uma nova negociação de dêiticos, plena de *especularidades imediatas* por parte de C. (C⁸, C⁹, C¹¹ e C¹²), indicativas aqui de sua situação *assimétrica* em relação à negociação em curso.

As enunciações de C. ("quelalá?", "essiqui", "essi quecelé" e, mesmo, "essa"), *especularidades imediatas*, são *palavras alheias não internalizadas* que indicam *assimetria* para dêiticos de lugar em geral. Mas este processo já indica a presença de um mecanismo de *decontextualização/recontextualização* que será progressivamente responsável pela internalização e autonomização de uso deste objeto linguístico em negociação.

Atingida, em C¹², uma *simetrização* provisória quanto ao objeto negociado (o objeto empírico e o dêitico adequado para designá-lo: "essa"), imediatamente, em M¹¹, a mãe propõe outra negociação, mais ligada ao *jogo de contar* ("Prá que que cê qué essa?"), não *simetrizada* pela criança que, numa atuação dêitica gestual (accional), de certa

forma, propõe e *assimetrista* uma nova negociação, mais ligada ao *jogo de nomear* (M¹²/C²¹).

Esta nova negociação da *nomeação*, *assimetristada* a partir de M¹², indica um alto índice de *reciprocidade* para negociações que envolvam o dêitico "isso/essi" em esquemas interacionais de *nomeação*, já que as sucessivas *assimetristações* e *simetristações* são assumidas tanto por C. como por M. de M¹² a C²¹. Quando tal situação de *reciprocidade* fica exaustivamente demonstrada em C²¹, não só por meio dos processos interacionais, mas também por meio da negativa, M. propõe, em M²⁰, uma nova negociação (de *jogo de contar*), que provoca uma *assimetria ruptora*.

Neste processo, fragmentos de linguagem do outro ("quelalá?", "essiqui", "essi quecelé"), *decontextualizados* e *recontextualizados* em *especularidade imediata*, como "sons" que aparentemente não fazem sentido, serão progressivamente internalizados e constituirão a linguagem do sujeito (no que se refere a este objeto), por meio de *especularidades diferidas* que aparecerão empiricamente como *complementaridades* (*inter e intraturnos*), repetindo o processo que dá sentido e situação de *reciprocidade* ao dêitico "isso/essi", no fragmento M¹²/C²¹.

Instistimos em aqui colocar uma análise tão complexa e exaustiva do fragmento da amostra para demonstrar a operatividade e, mais que isso, a capacidade explicativa da teoria para o processo de desenvolvimento de linguagem oral (e, decorrentemente, do letramento emergente), no que se refere aos processos e mecanismos interacionais presentes nas negociações com o sujeito H. (AGL) em universo familiar. Portanto, aparentemente, estas categorias já identificadas na literatura dão conta deste aspecto de nosso amostra.

Esta conclusão parcial, também se estende, como vimos na análise supra, e talvez com mais potência, às categorias "*simetristação*" e "*assimetristação*" (e "*assimetria ruptora*"), propostas por Lier, Palladino & Maia (1991).

No entanto, uma reinterpretação destas noções faz-se necessária. Como vimos, as autoras definem os processos de *assimetristação* e

simetriação como efeitos de novas propostas de negociação e do "consenso" estabelecido entre os parceiros interacionais. Se estamos de acordo com o fato de que cada nova proposta de negociação, i.e., cada novo objeto ou faceta de objeto alçado para negociação interacional por um dos participantes cria uma instável situação de "busca de acordo", que pode ser rapidamente descartada por situações de *assimetria ruptora*, julgamos, entretanto, a noção de "consenso" aqui utilizada um pouco forte, na medida em que, embora se trate, nos processos de *simetriação* de um "acordo relativo" momentâneo entre as partes que assumiram a assimetria, este "acordo relativo" não será definido pela "aceitação" do objeto para negociação, mas pela disponibilidade - determinada por muitas ordens (variadas) de razão - dos participantes em se engajarem no trabalho interacional sobre o objeto proposto, que pode, ele próprio, levar ou não a acordo.

Por outro lado, este trabalho não está definido pela realização de "operações semelhantes sobre o objeto", como afirma a definição das autoras, em dois sentidos. Em primeiro lugar, não se trata de "operações" (com toda a carga cognitiva que hoje tal palavra carrega) - no mesmo sentido em que não se trata aqui, meramente, de objetos "de conhecimento", mas da constituição de facetas da linguagem, da subjetividade e da objetividade -, mas de ações mútuas sobre o objeto ou suas facetas alçadas (focadas) na negociação. Em segundo lugar, estas ações, embora mútuas, nesta visão não podem ser "semelhantes" em nenhum sentido, pois estarão sempre determinadas pela subjetividade e pela objetividade dos participantes, determinantes, por sua vez, não só da escolha para tal alçamento, como do tipo de ação que cada parceiro realizará sobre o objeto alçado.

Alargamos propositadamente as determinações de tais escolhas e ações para o universo da *subjetividade* e da *objetividade*, por vazia que possa parecer a afirmação, para englobar razões que vão desde a ordem do inconsciente até o papel ou lugar social de que, neste momento, cada um dos participantes está investido, ao invés de restringirmos a definição a seus aspectos cognitivos, naturalmente, também envolvidos.

No entanto, a proposta feita pelas autoras da existência destes processos ou mecanismos, assim redefinidos, não só se sustenta em nossa análise, como tem-se constituído num dos mecanismos mais operativos

de análise, na medida em que enformam os limites de um dado segmento de interação e, além disso, estão imediatamente relacionados com a unidade de análise mais alta, relativa ao objeto ou faceta do objeto posta em negociação no segmento interacional em questão.

Entretanto, nosso sujeito aqui analisado (H.) configura o campo e o objeto típicos de investigação desta teoria: crianças de camadas médias intelectualizadas, filhas de professores universitários (em geral - como é, inclusive, o caso -, dos próprios pesquisadores e, logo, filhas de lingüistas), de alto grau de letramento e com um universo interacional bastante rico, investigadas em situações de interação, quase sempre, diádica, em universo familiar.

Embora estes processos e mecanismos continuem operativos em outros contextos, seu modo de operação aí se dá de maneiras muito diversas.

O contraste da interação em universo familiar de H. com a de nosso outro sujeito (P. - BGL), nos leva a questionar mais seriamente a operatividade universal destas categorias (processos e mecanismos interacionais) para a análise empírica dos dados, se tomadas por si sós como unidades de análise.

Sinteticamente, poderíamos dizer que, na dependência de: (a) o tipo de prática instalada na interação, em sua relação com a unidade imediatamente superior de análise (*prática interacional/objeto negociado*); (b) da presença/ausência de objetos suportes de representação; e (c) da estruturação e composição do grupo em interação; a qualidade da presença destes mecanismos e processos (*especularidade, complementaridade, assimetriação, simetriação*) vê-se visivelmente alterada.

Quanto aos processos de *especularidade (imediate e diferida)* e de *complementaridade (inter e intraturnos)*, verifica-se um aumento da complementaridade e especularidade *na ação*, no caso das interações com P., devido à diversidade nas práticas interacionais responsáveis pelo alçamento de facetas de objetos para negociação.

No caso das interações em universo familiar de P., muito frequentemente, as interações visam a orientar a ação da criança ou negociar

normas de ação social, situações em que, freqüentemente, da parte da criança, os mecanismos ocorrem *na ação*. Vejamos o exemplo (2) abaixo:

- (2) 2ª GRAVAÇÃO - 03/11/91 - 02:00,00: mãe (M); criança (C); avó (A); primas (P e P¹) e pesquisadora (I) em interação na sala de visitas (...):
- C¹: (coloca a chupeta na boca)
- M¹: Tira a chupeta! - ASSIM - ACN
- C²: (tira a chupeta da boca) - CIRT/A - SIM
- M²: Ai! - CIRT
- C³: (coloca a chupeta na boca) - CIRT/A
- (...)
- M³: Ai! Vai pôr a chupeta. - ASSIM - ACN
- C⁴: (tira a chupeta) - CIRT/A - SIM
- M⁴: Manda beijinho pra Pri lá, ó! - ASSIM - ACT
- C⁵: (manda um beijo com a mão) - CIRT/A - SIM
- (risadas)
- M⁵: Olha lá pra ela! Dá uma piscadinha! - ASSIM - ACT
- C⁶: (bate no álbum) - CIRT/A
- (...)

Este tipo de interação, proposta pelo adulto ou por parceiros interacionais, que visa a *orientar a ação* do outro, num sentido *diretivo* (como em M^{4/5}) ou *normativo* (como em M^{1/3}), ocorre com muita freqüência nos dados de nosso sujeito BGL. Poderíamos interpretar estes padrões interativos na linha de Bronckart (1992: 33), que operacionaliza psicologicamente as categorias da *Teoria da Ação Comunicativa* de Habermas (1987), respectivamente como *ações comunicativas teleológicas* e como *ações comunicativas reguladas por normas*. Tais padrões não exigem da criança que os mecanismos e processos interacionais operem lingüisticamente e determinam a emergência de alto grau de *complementaridade interturnos na ação* (como em C^{1/5}).

Interações onde os processos e mecanismos acima comentados operam lingüisticamente, de maneira semelhante ao padrão na amostra de H., ocorrem, na amostra de P., quando estas interações envolvem "*portadores de representações*" (como livros ilustrados ou revistas no caso de H. e álbum de fotografias no caso de P., em cuja casa não há li-

vros ou revistas). Nestes episódios, emergem jogos semelhantes aos que ocorrem nas interações com portadores de texto na amostra de H. (*jogos de nomeação e de reconhecimento*, sobretudo), onde os processos e mecanismos operam de modo semelhante na constituição da linguagem - mas essencialmente estabilizados e negociados pelo par coetâneo ou pelo pesquisador (I², C2⁶). Vejamos o exemplo (3):

(3) 1ª GRAVAÇÃO - 28/09/1991 - 01;10,25: mãe (M), criança (C), avó (A), dois vizinhos (VI e S), outra criança vizinha (C2), a pesquisadora (I), em interação na sala de visitas (...):

(C sai da sala e vai até o quarto)

- M¹: Pri! Vcm aqui!!! - ASSIM - ACT
- C¹: Achô. (volta para a sala com um álbum de fotos) - CIRT/A - SIM - ASSIM
- C2¹: Olá a Pri ... daí (tenta tirar a foto da mão de C) - CIRT - ASSIM - ACT
- M²: Ai!!! Cê pegô a foto? De quem que é a foto? - CIRT - SIM - ASSIM - JN
- I¹: Não vai rasgá? - CIRT - ASSIM - ACN
- M³: Deixa eu vê. Mostra pra mamãe quem que é? - CIRT - ASSIM - JN
- I²: Quem tá aí? - CIAT - ASSIM - JN
- C²: Titiu. - CIRT - SIM
- M⁴: Cadê u titiu? Mostra pra mãe. - CIAT - ASSIM - JR
- C³: Achô... - CIRT - SIM
- C2²: Deixa eu vê! - CIRT - ASSIM - ACT
- M⁵: Fica assim, ó. (coloca C2 ao lado de C) Assim, ó. Qual é o titiu? Qual que é o titiu? - CIRT - SIM - ASSIM - JR
- C⁴: Acha achô. - CIRT
- C2³: Aqui, aqui Uilto! - CIRT - SIM
- M⁶: Cadê o titiu? Mostra o titiu pra mamãe. - CIRT - ASSIM - JR
- C2⁴: Não é o Wilton! - CIRT
- M⁷: Cadê o titiu? É o Wilton? Não! Essi é o Cláudio. - CIAT - ASSIM - JN
- C2⁵: Num é o Wilton? - CIAT
- (C fica olhando as fotos em silêncio)
- I³: Cadê o titiu? - CIRT - ASSIM - JR
- M⁸: Cadê o titiu? Mostra pra mamãe! - CIRT - ASSIM - JR
- C2⁶: Aqui é o Cláudio. Aqui é o Cláudio. - CIRT - SIM
- C⁵: Caudiu. - ESP - SIM

(...)

Já quanto aos mecanismos de *assimetriação e simetriação*, também se pode verificar uma diversidade em sua dinâmica de operação, caracterizada por um menor número de *simetriações*, se compararmos as interações familiares de H. com as de P.

No caso de P., esta situação de maior permanência da *assimetria* (e, logo, de menor *reciprocidade*) pode ser explicada nas amostras por pelo menos dois fatores. Em primeiro lugar, pela diversidade na estruturação do grupo familiar e, em segundo, pela maior frequência de episódios de interação criança/criança.

A família de P. estrutura-se de uma maneira, como dissemos, ampliada a outros membros da comunidade onde se insere. Para além do fato de ser ela própria patrilinearmente ampliada (moram juntos os avós paternos, os tios - irmãos do pai -, o pai e a mãe e, atualmente, a irmãzinha menor), em todas as gravações estão incorporados outros membros da comunidade (vizinhos, conhecidos, outros parentes, aparentados e agregados), numa estrutura onde todas as mulheres (e alguns homens não produtivos do grupo, tais como aposentados e um deficiente auditivo vizinho) se responsabilizam pelo cuidado do grupo de crianças e do espaço doméstico. É uma família "coletivizada", onde é frequente, por exemplo, que algumas crianças usem formas de tratamento ligadas às relações de parentesco (não só "tia", mas também "vó"), mesmo para pessoas que não tenham com elas relações de consanguinidade, como vizinhos que lhes têm a guarda, durante a ausência da mãe.

Esta situação de família coletivizada implica uma perda de privacidade e um aumento considerável do número de participantes da interação, com um grande número de pares (coetâneos e não coetâneos) das crianças também envolvidos nos episódios documentados. Este contexto interacional leva a muitas *assimetriações concomitantes*, por parte de participantes diversos no episódio, com pouca *simetriação*, seja por parte da criança, seja de outros participantes. É o que podemos ver no exemplo (4):

- (4) 2ª GRAVAÇÃO - 03/11/91 - 02:00,00: mãe (M); criança (C); avó (A); primas (P e P¹) e pesquisadora (I) em interação na sala de visitas (...)
(...)

- C¹: Ere re...o ró ró (*levanta e pega o velotrol*) Bibiiii. (*põe o pica-pau no velotrol*) Bibi bibiii bibiii... - ASSIM - J
- M¹: Ó a foto! (*pega as fotos do chão*) - ASSIM - ACT
- A¹: Ó, fia! Canta a Xuxa. - ASSIM - ACT
- C²: Bibiiii bibi. - CIRT
- I¹: O pica-pau foi passia, P.? - CIRT - SIM - ASSIM - JC
- C³: É. - CIRT - SIM
- I²: É? - ESP - SIM
(*C vai até o sofá olhar as fotos*) - CIRT/A - SIM
- C⁴: Aquiiii. (*rindo*)
- P¹: Vai passia de moto Pri. Vai! - CIRT - ASSIM - ACT
- C⁵: Bibi bobo. Bibi bobo. (*C pega o álbum do sofá e deixa cair as fotos*) - ASSIM
- M²: Iiii! - CIRT - ASSIM - ACN
- C⁶: Iiiii! - ESP - SIM
- A²: Fia! Pri! Pricila! - CIRT - ASSIM
- M³: A vó tá falando! - CIRT
- A³: Quem feiz xixi na calcinha? - CIRT - ASSIM - JC
- C⁷: Num sei. - CIRT
- M⁴: Não sei! Issu aí ela nunca sabe! - ESP
- A⁴: Vem cá! Ói! - CIRT - ASSIM - ACT
(*C senta na velotrol e fica vendo fotos*) - CIRT/A
- M⁵: Canta a musiquinha da Xuxa. - CIRT - ASSIM - ACT
- C⁸: Xuxaxa xa xa xa. - CIAT - SIM
- M⁶: Vai lá no espelho. - CIRT - ASSIM - ACT
- C⁹: Peio? - ESP
- M⁷: ... pra vê cê tá... - CIRT
- A⁵: Linda! - CIRT
- C¹⁰: Linda! - ESP
- A⁶: Vai vê se tá bunita, vai! - CIRT - ASSIM - ACT
(*C vai até o quarto*) - CIRT/A - SIM
(*P vai atrás*)
- P²: O como a Pri tá bunitcha!
(*C fica se olhando no espelho sorrindo*)
- (...)
- A seqüência em (4) inicia-se por uma *assimetriação* de C: (C¹) que propõe um jogo simbólico (levar o pica-pau para passear de moto) que só é interpretado e *simetrizado* pela pesquisadora em I¹. Os outros

adultos presentes (M. e A.) não *simetizam* a proposta de C. Ao contrário, *assimetizam* novas propostas (ver fotos em M¹, cantar em A¹), por sua vez, também não *simetizadas* por C. (C²) que insiste em sua proposta de negociação.

Estabilizada esta negociação pela *simetização* em I^{1/2}, C., na ação (C⁴), *simetriza* a proposta feita pela mãe em M¹, indo ver o álbum de fotos. Imediatamente recomeça a multiplicidade de propostas *assimetizadas* pelos parceiros: a prima (P¹) propõe um passeio de moto; a mãe (M²) normatiza a ação de C. quando esta deixa cair as fotos; a avó (A^{2/3}) *assimetiza* uma proposta de relato de experiência pessoal. Todas estas *assimetizações* não são *simetizadas* por C. que, até C⁸, permanece na proposta anterior (ver fotos).

Quando, em M⁵, a mãe *assimetiza* uma nova negociação (cantar), a dinâmica de *assimetizações/simetizações* do episódio parece estabilizar-se, sendo imediatamente *simetrizada* por C. (C⁸) e seguida por nova proposta conjunta da avó e da mãe (M^{6/7}, A^{5/6}) (ir ao quarto se olhar no espelho), *simetrizada* também conjuntamente por C. e sua prima, de C¹⁰ em diante.

Momentos como este - de desacordo ou instabilidade de acordo - entre os muitos participantes da interação são freqüentes tanto nas amostras de P. como nas de A., caracterizando-se esta dinâmica interacional muito diversamente daquela dos familiares de H., onde a estabilização e a busca de acordo é um processo relativamente menos complexo.

Entretanto, remeter a interpretação desta dinâmica simplesmente ao número de participantes da interação é bastante simplista, de vez que, muitas vezes, o acordo também é custoso, mesmo em interações muitas vezes diádicas, com pares não coetâneos (irmãos mais velhos).

Diferentemente de algumas afirmações que se encontram com freqüência na literatura de Aquisição de Linguagem - de que a interação entre pares (coetâneos ou de diversas idades) tende a reproduzir os processos e mecanismos da interação adulto/criança - o que se verifica nos episódios de interação criança/criança (irmãos ou não) nas amostras de P. e H. é um alto grau de *assimetria* em geral e de *assimetria ruptora*

em particular nas negociações propostas que, freqüentemente, assumem um caráter corporal, nem sempre isento de agressividade.

Sem perda do caráter constitutivo dos mecanismos e processos interacionais no que se refere à linguagem, ao próprio sujeito e ao mundo para o sujeito, o que podemos verificar nestes contrastes entre interações em diferentes contextos sociais foi exatamente a *não universalidade* de sua dinâmica de operação, nem nas interações adulto/criança, nem nas interações entre pares.

Ao contrário, para nós reafirmou-se uma visão da dinâmica constitutiva destes processos e mecanismos altamente dependente da constituição da *subjetividade* e da *objetividade* de seus participantes, o que engloba razões que vão desde a ordem do inconsciente até o papel ou lugar social de que, neste momento, cada um dos participantes está investido.

As dinâmicas que regem as escolhas, por cada participante, de facetas ou de objetos a serem alçados e focados numa interação; as escolhas de acordo ou permanente desacordo em relação a estes objetos; de modos de participação em uma dada interação, que vão do silêncio à linguagem, passando pelo gesto e pela ação; é muito mais múltipla e complexa, além de variada, do que quer fazer crer a literatura em Aquisição. Suas determinações parecem dizer respeito a um lugar social ocupado naquele episódio por cada participante, mas também às peculiaridades de constituição (subjetiva e objetiva) de cada um deles.

O tipo de objeto ou faceta de objeto (centralmente lingüístico (*jogos*) ou não necessariamente lingüístico (*ação comunicativa teleológica ou normativa*) alçado como foco central da interação, certamente tem certa determinação sobre a dinâmica dos processos e mecanismos interacionais.

Por outro lado, o que podemos notar, contrastando os sujeitos AGL (H.) e BGL (P.) é que, durante todo o período investigado, a frequência de interações *teleológicas/normativas* e interações com caráter de *jogos de linguagem* (essencialmente, *jogo de contar* histórias, mas cuja instanciação não se faz sem a mediação inicial de jogos, anteriores no desenvolvimento da oralidade, tais como os de *nomeação, reconheci-*

mento e dramático (Lier, 1985) apresenta uma curva bastante diversa⁸. Para maior clareza, vejamos um exemplo (5), colhido aos 02;01,17, onde os *jogos de linguagem* constituem a tecitura do devir da criança em direção à narrativa letrada:

(5) 1ª gravação, 02;01,17 :

(...)

C¹: (Pega o livro *A Galinha Ruiva* e começa a folhear deitada no colo da mãe)

M¹: Que livro é este? - ASSIM - JC/JN

C²: A pilú. - CIRT

M²: Quê? - CIRT

C³: A pilú. - CIRT - SIM

M³: Que que tem aí? - CIRT - ASSIM - JN

C⁴: A au-au. - CIRT - SIM

M⁴: Tem au-au? - CIAT - SIM

(...)

M⁵: E cadê o perú? - CIRT - ASSIM - JR

C⁵: Pilú tá qui. Ó pilú. (apontando no livro) - CIAT - SIM

M⁶: E cadê a galinha? - CIRT - ASSIM - JR

C⁶: Ó galinha. (apontando) - CIAT - SIM

M⁷: O que que a galinha tá fazendo? - CIAT - ASSIM - JC

C⁷: Galinha tá comenu pão da pipiu. - CIAT

M⁸: A galinha tá comendu u pão do piupiu? - ESP

C⁸: É... - CIRT

M⁹: Como é que a galinha fala? - CIRT - ASSIM - JD

C⁹: Có, có, có, có. - CIRT - SIM

(risos)

M¹⁰: Que mais tem aí? - CIRT - ASSIM - JN

C¹⁰: Ó au-au! Au! (imitando latido) - CIRT - SIM

M¹¹: Ó au-au! - ESP - SIM

C¹¹: Ó galinha... Ó ga-linha... Ó pilú... ó pipiu... (apontando as figuras no livro). Tá comenu pipiu da galinha. - CIRT - ASSIM/SIM - JC

M¹²: O que que ele tá comendo? - CIAT - ASSIM - JC

C¹²: Da pipiu tá comenu... da ga/, da galinha. - CIAT

M¹³: Pão da galinha? - CIAT

C¹³: Da pão da galinha. - ESP - SIM

M¹⁴: Cumé que a galinha fala? - CIAT - ASSIM - JD

C¹⁴: Có, có, có, có. - CIRT

M¹⁵: "Quem qué, qué, qué comê meu pão?" - CIRT

C¹⁵: Eeeuuu! (*risos*) - CIRT - SIM

M¹⁶: Você qué? - CIAT

C¹⁶: Qué. - ESP - SIM

M¹⁷: Você qué cumê o pão da galinha? - CIAT

C¹⁷: É. - CIRT

M¹⁸: Hum... E quem tá comenu o pão da galinha? - CIRT - ASSIM - JC

C¹⁸: É a galinha tá cumenu pão. Podi ragá? (*Mexendo na borda do livro*) - CIAT - ASSIM - ACN

(...)

Como podemos ver, do 1º turno da mãe (M¹) ao 6º turno da criança (C⁶), o objeto negociado é a *nomeação/reconhecimento das ilustrações do portador*, para a qual a criança se encontra em situação de reciprocidade, dado o alto grau de complementaridade inter e intraturnos instaurado nesta seqüência. A partir de M⁷, a mãe assimetiza, propondo a negociação de um *jogo de contar* (cuja simetrização, de fato, não se realiza do ponto de vista de M, já que "quem come o pão da galinha é o pipiu"), que é intermitentemente "interrompido" por *jogos dramáticos* (M⁹/C⁹ e M¹⁴ a C¹⁷) e *jogos de nomear* (M¹⁰ a M¹¹). Resta saber se se trata aqui de jogos autônomos ou de uma relação interjogos que merece explicação.

A negociação que está sendo proposta por M é a citação dos participantes da ação que irá se desenrolar no jogo de contar narrativo subsequente. Neste sentido, não há propriamente *jogos de nomeação/reconhecimento e de contar*, mas o *jogo de contar* se inicia, numa situação de reciprocidade, pela *nomeação/reconhecimento* de seus participantes.

Um argumento a favor desta análise encontra-se, sobretudo, na instanciamento dos ditos *jogos dramáticos* (ou *de papéis*) nos turnos acima citados, que instanciam a fala "típica" do personagem Galinha Ruiva. Verifica-se aqui uma relação interjogos onde o dito "*jogo dramático*" não tem mais seu caráter primitivo no desenvolvimento de linguagem oral, mas se reinstancia como "caracterizador" da personagem dentro do jogo de contar, provocando um jogo de papéis que se segue a M¹⁵ (M¹⁵/C¹⁸), negociando as perspectivas e papéis desde os quais se articula o narrado. Este processo (relação *jogo de contar/jogo de pa-*

péis), aliás, em nossos dados, encontra o auge de sua produtividade no mesmo período (de 2;01;17 a 2;11,01).

Portanto, estaremos considerando, para efeitos de análise de dados, que se trata, desde C¹, de uma forma do jogo de contar, que tem sua teitura sócio-histórica realizada na recontextualização de jogos mais primitivos na Aquisição, como relação interjogos privilegiada, em situações de *book-reading*.

Destes dados de H. infere-se que, em alguns contextos sociais, como já afirmava Bruner, *jogo* não é mera ludicidade, mas é *trabalho de linguagem construtivo* na ontogênese (Bruner, 1975; Lier, 1985). Tal trabalho construtivo relaciona-se diretamente com o objeto (ou sua faceta) alçado para negociação. Neste sentido é que tanto a Psicologia do Desenvolvimento como a Psicolinguística da Aquisição têm proposto toda uma série de jogos que recebem seus nomes a partir dos objetos que neles estão sendo constituídos (*de papéis, dramático, simbólico, de regras, de exercício, por um lado e de dar e tomar, de construção de eventos, fonético, fonológico, dramático, de nomeação, de reconhecimento, de contar, de papéis, etc.*, por outro).

Diferentemente de outros tipos de interação linguística (*ação comunicativa teleológica ou normativa*) - e aqui se encontra sua especificidade como prática social -, para Bruner e, implicitamente, para Lier, *jogos* assumem *formatos* ou *padrões linguísticos* mais ou menos rígidos e recorrentes ("*agora eu era X*", "*faz de conta que X*", "*dá...tô*", "*cadê?...achou*", "*o que é X?*", "*cadê X?*" etc.). Possivelmente, esta é a característica que os torna capazes de alçarem, focalmente, como seu objeto, facetas da linguagem - e não de quaisquer outras propriedades da objetividade e da subjetividade - a serem constituídas na interação.

Além disto, a unidade de análise *jogos* permite uma abordagem diacrônica da ontogênese - a uma abordagem histórica -, através da busca de *relações interjogos*, o que a reafirma como uma unidade de análise capaz de fundar uma visão sócio-histórica do desenvolvimento de linguagem na ontogênese.

Concluindo, podemos dizer que nossos dados apontam para o fato de que práticas interativas muito diversas, que privilegiam a negociação

da *ação teleológica* e da *ação normativa* (Bronckart, 1992) e dos *jogos constitutivos* (Bruner, 1975; Lier, 1985), distribuem-se desigualmente nas interações nestes dois universos sociais, constituindo processos também diversos de construção da linguagem, do letramento e do sujeito social da linguagem.

Tais dados podem ser interpretados a partir do papel institucional que os parceiros (adulto/criança) assumem - ou são instados a assumir - na interação e das imagens que esta dada perspectiva determina sobre "o que e quando dizer".

Para O'Donnell (1991: 27),

"...instituições são padrões regularizados de interação que são conhecidos, praticados e aceitos regularmente (embora não necessariamente aprovados normativamente) por agentes sociais dados, que, em virtude destas características, esperam continuar interagindo sob as regras e normas incorporadas (formal ou informalmente) nestes padrões. Às vezes, mas não necessariamente, as instituições se tornam organizações formais [não no caso da família]; materializam-se em edifício, carimbos, rituais e pessoas que ocupam funções que as autorizam a 'falar pela organização'".

Por isso, as instituições: (a) incorporam e excluem; (b) conformam a distribuição de probabilidades de resultados; (c) tendem a agregar (e a estabilizar esta agregação) o nível de ação e de organização dos agentes que interagem com elas; (d) ampliam os horizontes temporais dos atores e (e) o que nos interessa aqui, estabilizam os agentes/representantes e suas expectativas.

Para o autor (id., p. 29),

"...os representantes institucionais passam a esperar uns dos outros comportamentos incluídos num escopo relativamente estreito de possibilidades, por parte de um conjunto de atores que eles esperam encontrar de novo numa rodada seguinte de interações".

Neste sentido é que talvez - aventurosamente - pudéssemos dizer que aqui se trata da constituição - no que se refere à subjetividade, à objetividade e à linguagem - do sujeito da ação e da norma - da *obediência* - em P. e do sujeito da nomeação e da linguagem - da argumentação e do diálogo - em H. Estas diferentes práticas interativas materiais forjam também subjetividades e objetividades diversas, destinadas a ocupar lugares sociais diversos.

(Recebido em 10 /03 /94 - Aceito em 10/07/94)

NOTAS

1. Tais processos encontram-se definidos em de Lemos (1985: 18) como (a) "*o processo de especularidade ou de incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado adulto no nível segmental;*" (b) "*o processo de complementaridade interturnos, em que a resposta da criança preenche um lugar 'semântico', 'sintático' e 'pragmático' instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto;*" (c) "*o processo de complementaridade intra-turnos em que o enunciado da criança resulta da incorporação de parte do enunciado do adulto imediatamente precedente e de sua combinação com um vocábulo complementar*". Na base dos processos de complementaridade estaria uma *especularidade diferida*, que levaria, gradualmente, a criança a uma situação de *reciprocidade* em relação ao adulto, dependente, "*...em grande parte, do desenvolvimento de sua capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento de seu interlocutor. Em outras palavras, de sua capacidade de instanciar uma perspectiva estruturante, papel que, no início, cabe fundamentalmente ao adulto.*" (op.cit., p. 19)
2. A favor da universalidade destes processos, do ponto de vista dos autores, veja-se ainda de Lemos (1985: 19) que afirma que "*...ampla confirmação desta dependência [dialógica] é fornecida pelo trabalho de Berman, Karmiloff-Smith e Lieven (1981) sobre o desenvolvimento do discurso em crianças inglesas, israelenses, polonesas e turcas*".
3. Segundo Liec, Palladino & Maia (1991: 16-17), "*...os elementos trazidos para a interação na estrutura da permuta são simetrizados quando se estabelece um consenso entre os participantes a respeito desses elementos. Consenso aqui é entendido como acordo relativo que se expressa através da aceitação de um dado objeto para negociação e pela subsequente realização de operações semelhantes sobre tal objeto o qual vai,*

gradualmente, se constituir em objeto de conhecimento. (...) Pode-se dizer que o processo de simetriação corresponde aos momentos de estabilização de conhecimentos, ou seja, de consenso entre os participantes da interação a respeito de um dado objeto e que os movimentos que antecedem ou sucedem tais momentos constituem o processo de assimetriação, que deve ser entendido, portanto, como o momento de tentativa de ajustamento entre as ações da mãe e da criança em que elementos específicos dos repertórios individuais estão sendo negociados para se transformarem em elementos de conhecimento comum". A autora adverte ainda que "...a relação entre esses dois processos não é hierárquica, mas de simultaneidade. Um objeto ou um atributo de um objeto pode estar sendo simetrizado enquanto outro é assimetrizado". (op. cit., p. 16).

4. Estamos qualificando os universos de investigação (família; escola) como de "*diferentes graus de letramento*", a partir dos diversos tipos de usos de escrita (empírico, homílico, para transmissão de conhecimento coletivo acumulado, institucional (Ehlich, 1983)) que nestes universos se apresentam. Qualificamos de *baixo grau de letramento (BGL)* aquele universo onde os usos de escrita, quando existentes, têm caráter unicamente empírico (para orientação temporo-espacial e usos mnemônicos) e de *alto grau de letramento (AGL)*, aquele universo que apresenta o conjunto dos usos identificados. Insistimos, aqui, no fato de que *graus de letramento* não se equacionam, de nosso ponto de vista, a classes sociais. Pelo menos, não totalmente. É óbvio e previsível que classes sociais menos favorecidas terão também, em sua maioria, menores oportunidades de letramento e *vice-versa*. Mas esta não é a totalidade da questão, que aqui se encontra equacionada ao histórico de letramento de cada sujeito, determinado por uma inserção cultural, ao mesmo tempo, mais restrita e mais ampla. Logo, esta abordagem nada tem a ver, como já se tentou sinalizar em algumas das exposições desta nossa posição, com uma postura bernsteiniana.
6. Trata-se de Pesquisa Integrada (com suporte CNPq) que coordenamos e desenvolvemos junto ao Programa de LAEL/PUC-SP, de título *Letramento e Desenvolvimento de Linguagem Escrita: construção social, ensino e aprendizagem de língua escrita*. O Projeto visa a descrever e interpretar processos de letramento emergente, em três sujeitos de diferentes camadas sociais e de alto, médio e baixo graus de letramento, documentando etnograficamente interações em universo familiar e escolar, durante cerca de quatro anos, numa faixa etária que vai de cerca de 02:00 em diante.
7. A legenda das análises nos exemplos é a seguinte: ESP (especularidade imediata); ESP/A (especularidade na ação); CIRT (complementaridade

interturnos); CIRT/A (complementaridade interturnos na ação); CIAT (complementaridade intraturnos); ASSIM (assimetriação); ASSIM/R (assimetria ruptora); SIM (simetriação); JC (jogo de contar); JN (jogo de nomear); JR (jogo de reconhecimento); JD (jogo dramático); ACT (ação comunicativa teleológica); ACN (ação comunicativa regida por normas).

8. Somente a título de curiosidade, listando em "*O Etnógrafo*" a frequência das categorias *jogo e não jogo*, nas duas primeiras gravações de cada um dos sujeitos (H. e P.), temos uma distribuição de frequência bastante diferenciada. Num *n* de propostas de negociação semelhante nas duas gravações (126 em H. e 124 em P.), 78% das propostas em H. instauram *jogos de linguagem* e somente 22% das propostas negociam *ação teleológica ou normativa* (98 negociações iniciais de jogos e 28 de episódios não-jogo). Trata-se de um privilégio absoluto das interações jogo. No caso das duas primeiras gravações de P., a frequência se distribui mais equitativamente entre os dois tipos de propostas, com uma ligeira preponderância das interações não jogo: 53.22% e 46.77% (66 negociações de orientação e normatização de ação contra 58 negociações de jogos de linguagem).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERMAN, R.; A. KARMILOFF-SMITH & E. LIEVEN (1981) The development of discourse maintenance and structuring. Mimeo, inédito.
- BISSEX, G. L. (1980) *GNYS at Work: A child learns to write and read*. Cambridge: H.U.P.
- BRANT DE CARVALHO, A. T. (1989) O desenvolvimento do discurso narrativo: a relação interjogos na emergência das narrativas orais e escritas. *Estudos Linguísticos, XVIII - Anais de Seminários do GEL*. SP: USP/GEL.
- BRITTON, J. N. (1983) Writing and the story world. In B.M. Kroll & G. Wells (orgs) *Explorations in the Development in Writing: theory, research and practice*, pp. 3-32. NY: Wiley & Sons.
- BRONCKART, J. P. (1992) El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico. *Anuario de Psicología, 54*: 3-48. Universitat de Barcelona.
- BRUNER, J. S. (1975) The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language, 3*: 1-19.

- EHLICH, K. (1983) Writing ancillary to telling. In F. Coulmas (org) *Journal of Pragmatics: special issue on "Linguistic Problems of Literacy"*, 7(5): 495-506. The Netherlands: North-Holland P.C.
- GARNTON, A. & C. PRATT (1989) *Learning to be Literate: The development of spoken and written language*. NY: Basil Blackwell.
- HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard.
- HEATH, S. B. (1982) What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(2): 46-79.
- ____ (1983) *Ways with Words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: C.U.P.
- de LEMOS, C. T. G. (1985) Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In J.M. Meisel (org) *Adquisición de Lenguaje/Aquisição da Linguagem*, pp. 11-22. Frankfurt/M: Vervuert.
- ____ (1989) Uma abordagem socio-construtivista da aquisição de linguagem: Um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*: 61-76. PA: CEAAL/PUC-RS.
- LIER, M. F. A. F. (1985) O jogo como unidade de análise. *Série Estudos, 11: Aquisição da Linguagem*: 45-55. Uberaba: F.I.S.T.A.
- LIER, M. F. A. F.; R. R. R. PALLADINO & E. A. M. MAIA (1991) Simetrização e assimetrização na comunicação pré-lingüística. In R. H. R. Rojo; M. C. Cunha & A. L. M. Garcia (orgs) *Fonoaudiologia e Lingüística*, pp. 11-24. SP: EDUC/PUC-SP.
- NINIO, A. & J. S. BRUNER (1978) The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5: 1-16.
- NINIO, A. (1980) Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two sub-groups in Israel. *Child Development*, 51: 587-590.
- O'DONNELL, G. (1991) Democracia delegativa. *Novos Estudos CEBRAP*, 31: 25-40. SP: CEBRAP.
- PFLAUM, S. W. (1986) *The Development of Language and Literacy in Young Children*. Columbus: Charles E. Merrill.
- ROJO, R. H. R. (1990) O papel do jogo no desenvolvimento de linguagem escrita. *Boletim da ABPP*, 19: 75-87. SP: ABPP.
- ____ (1991a) Jogo de papéis e a ontogênese da escrita. *Boletim da ABPP*, 20, no prelo. SP: ABPP.

_____(1991b) "Espelho, espelho meu": O jogo de papéis e a constituição da narrativa e do letramento. *Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*: 223-245. PA: CEAAL/PUC-RS.

TEALE, W. H. (1982) Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59: 555-570.

_____(1984) Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. A. Oberg & F. Smith (orgs) *Awakening to Literacy*, pp. 110-121. Exeter, NH: Heinemann.

VIYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. SP: Martins Fontes, 1987.