
O Jogo, a Construção e o Erro: considerações sobre o desenvolvimento da linguagem na criança pré-escolar

“A língua é um sistema de comunicação usado dentro de um grupo social particular. Inevitavelmente, as emoções criadas pela lealdade ao grupo passam na frente de julgamentos objetivos sobre a linguagem. Muitas vezes, quando achamos que estamos emitindo tais julgamentos, estamos de fato apenas fazendo afirmações sobre nossos preconceitos.”

(Anthony Burgess - Language Made Plain)

Este artigo é uma seleção de alguns pontos pinçados da vastíssima área do desenvolvimento da linguagem da criança pré-escolar. Dada a diversidade da área, somada à profusão de estudos que o interesse crescente vem desencadeando no mundo todo, é impossível atacar este tema em linhas gerais sem pecar pela superficialidade, pela caricatura, pela artificialidade e, principalmente, sem escapar de polêmicas próprias de qualquer campo do conhecimento (neste em particular) e de pontos de vista divergentes numa área que dá ensejo a especulações tão antigas quanto às que acompanham questões metafísicas, como a da origem das línguas e das espécies. De fato, a questão de como a criança adquire a linguagem é o que leigos e profissionais vêm tentando desvendar há milênios; a ela segue quase paralelamente a indagação inevitavelmente dupla de qual a origem do homem na Terra e da linguagem entre os homens.

Esta seleção obedece, obviamente, ao tema geral tratado no Encontro **O jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-Escola**, e nela está depositada minha esperança de que as reflexões sobre o jogo, a construção e o "erro" na aquisição da linguagem oral possam ajudar o professor que lida com a criança pré-escolar e alfabetizanda.

* Professora do Dept° de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.



ESCOLA INFANTIL MENINO JESUS - Rio Branco-AC

Para que se tenha uma visão geral sobre a área de aquisição da linguagem, é útil conhecer, mesmo que em forma de trailer-documentário ou de "ouvir falar" (o espaço exíguo deste artigo não nos permite mais do que isto), os tratados psicolinguísticos mais correntes que procuram estudar a maneira e os processos pelos quais a criança adquire a língua materna.

A abordagem mais em destaque hoje é a inatista, desenvolvida pelo lingüista CHOMSKY, exatamente por desencadear, nas últimas três décadas, um enorme interesse nesta área de estudos e, mais recentemente, por reforçar cada vez mais a idéia do vínculo da linguagem a mecanismos mentais, ao mesmo tempo biológicos e psicológicos. Trata-se da postulação de mecanismos inatos, específicos de aquisição da linguagem, dos quais a criança é dotada geneticamente.

O conhecimento lingüístico inato, isto é, o que "está lá" (em termos de gramática universal), brota e adapta-se às diversas línguas e dialetos do mundo, aos quais a criança é exposta, independentemente de reforço, estímulo, condicionamento, treinamento, imitação ou história de vida.

Ao contrário, outra abordagem, oposta à anterior, chamada behaviorista ou comportamentalista, que tem na figura do psicólogo americano SKINNER seu principal representante, na sua versão mais radical, com relação às considerações lingüísticas, trata da linguagem como sendo um conjunto de comportamentos verbais, externos, observáveis, cuja aquisição depende do condicionamento operante, de estímulos externos, de cadeias de respostas e reforços, de treino, imitação (no sentido de cópia do modelo) etc. Esta postura psicológica tem inspirado e influenciado de maneira poderosa várias teorias de aprendizagem e é muito popular em nossos meios escolares, onde está presente no dia-a-dia do educador. Só para dar um exemplo bem corriqueiro, citaremos o **treino** da escrita, desenvolvido através da cópia de um modelo considerado correto, visando a que a criança supere o erro de ortografia.

Outra abordagem, ainda, é a cognitivista, tal como foi desenvolvida pela epistemologia genética de PIAGET, que acena com a emergência e o desenvolvimento da linguagem condicionada ao desenvolvimento da inteligência e, mais especificamente, à superação da inteligência sensorimotora. Um exemplo de pesquisa de inspiração fortemente piagetiana, bastante conhecido no Brasil, são os estudos sobre a psicogênese da escrita, desenvolvidos por Emilia FERREIRO.

É inegável a contribuição altamente positiva e amplamente influente que a psicologia genética piagetiana imprimiu à reflexão sobre o desenvolvimento da inteligência e à aquisição de vários domínios cognitivos. Os pontos que vou explorar têm a ver mais com a postura dita "construtivista" piagetiana (esta palavra tem sido muito mal-interpretada), só que meu ponto de vista incorpora à teoria um alcance social, interpessoal e intersubjetivo que a teoria de PIAGET não explora.

O que eu acredito ser importante no construtivismo é, primeiramente, a noção de mente ativa da criança. Nem o conhecimento lingüístico "está lá", biologicamente pronto e pré-programado, como querem os inatistas, nem a criança é um ser passivo, vítima de esquemas de modelagem.

Construtivismo significa um longo caminho a percorrer na aquisição de domínios do conhecimento, entre os quais a linguagem. Quer dizer também que os conhecimentos lingüísticos não são gradativa e linearmente acumulados ao longo do tempo, como se uma "conquista" se empilhasse a outra já "instalada". É, antes, um caminho cheio de idas e vindas, de reestruturações e reorganizações e de construções não-concomitantes de subsistemas. Este tópico será retomado mais adiante, quando tratamos do "erro".

Um ponto não explorado por PIAGET - pelo menos com relação à aquisição da linguagem - e que está na base dos aspectos nos quais tocarei é o de que a criança age sobre as coisas do mundo

em interação com o outro. A linguagem não está solta no mundo, não é uma coisa em si. Em outras palavras, não é um instrumento neutro de comunicação de que se lança mão para se veicular significados e informações. Na verdade, a linguagem é eivada de interações sociais e história e não é nada neutra. Por outro lado, do ponto de vista de sua aquisição, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança. É o espaço em que esta se constitui como sujeito e em que o conhecimento do outro e do mundo é segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e ambos passam pela mediação do outro, do interlocutor. Os objetos do mundo físico, os papéis no diálogo e as próprias categorias lingüísticas não existem a priori, mas se instauram através da interação entre a criança e seu interlocutor básico.

A Construção e o Jogo

O fato de que as crianças brincam é uma constatação tão óbvia quanto banal; obviedade e banalidade que advêm da universalidade deste comportamento. Segundo LIER (1985), há **"unanimidade entre os estudiosos relativamente à importância do jogo no desenvolvimento"*** e da aquisição de conhecimentos e habilidades em geral. As questões colocadas pela autora são da seguinte ordem:

"Como definir o jogo? Qual sua natureza? Qual seu papel no desenvolvimento da criança? Que regras o regem? Como *definir* e demonstrar os processos básicos *subjacentes* a essa atividade tão variada?"*

As explicações dadas a estas questões são também, é claro, variadas, dependendo da ótica do investigador. A autora cita, dentre outras, as explicações filogenéticas, isto é, sobre a origem do jogo e seu desenvolvimento na história da Humanidade. Refere-se ao estudo de BRUNER (1972)**, segundo o qual:

"o jogo teve origem no momento em que os *Grandes Macacos abandonaram* o padrão interacional rígido vigente entre os primatas que os precederam na escala evolutiva e passaram a desenvolver um padrão mais flexível de relacionamento social. Os padrões de relação social até então fixos foram sendo *abandonados*, dando origem a um sistema de trocas recíprocas que é a característica essencial do jogo":

* M, Francisca LIER. O jogo como unidade de análise; aquisição da linguagem. Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, 1985 p. 45 (Série Estudos).

** J. BRUNER. The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2 (2), 1975. p. 45-46.

A violação do padrão rígido das ações sociais

“promoveu um *aumento* no tempo dedicado à exploração dos *objetos do* mundo. A experimentação repetida possibilitou a sua segmentação e posterior recombinação criativa de suas partes. *Eles passaram* a ser utilizados com *funções específicas, ou seja, se transformaram em utensílios. Em momentos posteriores, o uso de utensílios transcendeu o seu próprio valor utilitário. Os objetos passaram, então, a ser usados core valor simbólico*”:

Francisca LIER aponta o problema que há em projetar hipóteses filogenéticas, de base puramente especulativa, para questões ontogenéticas - que tratam da aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na criança. O jogo é, no entanto, reconhecidamente a arena privilegiada de aquisição de conhecimentos.

Mais que esquemas de **ação** - a criança agindo sobre o mundo -, o jogo pressupõe também esquemas de **interação** - a criança em colaboração e partilha necessária com o outro.

Os Jogos e a Construção Lingüística

Tratarei aqui dos mesmos autores citados anteriormente, os quais estudaram aprofundadamente a importância dos jogos verbais e pré-verbais para a construção de objetos lingüísticos.

BRUNER (1975) estuda jogos dos quais tomam parte o adulto e a criança pequenina - pré-verbal até a transição para a fase das "primeiras palavras" (mais ou menos dos seis meses aos dois anos). São jogos deste tipo: empilhar blocos, esconder o rosto atrás de um obstáculo e depois mostrar a face etc. Seu objetivo é esmiuçar esquemas de atenção partilhada e ação conjunta. Tais esquemas interacionais formam o espaço de partilha com o outro, no qual a criança vai desenvolver determinadas funções, quer lingüísticas, quer comunicativas, primeiro em nível gestual e depois em nível verbal. Eis algumas delas:

- Estabelecimento de papéis no discurso e no diálogo: falante/ouvinte, eu/tu; tomada de turnos. Nos jogos já elencados, o adulto instaura a brincadeira, digamos, de esconder o rosto atrás de um obstáculo, enquanto a criança observa. O adulto mostra o rosto, emitindo uma seqüência fônica apropriada, marcando o ponto final do evento ou atividade; a criança dá sinais de satisfação. Nesta primeira etapa, o adulto é o tomador do turno ("eu"), enquanto a criança é o outro, o interlocutor ("tu"). Numa etapa posterior, a criança vai reverter os papéis, tomar a iniciativa de começar o jogo ou a etapa do jogo, isto é, tomará o papel do "falante", enquanto o adulto será o espectador, o "interlocutor". Estes esquemas, gestuais de início, serão lingüísticos quando a criança tiver meios expressivos para exprimir tais funções: pronomes, intonação, flexão verbal de pessoa etc.
- Determinação das funções gramaticais de agente/ação/paciente, responsáveis pelos tipos de sistemas de transitividade nas línguas. Nos jogos descritos, a criança aprende uma espécie de "embrião", na ação e na interação, em fases pré-verbais, do que mais tarde emergirá como marcação lingüística. É primeiro "paciente" ou "objeto da ação" praticada pelo adulto, que é,

neste momento, "agente" da ação instaurada por ele próprio. Numa etapa posterior, a estrutura se reverte, com a partilha dos papéis: a criança aprende a ser "agente" da ação conjunta, isto é, da qual participam ela e o adulto interlocutor básico.

- A atenção partilhada, por sua vez, desenvolverá conceitos como tópico/comentário, uma das maneiras de expressar sujeito/predicado. O adulto, numa fase pré-verbal, focaliza um ponto de atenção qualquer, espera que a criança acompanhe seu foco de atenção e depois comenta sobre ele, á semelhança de grandes sacadas e pequenas olhadelas de quem observa um quadro na parede. Isto é, a criança participa de esquemas onde se **focaliza ou topicaliza** para depois se **comentar ou predicar**.

- Noções de ação completa ou realizada versus ação não-completada, que serão responsáveis pelas marcações de tempo e aspecto nas línguas (inclusive no português). Em tais jogos, os pontos salientes de um evento, como por exemplo os pontos inicial e terminal, são sempre marcados lingüísticamente (pelo adulto) ou vocal ou gestualmente (tanto pelo adulto como pela criança). O que é gesto ou balbucio da criança numa situação de troca, nestes jogos, será verbal em etapas posteriores, através, neste caso, de flexão verbal de tempo e uso de partículas temporais ou aspectuais.

LIER (1983, 1985) entende o jogo como "trabalho partilhado, como troca recíproca (. . .) que se desenvolve desde o nascimento para a construção do conhecimento comunicativo-lingüístico". / autora pesquisa a construção da fala, ou melhor, do "objeto fônico" de uma criança em interação com sua mãe, durante a faixa etária de seis a dezoito meses. Partindo da constatação de que "durante a construção do sistema comunicativo propriamente dito, o som da fala foi sendo gradualmente privilegiado até o momento que passa a ter valor comunicativo", analisa os recorte dos contínuos sonoros e gestuais empreendidos pela troca, na diáde, isto é, na estrutura interacional ou dialógica de que participam duas pessoas, em situações de rituais lúdicos.

Este processo inicia-se com o **jogo rítmico** (com a emergência das cantigas infantis), em que há um recorte rítmico, temporal, no som da fala, que para a criança ainda se mostra muito fluido, nesta época. O trabalho rítmico é partilhado pelos parceiros deste tipo de jogo, em que o contínuo sonoro é segmentado ritmicamente. Depois, seguem-se o **jogo de nomeação** ("o que é isso?") e de **reconhecimento** ("cadê x?"). Estes jogos recortam os contínuos sonoro e experimental. Desenvolvera-se neles as faces auditiva e articulatória do som da fala. Os próximos jogos são o **jogo dramático** ("como é que se faz x?") e, finalmente, os **jogos vocais**, quando o som da fala se torna o veículo privilegiado de comunicação (como, por exemplo, nos casos de imitação recíproca).

A Construção e o "Erro"

Retomando as afirmações anteriores, temos que o desenvolvimento lingüístico não é um processo linear, nem cumulativo. Ele é cheio de idas e vindas, de coordenações, de novas adaptações, de checagem de várias eficácias. Na linguagem, a criança está-se formando como sujeito, enquanto procede à objetivação da própria linguagem, em situações dialógicas e partilhadas.

* Op. Cit, v. 48-49.

Deve ser novamente frisado que a linguagem não é um instrumento de comunicação neutro, nem um objeto homogêneo a - histórico - a não ser de um ponto de vista deliberado de quem vai empreender um recorte metodológico para estudar certos subsistemas, como, por exemplo, o fonológico, o morfológico, o sintático, mas, ainda assim... A linguagem em uso é, como quer LABOV, constituída de "heterogeneidade sistemática" e não estou falando apenas de dialetos regionais ou sociais. Incluo aqui as várias vozes incorporadas e internalizadas pelo falante. Imagine a criança mergulhada em tal heterogeneidade.

Dados estes pressupostos, o "erro" é constitutivo do processo de acerto, isto é, da construção do aprendizado. Por isto a palavra **erro**, neste artigo, é propositadamente colocada entre aspas. É uma palavra inadequada, usada quase que metaforicamente, pela falta de um termo melhor. Na construção da linguagem, não há erros propriamente, mas expressões externas de hipóteses sucessivas elaboradas pela criança na construção de sistemas e subsistemas comunicativos e lingüísticos. A não ser em casos de lapso (de língua, de memória etc.) ou de retardos detectados, os desvios da forma e norma adultas demonstram exatamente a natureza da aquisição da linguagem: recortes do fluxo sonoro e experiencial, tentativas sucessivas de estruturação gramatical e organizações/reorganizações discursivas e dialógicas em diversos níveis e diversas idades, sempre, com o outro, procurando e dando sentido ao processo de objetivação da linguagem. É bom lembrar, também, que as instâncias desviantes (isto é, os "erros") são, muitas vezes, pistas importantes para o pesquisador (ou para o educador) tentar descobrir quais são as hipóteses, transicionais ou não, que a criança está elaborando numa determinada etapa de desenvolvimento.

O estudo do "erro lingüístico" encontra maior penetração quando se trata da ordem de aquisição dos subsistemas lingüísticos (fonológico, morfológico, semântico, sintático). É um tema recorrente nos estudos de Aquisição da Linguagem e está presente em vários espaços de reflexão e prática profissional: na academia, na escola, na clínica, só para citar os mais institucionalizados. É um tema também muito mal compreendido. A idéia que se tem da ordem de aquisição pode ser glosada da seguinte forma: "primeiro tais fonemas, depois outros; primeiro frases de uma palavra, depois de várias; primeiro voz ativa, depois voz passiva; primeiro uma palavra só para exprimir vários significados (supergeneralização semântica de algumas palavras), depois afunilamento de significados com a aquisição de outras palavras etc.

No entanto, deve ser lembrado que há uma forte tendência de se buscar na linguagem da criança as mesmas categorias que estão na linguagem do adulto, e de se levar em conta o que "falta", o que "ainda não está instalado". O que vem complicar ainda mais o quadro explicativo é que se procura na fala da criança os construtos teóricos do lingüista ou do gramático. A pesquisadora Ann PETERS (1983) afirma que há unidades de análise do ponto de vista do adulto, do lingüista e da criança, e nem sempre estes três prismas são coincidentes.

Por outro lado, estudos mostram que a indeterminação categorial ou semiótica existe nas primeiras manifestações e que também a criança processa a fala enquanto **oralidade**. Ela, por exemplo, é mais guiada por ritmo, intonação etc., isto é, por gestalts fonológicos, do que por fonemas ou mesmo palavras. Blocos inteiros são incorporados da fala do interlocutor, sem que sejam analisados "gramaticalmente" pela criança.

Para ilustrar, tomemos como exemplo um dos "erros" mais salientes na fala da criança pré-escolar e um dos que mais assustam pais, professores e fonoaudiólogos: o chamado "erro fonológico" e que tem a ver com ordem de aquisição. Claro que há uma tendência geral na ordem de aquisição de oposições fonológicas. Por exemplo, o s e o ch são oposições tardais, bem como o r e o l; os encontros consonânticos são difíceis etc. E nem sempre a distinção entre as consoantes surdas e as sonoras é tão nítida assim para as crianças. Não obstante, a velocidade com que o "erro" ou

desvio, ou qualquer atraso nesta ordem de aquisição esperada, é considerado déficit e patologia é assustadora. Muitas vezes, não se leva em conta o fato de que as crianças têm ritmo diferente de aquisição, de que os processos de construção são longos, mais uma vez não-cumulativos, não-lineares. Por exemplo, se se acompanham os dados da fala de uma criança ao longo do tempo, nota-se uma sucessão de aparentes sistemas ou estruturas. Uma aquisição pode resultar numa reestruturação do sistema ou subsistema; pode ser a separação de subsistemas até então não-separados e não-analisados etc.

Não quero absolutamente negar aqui casos de retardo, às vezes mais, outras menos severos, de linguagem, que precisam da ajuda de um profissional para serem superados. Mas tais casos são, com certeza, muito mais raros do que se tem tentado apontar- e um bom profissional sabe disto. Já vi muitos casos de pronúncia de consoante surda por sonora (e vice-versa), ou de pronúncia na zona limítrofe da vibração ou não das cordas vocais (uma outra oposição foneticamente pouco mais sofisticada, que não vem ao caso no momento), serem tratados como "troca de letras", a partir de uma interpretação que considera tal realização fônica beirando o patológico.

Nestes casos que presenciei, porém, tais realizações eram processos absolutamente normais, um pouco atrasados talvez neste setor fônico (e não em outros!), em crianças absolutamente normais. Às vezes, o próprio processo de alfabetização, com a migração de um domínio cognitivo para outro, pode ajudar a superar o problema. Mais detalhes sobre esta questão podem ser encontrados em COUDRY & SCARPA (1985).

Um Exemplo: o desenvolvimento do discurso narrativo

Uma boa ilustração sobre o jogo e a construção diz respeito a algumas das características da aquisição do discurso narrativo. Farei, aqui, referência à pesquisa feita por PERRONI (1983), sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, e à minha própria pesquisa (SCARPA, 1985), sobre a coesão intonacional na fala de crianças pequenas.

O que a criança tem de adquirir, quando se trata da aquisição do discurso narrativo? Em outras palavras, quais são as características do discurso narrativo, tais que nos digam que aquela produção específica da criança possa ser classificada como "narrativa"?

É mais ou menos consensual na literatura sobre o assunto, e também citado por PERRONI, que o discurso narrativo caracteriza-se por:

- recapitulação ou evocação de experiências passadas, de modo que elas correspondam aos eventos originais na mesma ordem temporal, para o caso de relatos pessoais;
- concatenação temporal de evento, do tipo: **A, depois (ou daí) B;**
- verbos flexionados no passado (ou tempo funcionalmente equivalente, como, por exemplo, o presente histórico), que reflitam um traço muito importante que caracteriza o ato de narrar. a chamada "singularidade do narrado", isto é, o novo, o insólito, o acontecimento singular digno de ser narrado;
- um princípio de "gramática de texto" ou "textualidade", conferida pelas noções de coerência e coesão textual. Tais características não são privativas das narrativas, mas são comuns a qualquer texto, escrito ou oral.

Do ponto de vista psicolinguístico, o que envolve "aprender a narra"? Em outras palavras, o que implica o caminho da autonomia de narrar? Pelo menos as seguintes condições:

- afastamento do "aqui e agora" - contar alguma coisa, ou mesmo evocar alguma coisa, significa sair do "aqui e agora" e ir para o "lá e então"; tal processo também é chamado de "decentração";
- domínio da categoria de **tempo** para poder empreender a sucessão temporal dos eventos;
- domínio de regras formais da língua para instrumentalizar a capacidade de narrar,
- internalizar os papéis dialógicos, coordenando e revertendo o "eu" e o "tu", para poder desempenhar o papel de narrador.

Vamos ver, agora, como o jogo e a troca podem contribuir para o desenvolvimento deste domínio cognitivo, o narrar.

As primeiras ocorrências de possibilidade de discurso narrativo surgem em situação de jogo ou brincadeiras de "contar histórias" (SCARPA, 1985). O adulto, com um livro de gravuras, narra efetivamente ou "faz de conta" que narra uma história para uma criança ainda bem jovem (por volta dos dezoito meses). Os pontos salientes de sua pretensa narração são marcados prosodicamente, isto é, pelo ritmo e por uma intonação típica de narrar, reconhecível cano tal pela comunidade de fala (intuitivamente, todos sabemos que há uma "intonação textual" e que os vários discursos se distinguem rítmica e intonacionalmente; por exemplo, sabemos quando se trata de uma fala política, de uma narrativa, de um bate-papo etc. também por pistas prosódicas).

A criança aprende rapidamente a marcar "intonacionalmente" um texto em situação de jogo partilhado com o adulto, revertendo o papel de "contar histórias": ela conta, o interlocutor ouve. Aqui a criança faz as primeiras tentativas de exercer o papel de narrador. Não são histórias propriamente o que ela produz; são, antes, coisas do seguinte tipo: sucessão de nomeações de figuras do livro ilustrado ou de seqüências de sílabas ou palavras ininteligíveis, onde não há nem concatenação temporal de eventos, nem recuperação do vivido (ou ouvido) antes, nem singularidade do narrado. O que há é uma unidade e um sentido conferidos pela situação de jogo e pela interpretação do adulto que imprimem sentido, mesmo teatral ou lúdico, ao "contar histórias" primitivo da criança pequena, bem como pela "intonação de narra" que a criança aprende a marcar desde cedo. Este caso revela o arranjo inesperado, em situação lúdica, do comecinho do longo processo de aprender a narrar, que envolverá não só o domínio de regras formais de textos narrativos, como também a aquisição da autonomia de narrar, isto é, da constituição da criança como sujeito narrador.

PERRONI (1983) estuda as várias fases pelas quais passam duas crianças na faixa etária de dois a cinco anos, com relação ao desenvolvimento do discurso narrativo, aqui sintetizadas em linhas gerais:

1ª. - A criança ainda não consegue elaborar textos que possam ser adequadamente classificados como narrativas; é a fase das protonarrativas. "O *trabalho de construção conjunta, abrindo os horizontes do aqui/agora*, dá condições ao surgimento das primeiras tentativas de narrar." Nesta fase, segundo a autora, no 'jogo de contar(. .) a criança *depende de Outro*. (. .) são as perguntas do adulto que colocam a criança numa situação de *complementaridade* e é respondendo àquelas perguntas que *ela* dá os primeiros passos para a construção *de narrativas*" (p. 195).

2ª. - A criança, agora, na faixa dos três aos quatro anos mais ou menos, lança mão de determinados recursos em sua técnica primitiva de construir narrativas. A estratégia básica é preencher arca-bouços narrativos com certos mecanismos, como colagens "incorporação, *absolutamente sem* cerimônia, de fragmentos, de estórias conhecidas" (p. 96). Um *exemplo, citado* pela autora, é o que uma das crianças fez: introduziu o Pica-pa numa estória do Grilo Falante. E que criança nunca misturou a Branca de Neve com a Gata Borralheira?

Uma outra estratégia de preenchimento é o apoio no contexto - "a criança insere nas narrativas experiências vividas na situação imediata de *interação lingüística* ou atribui a *objetos físicos*, presentes também na situação de interação, a capacidade de *desencadear lembranças de eventos* passados" (p. 98).

3ª. - A criança luta por se constituir em "sujeito narrador" ou exercer autonomia narrativa; há mudança nos papéis dos interlocutores na interação verbal. Nesta fase, a criança assume "um papel cada vez mais ativo e autônomo na construção das narrativas e, *conseqüentemente, constitui* o adulto como interlocutor entre tantos outros, em situações *que tendem a ser simétricas*" (p. 122).

Como vemos, a situação inicial de jogo que propicia o trabalho partilhado está na origem da construção da capacidade narrativa.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(2), 1975.

BURGESS, A. (1975 [1964]). *Language made plain*. Londres, Fontana.

COUDRY, M.I. & SCARPA, E.M. De como a avaliação da linguagem pode contribuir para instaurar ou sistematizar o déficit. *Cadernos Distúrbios das Comunicações*. São Paulo, PUC/SP, 1985.

LIER, M. Francisca. A constituição do interlocutor vocal. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC/SP, 1983.

. O jogo como unidade de análise; aquisição da linguagem. Uberaba, Faculdades Integradas de Uberaba, 1985. (Série Estudos).

PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de doutorado, IEL, UNICAMP, 1983.

PETERS, A. *The units of language acquisition*. Cambridge University Press, 1983.

SCARPA, E.M. "A emergência da coesão intonacional". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, IEL, UNICAMP, 8, 1985.