



## **O reflexo do brincar e da fantasia na construção de sentido dos enunciados infantis**

### **The implication of play and fantasy in the construction of the meaning of children's enunciation**

Suzana Rosa de Almeida<sup>1</sup>  
Márcia Romero<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é contribuir para a compreensão de aspectos relacionados ao modo como os enunciados infantis significam, examinando o papel que o brincar e a fantasia neles exercem. Para tanto, fundamentamo-nos nas contribuições da Teoria das Operações Enunciativas em interface com as das teorias da Psicologia Cognitiva e da Psicanálise, por meio do posicionamento, de um lado, sobre o processo de construção do sentido dos enunciados (CULIOLI, 1990; DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011) e, de outro, sobre as interações caracterizadas como rotinizadas, integradas ao conceito de formato (BRUNER, 1983), salientando, ainda, a relação entre o brincar, a fantasia e a linguagem na primeira infância (WINNICOTT, 1982). Como corpus, é analisada a fala de uma criança do sexo masculino, GUS, registrada entre 24 e 35 meses de idade, dados do banco NALíngua, projeto de pesquisa interdisciplinar coordenado por DEL RÉ (UNESP/FCLAr-CNPq). A análise centra-se nas interações de GUS em que se observam brincadeiras com diferentes tipos de carros, um jogo de cartas temático, também sobre carros, e o enredo do próprio filme de animação *Carros* (PIXAR, DISNEY, 2006), elementos que se fazem presentes em um vasto conjunto de suportes com o qual a criança interage, estimulando sua produção verbal e não verbal. Ao examinar sua presença na aquisição e na dinâmica de aprendizagem de aspectos estruturais da língua, mostramos como a criança se apropria de representações às quais as palavras ou expressões por ela empregadas servem de acesso graças a um processo de ajustamento intersubjetivo que integra a fantasia e as suas experiências lúdicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição de língua materna, enunciados infantis, processo de construção do sentido.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to contribute to the understanding of issues related to the meanings of children's enunciation, considering particularly the role of play and fantasy. To achieve this, we have based ourselves on theoretical and conceptual contributions from the Theory of Enunciative Operations in association with cognitive psychology, through its position towards the construction process of the enunciations and their meaning (CULIOLI, 1990; DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011) – and towards interactions

<sup>1</sup> Psicóloga, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Tem atuado na área da psicologia da infância, junto ao Setor Saúde Mental/Departamento de Pediatria da Universidade Federal de São Paulo.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), docente da Universidade Federal de São Paulo, Departamento de Educação, PPG em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP) e vice-coordenadora do grupo de pesquisa NALíngua, Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (CNPq/UNESP-FCLAr).



characterized as routinized, integrated into the concept of format (BRUNER, 1983), still stressing the relationship between play, fantasy and language in early childhood (WINNICOTT, 1982). Throughout this study we presented the analysis of the speech of a male child, GUS, registered between 24 and 35 months of age, provided by published audiovisual data, recorded and transcribed through the CLAN system, that is part of NALíngua, a databank that is integrated to interdisciplinary research project coordinated by DEL RE (UNESP/FCLAR-CNPq). The analysis focuses on GUS interactions that are observed at the play with different car toys, a themed card game, also about cars, and the animated film's plot "Cars"(PIXAR, DISNEY, 2006), that are presented within a wide range of supports for the child to interact with, stimulating his verbal and nonverbal production. By examining its presence in the process of acquiring structural aspects of the language, we demonstrated how the child is able to adopt representations accessed by the use of words and expressions, due to an intersubjective process of adjustment that integrates fantasies and ludic experiences.

**KEYWORDS:** acquisition of mother language, children's enunciations, meaning construction process.

## INTRODUÇÃO

É sabido que o brincar conduz a criança a um caminho de descobertas e invenções. São diferentes estratégias e recursos que, por via da brincadeira, a permitem explorar a língua e o mundo ao seu redor. Esses caminhos iniciais, mediados pela ação lúdica, se desenvolvem, portanto, entrelaçados com a linguagem. Analisar os efeitos lúdicos sobre a língua constitui uma forma de aprimorar nossa compreensão acerca da produção linguística infantil, visto que possibilita conhecer um pouco mais do universo particular das crianças em fase de aquisição. No que tange, justamente, a essa aquisição, há evidências de que o brincar pode servir como contexto e meio para a expressão e consolidação da fala da criança, o que nos levaria, inclusive, a entender aspectos do funcionamento da linguagem de modo amplo.

Com relação à fantasia, em *A criança e o seu mundo*, Winnicott (1982) afirma que ela surge naturalmente na infância, mediada pelos desejos, pelas ações e identificações que as crianças apresentam quando brincam especialmente de serem super-heróis, princesas, aventureiros e guerreiros. Para a criança, o desejo é um instrumento mágico com o qual ela transforma, tanto os objetos ao seu redor, quanto a linguagem, em elementos de sua imaginação e fantasia. Desse modo, sustentada pela fantasia, ela cria uma ponte que liga o mundo de sua subjetividade ao da realidade externa, trazendo uma reconfiguração do real.

Os personagens e os enredos dos filmes e dos desenhos animados, por exemplo, consistem em elementos lúdicos recorrentes nos enunciados infantis. Neste sentido, ao tentar compreender como se dá o processo de construção de sentido nos enunciados de crianças em



fase de aquisição da língua, buscamos desvelar como os efeitos lúdicos apresentados na brincadeira e no mundo da fantasia são apropriados e reconfigurados pela fala infantil na vida cotidiana.

O olhar voltado para a primeira infância, período que se dá de zero a três anos de idade, evidencia inúmeros momentos em que se vê a relação entre o brincar, a fantasia e a linguagem. Tais momentos revelam cenários interessantes no quais as crianças, dada a singularidade de sua fala, são percebidas como sujeitos ativos no processo de produção enunciativa.

Segundo Bruner (1983), as experiências vivenciadas pela criança em sua entrada na linguagem envolvem duas questões importantes. A primeira trata do fato de, desde o início, a criança ficar rapidamente sintonizada para agir de maneira significativa a partir dos poucos elementos que possui, combinando-os. Ela age tipicamente dentro da variação de um pequeno conjunto de recursos que possui para criar uma série mais ampla de possibilidades. Isso pode ser observado em seus comportamentos de brincadeira, inicial e comunicativos, que revelam e asseguram os impulsos para a criatividade e os esforços combinatórios e variacionais. Já a segunda questão é de ordem social. A aquisição da língua tem lugar, majoritariamente, em cenários altamente restritos, nos quais se combinam elementos de natureza discursiva e não discursiva, para, deles, serem construídos significados, atribuídas interpretações e inferidas intenções. A combinação de um conjunto de elementos em instâncias constituídas igualmente pelo discurso e não discurso fornece o rumo para a compreensão e ajustamento entre os sujeitos envolvidos, dentre os quais, a criança. Nesse sentido, para a criança adentrar o mundo da linguagem, deve entrar nas relações sociais já integradas à língua e manifestadas pela organização dos diálogos nela observados. Na teoria bruneriana, é o formato que responde a esse fenômeno. Os formatos, interações caracterizadas como rotinizadas, permitem que os objetivos dos dois sujeitos (criança e adulto) em interação sejam coordenados pela divisão do trabalho e pela divisão da iniciativa. Assim, constitui-se:

Na interação contingente entre, pelo menos, duas partes ativas, contingente no sentido em que as respostas de cada membro podem ser demonstradas como dependentes de uma resposta prévia do outro. Cada membro tem um objetivo e um conjunto de meios para sua obtenção. Cada um tem a capacidade de afetar o progresso do outro, no sentido dos respectivos objetivos. Os objetivos dos dois participantes não têm de ser os mesmos; tudo o que é necessário é que as condições de contingência de resposta comum sejam respeitadas (BRUNER, 1983, p. 121).

Uma propriedade especial dos formatos é o caráter assimétrico próprio à relação entre uma criança e um adulto, assimetria que, remetendo ao conhecimento das partes, coloca um



deles como conhecedor e o outro como um conhecedor menos experiente. O adulto pode desempenhar, no formato, o papel de modelo, suporte e mediador, até que a criança atinja o domínio necessário do que está em jogo, aspecto importante por permitir reconhecer o papel ativo que a criança apresenta neste processo.

Destacamos o interesse em investigar alguns aspectos da linguagem na primeira infância por acreditarmos que, nela, o brincar é considerado como um tipo de formato que assume um papel de mediador, tanto nas interações, no pôr em uso a língua, quanto na descoberta dos efeitos lúdicos e da fantasia inerentes à face simbólica e criativa da linguagem<sup>3</sup>. Conforme Brock et al.<sup>4</sup> (2011), as pesquisas revelam justamente que, neste período da infância, as crianças são muito ativas para construir significados.

Como apontado, as primeiras experiências envolvendo a exploração da língua ocorrem inicialmente na primeira infância. Se buscamos refletir sobre a aquisição de língua em interface com a experiência lúdica, é por acreditarmos que o brincar representa um suporte natural e social a partir do qual pode se constituir a fala. É, portanto, fascinadas pelas experiências lúdicas, pelos efeitos encantadores da fantasia e pelas singularidades inerentes ao funcionamento da linguagem infantil que conduzimos o conjunto de reflexões ora apresentado na tentativa de contribuir com o estudo do processo de construção e apropriação dos sentidos pela criança.

## A TEORIA DAS OPERAÇÕES ENUNCIATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA SIGNIFICAÇÃO

Para Teoria das Operações Enunciativas (DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011), a construção dos sentidos nos enunciados apoia-se no caráter flexível e maleável constitutivo da própria atividade de linguagem, o que confere um outro olhar ao modo como a

---

<sup>3</sup> Vale dizer que o desejo de descobrir o elo entre a linguagem e brincar surgiu, no campo das ciências psicológicas, especialmente na teoria psicanalítica. Na primeira infância, o fenômeno do *nonsense* apontado por Freud (1905) revela o prazer que as crianças nesta fase sentem ao brincar e explorar o funcionamento da língua. Freud afirma que a noção de *nonsense* vincula-se aos efeitos gratificantes advindos dos sons das palavras que encorajam a criança a prosseguir no jogo com a linguagem e a continuá-lo, investindo-se no que faz sem se preocupar com o sentido das palavras ou seu papel na coerência das sentenças. Na teoria freudiana, esse jogo com as palavras é denominado chiste, jogo de linguagem não consciente que surge involuntariamente dos efeitos produzidos pelo *nonsense*, o qual utiliza-se do uso absurdo da linguagem. Um chiste fundamenta-se na atividade psíquica relacionada ao som, de forma que a propagação do som da palavra ocupa o lugar da significação (FREUD, 1905).

<sup>4</sup> É importante salientar que, no conjunto das reflexões por nós apresentada, se veem incluídas outras referências genéricas que não necessariamente indicam relações correlacionais advindas de conceitos específicos, mas que trazem, porém, contribuições importantes para o estado da arte e a análise dos dados, além de fornecer substratos para a construção de novas reflexões geradas a partir do próprio estudo, caso este, por exemplo, de Freud (1905), Brock et al. (2011) entre outros.



criança, na aquisição da língua materna, opera linguisticamente. Pensar nesse caráter, é assumir que o sistema linguístico apresenta um funcionamento intrinsecamente deformável, variável; é assumir que o que é próprio à fala da criança, à sua gramática, aos empregos muitas vezes vistos como “desviantes”, quaisquer que sejam, encontram, em uma instância não consciente, o fundamento que permite compreendê-los, sendo justamente no que foge ao estabelecido ou que dele se desvia, no que oscila, que esse fundamento se torna mais evidente. Essa concepção que evidencia e nos faz perceber o caráter deformável da língua(gem) traz um outro olhar para a fala da criança, posto que cria condições para compreendê-la “não como alguém que enuncia o que lhe seria preexistente, mas como [quem] se (re)constrói por meio de relações significativas que a diversidade das formas linguísticas organizam e ordenam” (ROMERO, 2013, p. 151). A linguagem remete, assim, a uma atividade significativa de representação, referenciação e regulação integrada aos enunciados, arranjos formais produzidos e reconhecidos nas interações. Isso faz com que a enunciação seja, ela própria, compreendida como construção e reconhecimento de formas interpretáveis, permeada por esses processos fundamentais.

Segundo De Vogüé, Franckel e Paillard (2011), em quem nos fundamentamos na apresentação a seguir de tais processos, para a Teoria das Operações Enunciativas, a linguagem é constitutiva de uma forma de pensamento, o que significa dizer que, por meio dela, são construídas representações mentais entendidas como o sentido do que se produz e se compreende por meio de enunciados. Ao pensar nessa dinâmica, Romero (2010) aponta a necessidade de atribuímos à matéria semântica da palavra (ou expressão) uma natureza relacional e abstrata, sendo o que se conhece por “sentido”, portanto, algo não estabilizado e não acabado fora da integração da palavra (ou expressão) em um enunciado. Isso mostra que a linguagem não pode ser entendida como um instrumento ou um código que permitiria a passagem do pensamento ao verbo. A esse respeito, importa dizer, ainda, que:

[...] as representações mentais são organizadas a partir das experiências que elaboramos desde nossa infância mais longínqua, que construímos a partir de nossas relações com o mundo, com os objetos, com o outro, do fato de pertencermos a uma cultura, do interdiscurso no qual nos banhamos (CULIOLI, 1990, p. 21).

A referenciação consiste no processo pelo qual a linguagem diz algo do mundo por meio dos arranjos específicos à materialidade das línguas. Esse modo de dizer traz necessariamente uma lacuna que se dá entre o formulado (o enunciado) e o informulável do mundo. Como explicam os autores:



[...] A referenciação é uma construção, o mundo apreendido como dito do modo como é dito [...]; o mundo, quando da ordem do dizer, é, então, o lugar em que se exprime o irreduzível distanciamento entre o dizer e o querer dizer, de todas as maneiras possíveis (sofrimento, falha, criatividade, recurso poético, reformulação, gaguejos, recursos a outros modos de referenciação (DE VOGUÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011, p. 12).

Por fim, a regulação evoca o jogo de relações entre posições enunciativas construídas nos enunciados. Tais posições não se configuram como posições oriundas de indivíduos em sua singularidade de sujeitos, mas, sim, do que os enunciados, como arranjos formais que são, permitem reconstruir em termos de sentido. Essa reconstrução, necessariamente variável, desencadeia todo um processo de ajustamento que conduz a negociações e diferentes estabilizações semânticas. Evidencia-se, com esse processo, o modo pelo qual o dizer da criança se vê regulado pelos enunciados, o modo como (re)constrói sentidos em função do que a palavra e/ou expressão dizem do mundo e representam nos enunciados.

É importante observar que, nessa perspectiva, a identidade semântica da unidade lexical deve ser buscada no próprio desenrolar do processo de enunciação, na interação entre a unidade e seu(s) contexto(s), o que faz com que os sentidos se encontrem em um permanente processo de estabilização enunciativa.

O jogo dialético próprio à representação, referenciação e regulação configurando o processo de construção de significação aponta, igualmente, para uma particularidade da atividade linguística: o que a sustenta, é um funcionamento dinâmico, constituído por ajustamentos intersubjetivos, por unidades dotadas intrinsecamente de variação e pela não existência de sentidos prévios à materialidade verbal. Esse jogo indica, portanto, a flexibilidade necessária à atividade enunciativa ao mesmo tempo em que exige estabilizações, oriundas do pôr em uso da língua em enunciados.

## UMA ANÁLISE SOBRE OS ASPECTOS LÚDICOS E CRIATIVOS NA FALA INFANTIL

O corpus total conta com dez sessões de gravações de GUS, em ambiente familiar e situação de interação naturalística, feitas por Del Ré (CNPq/UNESP-FCLAr, Grupo de Pesquisa NALíngua), observadora, no período compreendido entre 24 e 35 meses de idade. GUS pertence a uma família de classe média, moradora da cidade de São Paulo. Para a transcrição dos dados, feita por equipe sob a responsabilidade de Hilário<sup>5</sup> integrante do

---

<sup>5</sup> Rosângela Nogarini Hilário, Doutora em Linguística pela UNESP, campus de Araraquara. Pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem - NALíngua (CNPQ), desenvolvendo junto a esse grupo um trabalho de coleta e transcrição de dados, a fim de constituir um banco de dados longitudinais em português brasileiro a ser disponibilizado na plataforma CHILDES.



projeto, foi utilizado o programa *CLAN* (Computerized Language Analysis) desenvolvido por MACWhinney e atualmente disponível na plataforma *CHILDES* (HILÁRIO et al., 2012)<sup>6</sup>.

Em relação às sessões constituindo o corpus, foram realizados recortes em que a produção verbal da criança toma por fundamento os diferentes suportes com os quais GUS interage: a brincadeira de lançar carros de brinquedos, o jogo de cartas cujo tema é carros, o filme ao qual assiste e os contextos de questionamentos direcionados à GUS sobre o enredo do filme *Carros* (PIXAR, DISNEY, 2006). A partir dessas experiências, percebe-se que, embora não disponha de um amplo leque de recursos linguísticos, a criança se apropria de um repertório significativo de palavras e expressões (pertencentes e mediados pelos elementos lúdicos) e consegue utilizá-lo em diferentes situações cotidianas.

Vale salientar ainda que, para este trabalho, selecionamos e apresentamos três recortes das sessões que compõem o corpus, os quais denominamos cenas enunciativas. Nessas cenas, que focalizam a relação entre o brincar, a fantasia e a linguagem na primeira infância, conferimos atenção especial para a produção de enunciados espontâneos da criança na qual se verifica um processo de apreensão e estabilização semânticas de expressões linguísticas, enfatizando os aspectos lúdicos e criativos envolvido em cada situação.

Nosso objetivo central foi o de examinar, como já antecipado, o papel que o brincar e a fantasia exercem no processo de aquisição da língua materna, na apreensão das palavras e expressões, mais particularmente, de seu funcionamento semântico-enunciativo. O que nos interessa é ver como “a criança, cada uma a seu modo, volta a sua atenção para o emprego que faz da língua e as maneiras de fazê-la significar” (DEL RÉ, PAULA, MENDONÇA, 2014, p. 25).

Sob a base teórica, os princípios inicialmente apresentados permitiram delimitar um conjunto de parâmetros conceituais, dentre os quais destacamos os formatos como subsídios para a aquisição da linguagem (BRUNER, 1983), a relação entre o brincar, a fantasia e a linguagem na primeira infância (WINNICOTT, 1982) e, na elaboração da significação pelos enunciados, o fato de não existir sentido prévio ao próprio pôr em uso da língua. Esse último aspecto retoma e evidencia o nosso posicionamento de que, seja em produções características do processo de aquisição, seja em quaisquer outras produções, a apreensão e a estabilização semânticas ocorrem nas trocas discursivas, o que resulta em uma concepção “[...] para a qual o estável nada mais é do que o resultado de uma interação” (ROMERO, 2010, p.481).

---

<sup>6</sup> Por acreditarmos não haver prejuízo ao estudo e com o intuito de facilitar a leitura, optamos por não fornecer a transcrição feita por meio do CLAN, visto esta conter um conjunto de símbolos que lhe são específicos e aos quais o leitor deve estar habituado. Indicamos simplesmente as pausas por meio de reticências, sem apontar sua duração, e mantivemos entre parênteses elementos não pronunciados pela criança. Entre colchetes, encontram-se comentários do transcritor.



Seguindo esse raciocínio, as análises realizadas focalizam os enunciados em relação a dois aspectos complementares: primeiro, analisamos como ocorre a construção de sentido na interação, ou seja, os caminhos percorridos por GUS para a apreensão e a estabilização semânticas de determinadas expressões linguísticas nos enunciados por ele produzidos que chamaram a atenção do outro ou foram por ele percebidos, aspecto que intitulamos configurações e reconfigurações da linguagem; segundo, analisamos as repercussões do brincar e da fantasia na atividade de linguagem da criança, ou seja, o jogo com a linguagem, aqui, as estruturas linguísticas utilizadas durante as brincadeiras e os enunciados que evocaram o mundo da fantasia, motivados pelo enredo do filme de animação *Carros*, linguisticamente apropriado, incorporado e integrado por GUS.

Abaixo, analisamos três cenas enunciativas, que trazem recortes de sessões diferentes cuja descrição situacional fazemos a seguir.

#### CENA ENUNCIATIVA 1 (SESSÃO 2, GUS, 2;2)

Essa cena apresenta recortes que permitem analisar as representações evocadas e construídas por “fazer curva” e “ser boa” em enunciados produzidos pela criança enquanto brinca, com o pai e a observadora (nota-se OBS, responsável pela filmagem), de lançar carrinhos e uma moto uns para os outros.

No contexto situacional, inicialmente, GUS e OBS jogam carrinhos e uma moto de brinquedo um para o outro, GUS, parecendo explorar as jogadas, com a finalidade de conhecer o movimento dos carros e da moto. Após jogar a moto, o pai pede a GUS para jogar o jipe azul. Contudo, ele está com o carro branco na mão e rapidamente o joga, o que leva o pai a lhe dizer: “Esse aí faz curva”.

1. PAI: jog(a) o jipe azul, Gustavo!  
[OBS joga a moto de volta para GUS, mas, no caminho, ela cai.]
2. OBS: Ixi! Caiu !
3. GUS: b(r)anco?
4. PAI: esse aí faz curva!  
[O pai refere-se ao carro branco que GUS joga].
5. GUS: faz cu(r)va?
6. PAI: faz curva!
7. GUS: fazendo cauva [: curva]  
[GUS vai para perto de OBS e pega outro carrinho de brinquedo.]
8. OBS: agora assim, ele num [: não] faz curva, né?
9. OBS: vamo(s) ve(r) [...]  
[GUS vem engatinhando na direção de PAI pelo corredor. PAI joga o jipe para GUS.]
10. GUS: iá iá iá iá!
11. PAI: ah!





- [GUS engatinha, para perto do jipe e passa ao lado dele, sem pegá-lo.]
12. OBS: e o jipe?
13. GUS: papai, esse ca(rr)o b(r)a(n)co.. cu(r)va... faz a cu(r)va o ca(rr)o b(r)a(n)co?
14. PAI: o carro branco faz curva!
15. GUS: papai joga o ca(rr)o... b(r)a(n)co... faze(r) cu(r)va?
16. PAI: (vo)cê que(r) que eu jogue assim mesmo?  
[O pai parece fazer essa pergunta porque, até então, PAI e GUS jogavam o carro um para o outro, o que significa que cada um tinha que ficar em frente do outro e guardar distância entre si. Nesse momento, GUS está ao lado do pai, ao invés de estar à sua frente e um pouco mais distante.]
17. PAI: então vai.  
[PAI joga o carrinho branco pelo chão.]
18. PAI: aí, ele faz curva... o(lha)!
19. GUS: [ininteligível] ... não fazen(d)o cu(r)va?
20. PAI: só o... aquele ali, o(lha)... o jipe que vai retinho.  
[O pai aponta para um carro, mas não é possível ver de qual se trata.]
21. OBS: e esse o(u)tro caminhão aqui?
22. PAI: esse aí não... ele num [: não] roda!
23. OBS: não roda?
24. PAI: o jipe é o único que roda.  
[O pai parece se referir ao jipe azul.]
25. OBS: e esse?
26. GUS: o jipe ajul [: azul]... [...]
27. PAI: e tinha um carrinho vermelho que rodava legal, né, Gustavo... e ele começo(u) a faze(r) curva, né?
28. GUS: calã:o jemeio [: vermelho]?
29. PAI: é, lembra que ele rodava, que ele é o que ia mais longe, lembra? [...]
30. PAI: cadê aquele vermelho pequenininho?
31. GUS: um ca(rr)o méio [: amarelo]!
32. PAI: ah, já sei... cadê...
33. PAI: aquele que o vovô te deu
34. PAI: nossa, esse carro é o mais legal de todos... quem que te deu?
35. GUS: o vovô Angelo me deu o ca(rr)o améio [: amarelo]?
36. PAI: o vovô Angelo que deu o carro amarelo.
37. OBS: ah é?
38. PAI: most(r)a p(r)a (A)lê, fala... Alê, o(lha), ele abre a porta!
39. OBS: hum
40. GUS: ab(r)e poita [: porta]?
41. OBS: nossa, que legal!
42. OBS: cadê ele?
43. GUS: bate o ca(rr)o!
44. PAI: caiu embaixo do...
45. OBS: e agora?
46. PAI: bom... ele enfia a mão aí... põe a mão lá e pega, Gustavo!
47. OBS: cadê... cadê?
48. GUS: aiê!  
[OBS ri.]
49. PAI: isso... aê!
50. GUS: fe:(z) cu(r)va!
51. PAI: fez cu:rva!  
[OBS ri.]



52. GUS: a cu(r)va não ... poua [: boa]!  
53. PAI: foi boa?  
54. GUS: foi boa!  
[OBS ri.]

Inicialmente, pode-se retomar, nessa cena, a noção de formato, especialmente o delineado pelo jogo lúdico. Como postulado por Bruner (1983), os formatos são inicialmente determinados pelo adulto na interação com a criança e incorporados como sub-rotinas desenvolvidas em diferentes cenários. Neste sentido, a interação lúdica envolvendo GUS caracteriza-se como um formato na medida em que ocorre de modo contingente, visto a ação de cada um ser previamente dependente do ato do outro. Além disso, as vocalizações estimuladas durante a brincadeira permitem a GUS não só explorar a língua, como viabilizam, naturalmente, sua posição ativa na interação.

Ao se observar o contexto discursivo da brincadeira, percebem-se elementos que corroboram as considerações feitas sobre o jogo dialético entre representação, referenciação e regulação, apontado pela Teoria das Operações Enunciativas, o que permite, ainda, explorar o contexto no qual emerge o processo de apreensão e estabilização semânticas das expressões “fazer curva” e “ser boa”.

A partir da brincadeira e do diálogo que a integra, GUS busca apreender, com sua experiência de lançar o carrinho, a representação do que significa “fazer curva”. Gradualmente, como podemos notar, compreende que o carro que não roda e vai retinho não faz curva. É todo um conjunto de propriedades vinculadas à noção de “fazer curva” que, decorrentes do que é dito e associado aos movimentos próprios à brincadeira, vão sendo elaboradas. GUS, de início, pelo que lhe diz o pai, entende que o carrinho branco, com o qual estava brincando, faz curva, como pode se verificar na passagem: 3. GUS: b(r)anco?; 4. PAI: esse aí faz curva! [O pai refere-se ao carro branco que GUS joga]; 5. GUS: faz cu(r)va?; 6. PAI: faz curva!.

No trecho que compreende as linhas 13-18, observa-se, ainda, o processo de referenciação no caminho percorrido por GUS na apropriação de um conjunto de elementos envolvidos no discurso sobre o “fazer curva”, que, neste caso, configurou-se em expressões extraídas da brincadeira enquanto recurso e suporte para a interação. O pai, de um lado, por meio da retomada e reafirmação do que o filho diz (13. GUS: papai, esse ca(rr)o b(r)a(n)co.. cu(r)va... faz a cu(r)va o ca(rr)o b(r)a(n)co?; 14. PAI: o carro branco faz curva!), de outro, por meio do movimento conferido ao carrinho integrado ao enunciado que sustenta essa situação (17. PAI: então vai. [PAI joga o carrinho branco pelo chão.]; 18. PAI: aí, ele faz curva... o(lha)!), começa a delimitar para a criança o que pode ou não ser considerado “uma curva”,



qualificando “fazer curva” como um carro que roda e que, como será visto na sequência discursiva, é diferente do carro que vai retinho. Ao longo da interação, dá-se o processo de referenciação linguística por meio de representações oriundas das propriedades vindas da integração língua-situação, de modo que GUS constrói, de um modo particular, uma compreensão acerca do que significa “fazer curva”. Considerando esse conjunto de representações elaboradas, GUS começa a inferir quando o movimento do carro pode ser interpretado como “uma curva” - e, mais ainda, quando a própria curva pode ser qualificada como “boa”.

Sobre a regulação, vimos que esse conceito decorre do incessante ajustamento que toda interação provoca, uma vez que a (re)construção do sentido se dá no jogo que se verifica de um enunciado a outro. Isso faz com que GUS, ao encontrar, na fala do seu pai, validação ou não, para o que se diz, assuma seu dito ou o reformule. Nessa cena, nota-se o constante ajustamento entre GUS, seu pai e a observadora, da qual destacamos, como exemplo, o trecho verificado nas linhas 19-26, em que GUS, ao que nos parece, busca identificar quais dos carrinhos não fazem curva: 19. GUS: [ininteligível] ... não fazen(d)o cu(r)va?; 20. PAI: só o... aquele ali, o(lha)... o jipe que vai retinho. [O pai aponta para um carro, mas não é possível ver de qual se trata.]; 21. OBS: e esse o(u)tro caminhão aqui?; 22. PAI: esse aí não... ele num [: não] roda!; 23. OBS: não roda?; 24. PAI: o jipe é o único que roda. [O pai parece se referir ao jipe azul.]; 25. OBS: e esse?; 26. GUS: o jipe ajul [: azul]...

Nesse trecho, a interação se desenrola entre o pai e a observadora a partir do que GUS fala. Nela, embora haja falas ininteligíveis e fatos que não têm como ser conferidos no vídeo, tem-se a forte impressão de que o pai mostra ao filho que há um jipe que não roda e que não é o azul (20. PAI: só o... aquele ali, o(lha)... o jipe que vai retinho.). A observadora, ao mesmo tempo, introduz novos veículos que permitem ao pai reforçar, para a criança, o que roda ou não, de modo a finalizar sua explicação afirmando, em 24, ser o jipe o único que roda. No ajustamento que se dá nessa passagem, é GUS que vai fechá-lo dizendo “o jipe azul”, o que parece estabilizar um processo que se iniciou quando o pai lhe disse, em 1. Joga o jipe azul, Gustavo! e ele, em resposta, introduz, na brincadeira, o carro branco: 3. GUS: b(r)anco?. A volta do jipe azul reafirma, em suma, uma primeira elaboração, para a criança, do que vem a ser “fazer curva”, o que lhe permite, aliás, ao término da cena, não só a empregá-la, mas qualifica a curva feita, o que não deixa de mostrar a natureza de seu entendimento: 50. GUS: fe:(z) cu(r)va!; 51. PAI: fez cu:rva! [OBS ri.]; 52. GUS: a cu(r)va não ... poua [: boa]!; 53. PAI: foi boa?; 54. GUS: foi boa! [OBS ri.]



A partir dos dados apresentados por GUS, podemos supor que a criança em aquisição elabora, no jogo enunciativo, as representações às quais as expressões dão acesso e que não são, nunca, apreensíveis em termos de um sentido primeiro ou mesmo um conjunto de sentidos, já que a significação se (re)constrói na interação.

#### CENA ENUNCIATIVA 2 (SESSÃO 2, GUS, 2;2)

Esta cena<sup>7</sup>, GUS e seu pai mostram para a observadora cartas de um jogo, ilustradas com vários carros. A brincadeira se dá quando o pai pede a GUS que diga, para cada carta, que ele lhe mostra, quais as superfícies em que os carros se encontram.

1. PAI: como chama esse... onde ele (es)tá andando?
2. GUS: ofalto [: asfalto]?
3. PAI: não!
4. PAI: não é asfalto!
5. GUS: afaito [: asfalto] ?
6. PAI: asfalto é o(u)tro... que(r) ve(r) o(lha)... vo(u) pega(r) um asfalto aqui pra você ve(r).
7. PAI: o(lha)... esse aqui é asfalto!
8. GUS: a(s)falto é não
9. PAI: esse num [: não] é asfalto ... onde é que ele (es)tá andando?
10. GUS: b(r)anco?
11. PAI: ele é branco... mas onde ele (es)tá andando?
12. PAI: hum?
13. GUS: beita [: pedra]?
14. PAI: não é pedra!
15. GUS: teia [: terra]!
16. PAI: terra! muito bem!  
[OBS ri.]
17. GUS: aieia [: areia].
18. PAI: esse num [: não] é areia. onde que ele (es)tá andando?
19. GUS: teia [: terra]!
20. PAI: não é terra!
21. PAI: é duro esse aqui... o(lha)
22. GUS: duio [: duro]?
23. PAI: como chama?  
[OBS ri.]
24. GUS: dipe [: jipe] é de ... duio [: duro]!
25. PAI: onde que ele (es)tá andando?
26. GUS: dulo [: duro] jipe é... jimeio [: vermelho]!
27. PAI: jipe vermelho mas onde ele (es)tá andando?
28. GUS: no duio [: duro]!
29. PAI: não, duro é uma característica, num [: não] é o nome duro.  
[OBS ri.]
30. GUS: duio [: duro]?

<sup>7</sup> Nas linhas indicadas, optamos por recomençar a numeração, visto essa opção não interferir na análise. Vale apenas mencionar que a *cena 2* é anterior, na sessão 2, à relatada na *cena 1*.



31. PAI: onde que ele (es)tá andando?
32. GUS: aieia [: areia]!
33. PAI: não!
34. GUS: o duio [: duro]!
35. PAI: eu vo(u) te mostra(r) o que é areia pr(a) (v)ocê ve(r)... aqui, o(lha)... esse é areia... é diferente!
36. GUS: é (d)ifeiente [: diferente]?
37. PAI: diferente. como chama esse piso aqui, o(lha)...
38. PAI: onde que ele (es)tá andando?
39. GUS: duio [: duro]!  
[OBS ri.]
40. PAI: não!
41. PAI: o(lha)... amêndoa num [: não] é dura tam(b)ém?
42. GUS: (a)mêndoa duio [: duro]?
43. PAI: então... esse aqui é duro também... duro é uma característica, é uma qualidade!
44. GUS: tadinha ... duiro [: duro]?
45. PAI: isso!
46. GUS: <ati [: aqui] tem um o(u)t(r)o... um du(r)o xx não?
47. PAI: como chama esse aqui onde ele (es)tá andando?
48. GUS: téia [: terra]?
49. PAI: num [: não] é terra!
50. PAI: que(r) ve(r)... o(lha)... eu vo(u) pega(r) um igual a esse pra você ve(r).
51. GUS: teia [: terra].
52. GUS: [inaudível].
53. PAI: vai pega(r) aquele... vermelho que é legal.
54. GUS: v(er)meio [:vermelho]?
55. PAI: (es)pera (a)í ... segura esse aqui.
56. GUS: [inaudível] tem teia [: terra] é um jemeio [: vermelho]!
57. PAI: não é terra... esse aqui é igual... o(lha).  
[OBS ri.]
58. GUS: [inaudível]
59. PAI: esse (es)tá andando no me(s)mo luga(r) que esse aí... o(lha) aqui, como chama?
60. GUS: peda tam(b)ém?
61. PAI: então... pedra... olha aqui, o(lha)... num [: não] é pedra... tam(b)ém?
62. GUS: ped(r)a não.
63. PAI: a pedra num [: não] é dura?  
[OBS ri.]
64. GUS: du(r)a!
65. PAI: é... o(lha) como é duro, o(lha)!
66. GUS: dula [: dura]! [...]

Esse recorte contém elementos linguísticos que convidam a refletir sobre o caminho de representações construídas por GUS quando questionado por seu pai acerca das superfícies em que aparecem os carros ilustrados nas diferentes cartas. A partir de um determinado enunciado produzido pelo pai, GUS nomeia as superfícies não apenas como areia, pedra, terra, asfalto como estava fazendo no início da cena, mas como “duro”. Nesse sentido, é interessante observar o contexto discursivo que o pai apresenta ao filho, em que se define a



palavra “duro” como uma característica vinculada tanto à superfície onde os carros estão, como também uma característica da amêndoa.

Há, nessa dinâmica, uma atividade trazida pelo pai que estimula GUS a pensar sobre o sentido da palavra “duro”, palavra, aliás, utilizada pelo próprio pai quando diz para o filho, em um dado momento do jogo, que o que ele havia proposto (terra), não podia ser empregado, já que o que se mostrava, para ele, como superfície era algo duro, aspectos apresentados nas linhas 20-21: 20. PAI: não é terra!; 21. PAI: é duro esse aqui... o(lha). A partir desse momento, GUS passa a empregar a palavra para nomear superfícies - e o pai, a fazê-lo entender o que vem a ser “duro”.

Na produção de enunciados direcionados a GUS, há, portanto, uma tentativa de estabelecer um valor semântico atrelado à palavra “duro”, que, no contexto da produção enunciativa, evoca uma característica sólida, firme e consistente. Para tanto, observa-se nesta interação, um processo de ajustamento de sentido, no qual o pai tenta recuperar e apresentar simultaneamente o que pode ser qualificado como “duro”. Assim, o pai não mostra à criança uma amêndoa, mas tenta evocar, por meio da recuperação do que é uma amêndoa, de algumas das propriedades que podem caracterizá-la, a própria noção do que venha a ser “duro”. Em seguida, apresenta um procedimento semelhante, quando afirma, na linha 43, PAI: então... esse aqui é duro também... duro é uma característica, é uma qualidade!, e aponta para a superfície caracterizada como dura, ilustrada na carta que estão vendo. Nesse caso, a representação recuperada se faz por intermédio da imagem, que evoca características da superfície que lhe é apresentada.

A atitude do pai em estimular GUS a refletir sobre as representações evocadas pela palavra “duro”, utilizando-se da imagem de uma dada superfície e do que evoca o termo amêndoa, constitui-se num exercício de elaboração de representações próprias à atividade de linguagem. A maleabilidade das representações e os fenômenos de deslizamento, passagem, modificações, variações, opõem-se à crença de que as unidades da língua já estão prontas para uma análise que só teria que ordená-las. O termo ajustamento, que aqui cabe tão bem, é frequentemente apontado por Culioli para designar uma propriedade fundamental da língua: há o que “se move, há contato”.

Para ampliar nossa reflexão, vejamos um pequeno recorte dessa mesma sessão, que auxilia a compreensão acerca do jogo envolvendo o processo de ajustamento e do fato de a criança aprender a partir do contato com a atividade de linguagem mediada pela interação com o meio no qual está inserida.



É importante destacar que essa interação ocorre no interior da cena 1, posterior, no desenrolar da sessão, como já observado, à cena 2. Isso significa que, na situação ocorrida, GUS inicia, brincando com as cartas, e só depois passa a brincar com os carrinhos. É no momento em que brinca de lançar os carrinhos que GUS recupera o emprego da palavra “duro”, anteriormente empregada. Optamos, dessa vez, dada a extensão do recorte, por não numerá-lo, visto não haver prejuízo para a análise.

PAI: onde que é p(r)a joga(r)?

GUS: joga(r) a(l)gum [ininteligível] p(r)o jipe?

PAI: como é que é?

GUS: **ele dói [?] bateu ... Luna meu jipe ... duro?**

PAI: não... não pode bate(r) o jipe na Luna... já falei várias vezes... não pode que ela não gosta!

No trecho destacado em negrito, GUS empregou a palavra “duro” de um modo bem interessante. Nota-se que esse uso se dá numa situação em que GUS, ao jogar objetos na cachorra Luna, é repreendido pelo pai, que lhe mostra seu descontentamento ao dizer: “não... não pode bate(r) o jipe na Luna... já falei várias vezes... não pode que ela não gosta!”

O aspecto central dessa situação é que GUS parece ter se apropriado do que a palavra “duro” evoca, quando diz, justamente, “ele dói [?] bateu ... Luna meu jipe ... duro?”. Podemos observar que, aqui, a criança faz um uso inesperado dessa palavra, já que não só qualifica o jipe como duro, mas afirma que bater na cachorra com esse brinquedo pode doer. É todo um conjunto de inferências que se dá com o emprego da palavra “duro”, que faz, portanto, mais do que evocar as propriedades atribuídas ao jipe.

### CENA ENUNCIATIVA 3 (SESSÃO 3, GUS, 2;4)

Essa cena é marcada por elementos linguísticos, aliados ao próprio enredo do filme de animação *Carros*, que traz como personagens diferentes tipos de carros que possuem características humanas. Relâmpago McQueen é o personagem central do enredo e tem como objetivo ser o carro mais rápido das corridas. O enredo gira em torno da maior competição automobilística do país, a Copa Pistão, em que três carros disputam, na final, o cobiçado troféu e acabam empatados na liderança do campeonato: Relâmpago McQueen, um corredor novato, O Rei, um respeitado veterano e Chick Hicks, um grande trapaceiro e principal rival de Relâmpago McQueen nas pistas (PIXAR, DISNEY, 2006).

No contexto situacional, o pai propõe ao filho uma brincadeira envolvendo questionamentos sobre os personagens do filme por meio do reconhecimento de quem é quem



no jogo de cartas. Assim, pede à criança que mostre à observadora quem é o Chick Hicks. Somado a isso, o pai estimula a criança a explicar o que significa a expressão “jogar sujo”, que surge, na produção infantil, para caracterizar o personagem mencionado. Vejamos:

1. PAI: o Gustavo... vamo(s) faze(r) uma jogada meu?
2. OBS: é (vo)cê (es)tá.  
[OBS ri.]
3. PAI: filho.
4. PAI: conta p(a)ra mim um negócio.
5. PAI: quem que joga sujo?
6. GUS: o (r)ei.
7. PAI: não senhor.
8. PAI: quem que joga sujo não é o Rei não.
9. GUS: Chick Hicks.
10. PAI: ah o Chick Hicks.
11. PAI: ai sim.
12. OBS: quem que é esse?
13. OBS: que eu não conheço?
14. PAI: quem que é o Chick\_Hicks?
15. GUS: é joga suja.
16. PAI: ele joga sujo n(ão) é ?
17. PAI: vamo(s) tenta(r) mostra(r) p(a)ra Lê quem é o Chick Hicks?
18. GUS: Chick\_Hicks joga sujo.
19. PAI: é... cade o Chick Hicks?  
[OBS ri.]
20. PAI: sabe onde tem uma foto do Chick Hicks?
21. GUS: foto do Chick Hicks.
22. PAI: naquelas cartas lá.
23. PAI: mas agora p(a)ra achar, n(ão) é?
24. OBS: vixi.
25. GUS: é joga suja.
26. PAI: joga sujo n(ão) é? [...]
27. PAI: como é que ele fala?  
[OBS ri.]  
[a criança faz um gesto com a cabeça imitando o personagem do desenho.] [...]
28. PAI: como que ele fala?
29. GUS: cachuga.
30. PAI: cachuga... cachuga.
31. PAI: o Chick Hicks joga sujo n(ão) é?
32. OBS: ele é mau?
33. GUS: ele bate.
34. PAI: que que ele fez com o Rei?
35. GUS: bateu.
36. PAI: bateu no Rei n(ão) é?
37. PAI: dai o que que aconteceu com o Rei? [...]
38. GUS: capoto.

A partir dos dados apresentados acima, compreendemos que o enredo do filme de animação *Carros* compõe um conjunto de elementos linguísticos, oferecendo à criança





subsídios para explorar a linguagem. Ao utilizar a expressão “jogar sujo”, que, no enredo, evoca um tipo de trapaça, GUS explica, com seus recursos, como a entende.

De acordo com Winnicott (1982), a criança, na primeira infância, vive simultaneamente em dois mundos. Isso acontece pelo fato de, ao interagir com uma criança nessa fase de seu desenvolvimento, não se insistir em uma percepção do que venha a ser o mundo externo. Para a criança pequena, “é legítimo seu mundo interior estar fora ou dentro dela, de modo que ingressamos em seu mundo imaginativo quando participamos das brincadeiras infantis ou de qualquer dos outros processos encontrados pelas experiências imaginativas da criança” (WINNICOTT, 1982, p. 78).

A representação de GUS nasce, assim, nesse encontro entre o brincar, a fantasia e a realidade, nos modos como entra na atividade proposta por seu pai, apropria-se de seu entorno e, em especial, dos discursos e das ações associadas ao Chick Hicks que circulam na mídia, aos quais são atribuídos, de sua parte, outros sentidos.

Como podemos observar, é por intermédio da fantasia que GUS vai construindo a sua representação sobre a expressão “jogar sujo”. Quando é estimulado pelo pai a apontar um personagem específico que jogaria sujo, em um primeiro momento, GUS afirma ser o rei, ao que o pai responde, invalidando sua resposta: 7. PAI: não senhor.; 8. PAI: quem que joga sujo não é o Rei não. Essa resposta leva GUS a reformular o que tinha dito, trazendo à cena o personagem Chick Hicks, como também as propriedades vinculadas ao comportamento dele.

Na linha 32, por exemplo, GUS é interrogado pela observadora: “ele é mau?”, e, sem responder diretamente o que lhe foi perguntado, com a ajuda do pai, explica que o personagem bate, bem como o que se dá em decorrência desse comportamento: 33. GUS: ele bate.; 34. PAI: que que ele fez com o Rei?; 35. GUS: bateu.; 36. PAI: bateu no Rei n(ão) é?; 37. PAI: dai o que que aconteceu com o Rei? [...]; 38. GUS: capoto.

Percebe-se, nessa interação, que a criança não só busca uma representação para expressão, como dela se apropria de maneira singular, exemplificando o que vem a ser “jogar sujo” por sua associação ao comportamento de Chick Hicks.

Isso nos permite inferir que o enredo nutre a imaginação e dá magia a língua. É desse modo que GUS, apropriando-se dos elementos do filme *Carros*, demonstra suas habilidades, incluindo a capacidade de fazer uso da língua, por exemplo, quando explica o que significa a expressão “jogar sujo”. Mesmo como construção imaginária, para GUS, as características dos personagens adquirem realidade por participarem de sua vida, especialmente nas interações com o pai e a observadora, dando a ver como ele se relaciona com o mundo, significa e experimenta a relação entre ficção e realidade.



No caminho de GUS, rumo à construção do significado que permeia o emprego de “jogar sujo”, percebe-se a importância dos questionamentos do pai, em um processo próprio ao que a Teoria das Operações Enunciativas denomina regulação, que, como apontado, contribui para que ele formule, com seus enunciados, um sentido com o qual os interlocutores estão de acordo.

Os dados apresentados por GUS sugerem que, na primeira infância, o contato com a fantasia estimula a imaginação, que se desenvolve por meio de um movimento entrelaçado com a linguagem. Por fim, acreditamos que a esfera simbólica da linguagem, apropriada pela criança, envolveu o jogo de palavras e as ações dos personagens presentes no filme por meio da regulação constitutiva da interação. Tal dinâmica representa um sistema de suporte linguístico que estimula a criança a imaginar e a articular de maneira criativa atributos para significar a expressão em questão.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar e a fantasia fazem parte dos tons da fala desde os momentos iniciais da vida, tornando a língua ainda mais viva e surpreendente. O cenário das brincadeiras e da imaginação viabilizou a abordagem dos aspectos lúdicos e criativos na fala infantil, permitindo explorar como GUS enuncia, sente e imagina o mundo ao seu redor.

Constatamos, pelas passagens analisadas, a riqueza de recursos e detalhes a partir dos quais se elabora a produção infantil, riqueza estimulada incessantemente pelo outro, que, ao questioná-lo, confrontá-lo, validar o que é dito, estimula GUS a explorar o funcionamento da língua.

O referencial teórico adotado nos permitiu observar, na fala de GUS, como foram construídas as esferas mentais representativas que sustentam a produção do sentido, como os arranjos derivados da materialidade da língua foram utilizados para dizer algo sobre o mundo ao seu redor, arranjos em que se observam os aspectos criativos, simbólicos e todo movimento de reconfiguração da linguagem por eles produzidos, e, por fim, como o ajustamento face aos que já dominam a língua o conduziu no caminho de apreensão dos elementos linguísticos estabelecidos. Esse quadro referencial ampliou e fortaleceu, portanto, nossa análise e os princípios que a sustentam – princípios que dizem ser as significações estabilizadas no âmbito da materialidade verbal, o que passa pela interação que se dá por meio de processos vários em cuja interface se encontram o brincar e a fantasia.



Nessa perspectiva, é oportuno enfatizar que o brincar favorece a aquisição da língua, promovendo a apropriação de mecanismos linguísticos pela criança. Os dados apresentados reforçam, aliás, a perspectiva bruneriana de que o brincar é um tipo de formato inerente ao processo de aquisição.

Em suma, por meio do suporte viabilizado pelo brincar e pela fantasia, a criança não só se apropria de um repertório significativo de palavras e expressões, como o transpõe ao uso cotidiano ressignificando-o, sendo este, certamente, um dos mais poderosos recursos de fala no mundo infantil.

## REFERÊNCIAS

BROCK, A., DODDS, S, JARVIS, P, OLUSOGA, Y. *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.

BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Instituto Piaget. Horizontes pedagógicos. 1983.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation*, t.1, Paris: Ophrys, 1990.

DEL RÉ, A. *A criança e a magia da linguagem: Um estudo sobre o discurso humorístico*. SP: Cultura Acadêmica, 2011.

DEL RÉ, A, PAULA, L, MENDONÇA, M. C. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: Alessandra Del Ré, Luciane de Paula e Marina Célia Mendonça. *A linguagem da Criança: Um olhar bakhtiniano*. SP: Contexto, 2014.

DE VOGUÉ, S. FRANCKEL, J. J. PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. SP: Contexto, 2011.

FREUD, S. O mecanismo do prazer e a psicogênese dos chistes. In: FREUD, S. *Os chistes e a sua relação com o inconsciente (1905)*. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro. Volume VIII. Imago, 1856-1939.

PIXAR, DISNEY. *Carros*. Disponível em: <http://filmes.disney.com.br/carros>. Acesso em 30 de Mai de 2015.

ROMERO, M. Um possível diálogo entre a teoria das operações enunciativas e a aquisição: identidade semântica e produtividade discursiva. *Alfa*, São Paulo, 2010.

ROMERO, M. A atividade de reformulação enunciativa como fundamento para uma prática reflexiva. Estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares. *Trilhas Linguísticas*, SP: Cultura Acadêmica, 2013.

WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: JC, 1982.

**Data de recebimento: 09/09/2015**

**Data de aprovação: 22/08/2016**