

Cristiane Maria Schnack

DO *SER* AO *FAZER*: INFÂNCIA E FAMÍLIA SOB A
PERSPECTIVA DA SOCIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM

Monografia apresentada à
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
como requisito parcial para a obtenção do título
de mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann

São Leopoldo
2006

Cristiane Maria Schnack

Do *ser* ao *fazer*: infância e família sob a perspectiva da socialização da linguagem

Monografia apresentada à
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
como requisito parcial para obtenção do título
de **mestre** em Linguística Aplicada

Aprovada em dezembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Sílvia Pereira da Cruz Benetti – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann – orientadora

Ao Paulo e à Catarina

À Valentina e à Giovana

AGRADECIMENTOS

Como tudo na vida é co-construído, gostaria de nomear àqueles e àquelas que contribuíram, de formas singulares e em momentos distintos, para a concretização desta monografia. Faço isso na expectativa de lhes mostrar, de alguma maneira, o quanto de cada um/a deles/as está em mim.

Agradeço à CAPES, que viabilizou que eu realizasse o mestrado nesta instituição.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS e em especial à Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães pelas portas sempre abertas. À Valéria, pelas incansáveis trocas de e-mail e pela ajuda constante.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e em especial ao Prof. Dr. Pedro de Moraes Garcez, pela acolhida em sua disciplina.

Agradeço às/aos colegas de mestrado, em especial à Renata Severo, Karen Seger, Aline Jaeger, Mariléia Sell, Carla Frantz, Josilaine Bassani Mattos e Anderson Bertoldi pela possibilidade de debates instigadores e, principalmente, por terem entrado em minha vida de uma maneira tão singular. À Débora Linck um agradecimento especial por todos os momentos de aprendizagem em conjunto e pela parceria (sempre agradável) em tantas jornadas.

Ao corpo discente do PPG, em especial às professoras Cátia Fronza, Ana Maria Stahl Zilles, Maria Eduarda Giering e Ana Cristina Ostermann, por terem me acolhido e por terem fomentado os debates instigadores. Eles foram o melhor da festa.

À banca de qualificação, formada pela Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles, pelo Prof. Dr. Édison Gastaldo, pela Profa. Dra. Sílvia Benetti, e pela Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann agradeço por dedicarem o tempo de vocês para "pensar" comigo a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Fala-em-Interação, ou carinhosamente *FEI*, pelas tardes de discussão, nas quais sempre estive em jogo muito mais do que conhecimentos compartilhados. Acima de tudo, a possibilidade de encontrar parceiras/o para empreendimentos diversos.

À professora Ana Cristina Ostermann agradeço, em primeiro lugar, por acreditar e confiar (sempre e desde o princípio). Depois, meu agradecimento por transformar toda e qualquer conversa cotidiana em momento de aprendizado. Aprendi que orientação não é o que acontece somente nos encontros marcados, mas nos *encontros* que temos: o restaurante da UNISINOS, a casa de cada uma de nós, o gabinete ou os corredores sempre possibilitam espaço para aprendizados preciosos.

À amiga Caroline Comunello, por tornar a distância entre Canoas e Estância Velha quase imperceptível. Também pelo auxílio (sempre providencial) em momentos distintos.

Às famílias que me deram acesso ao que de mais precioso elas possuem: seus momentos de convívio familiar. Muito mais do que agradecer, lhe dedico este trabalho.

Ao finalizar, preciso dizer que aprendi, uma vez mais, que a vida acadêmica é viabilizada por pessoas quase anônimas para a academia. Na minha vida, essas pessoas se são principalmente minha família e meus/minhas amigos/as. Agradeço por estarem ao meu lado,

satisfazendo-se em saber que eu estava bem e, muitas vezes, abdicando de seus interesses para fazer com que eu ficasse ainda melhor. Agradeço profundamente porque, mesmo sem compreender concretamente o rumo da pesquisa, mostraram-se apaixonados/as por ela, servindo de alento nos meus momentos menos harmoniosos. Amo cada um e cada uma de vocês! Ao Danilo, agradeço por não abandonar o "projeto" e, ao mesmo tempo, por ter sempre um convite tentador para fazer com que eu não me distanciasse do "mundo lá fora".

*Language as the human condition is too interesting to
let it slip away.*

(DURANTI, 1997, p. 339)

RESUMO

Alguns estudos sobre aquisição da linguagem têm mostrado, ao longo dos anos, que as interações adulto-criança se configuram distintamente daquelas adulto-adulto, de forma a possibilitar que essas crianças tenham um acesso facilitado à complexa estrutura lingüística (e.g. SNOW e FERGUSON, 1977; Ferguson, 1996). Outros têm se voltado para a compreensão do desenvolvimento pragmático da linguagem nas crianças nos seus primeiros anos de vida (e.g. ERVIN-TRIPP, 1979; CORSARO, 1979), revelando a (evolutiva) competência dessas crianças na realização de determinados atos de fala (AUSTIN, 1999). A presente pesquisa vale-se desses estudos, ampliando os horizontes de pesquisa ao partir do pressuposto de que aprender uma língua é parte integral do processo de tornar-se membro/a de um grupo (OCHS, 2002). O processo de desenvolvimento (lingüístico-pragmático) de uma criança está, pois, atrelado às práticas (interacionais) em que a criança se engaja, juntamente com outros/as membros/as do(s) grupo(s) ao(s) qual(is) ela pertence. De cunho micro-etnográfico, e ancorado nos pressupostos teórico-analíticos que regem a análise das interações face-a-face (e.g. SACKS, 1992; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 1974, 1999; POTTER, 2004; DURANTI, 2001), o estudo investiga *a*) a estrutura de participação (M. GOODWIN, 2001) que caracteriza as diferentes atividades em que os/as membros/as de cada família se engajam e *b*) a trajetória interacional dos momentos em que a criança oferece um tópico para a interação, fazendo revelar significados sócio-culturais que fundamentam a configuração de cada família. De todas as configurações que emergem das práticas distintas de duas famílias brasileiras pesquisadas, focalizo os entendimentos situados acerca da *infância*, e o que esses entendimentos acarretam em termos de desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1989) para cada uma das crianças, em termos tanto de possibilidades quanto de restrições. O estudo também discute a relação entre as configurações de infância construídas em cada família e as identidades de criança (filho e filha e irmão e irmã) adulto (pai e mãe) que são negociadas e legitimadas através das práticas locais (BUCHOLTZ e HALL, 2003; 2005).

Palavras-chave: socialização da linguagem; fala-em-interação; desenvolvimento infantil; infância; família

ABSTRACT

Some studies concerning language acquisition have shown that adult-child and adult-adult interactions are distinctly constituted so as to provide children a facilitated access to the complex linguistic structure (e.g. SNOW e FERGUSON, 1977; FERGUSON, 1996). Others have tried to understand children's pragmatic development of language throughout their first years of life (e.g. ERVIN-TRIPP, 1979; CORSARO, 1979), revealing the (evolving) competence of these children in realizing certain speech acts (AUSTIN, 1999). This research departs from those studies and broadens the research perspectives by considering that learning a language is constitutive of the process of becoming a member of a group (OCHS, 2002). The (linguistic-pragmatic) development process of a child is thus linked to the (interactional) practices in which the child is engaged, as are the other members of the group. From a micro-ethnographic perspective, rooted in theoretical and analytical presuppositions implied in the analysis of face-to-face interactions (e.g. SACKS, 1992; SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; GUMPERZ, 1982; GOFFMAN, 1974, 1999; POTTER, 2004; DURANTI, 2001), the study investigates *a*) the participant structure (M. GOODWIN, 2001) that features the different activities in which the members of each family engage themselves and *b*) the interactional trajectory of the moments when the child offers a topic for the interaction, revealing socio-cultural meanings that configure the structure of each family. Among all the configurations that emerge from the distinct practices of the two Brazilian families studied, I focus on the situated understandings of *childhood*, and on what these understandings imply in terms of child development (VYGOTSKY, 1989) for each of the children, regarding both opportunities and constraints. The study also discusses the relationship between the childhood configurations constructed in each family and the identities of children (son and daughter, brother and sister) and of adults (father and mother) that are negotiated and legitimized through the local practices (BUCHOLTZ e HALL, 2003; 2005).

Key terms: language socialization, talk-in-interaction; child development; childhood; family

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mafalda e sua família.....	13
Figura 2 – Excerto (1a)	72
Figura 3 – Excerto (1b)	72
Figura 4 – Excerto (6)	86
Figura 5 – Excerto (13)	105
Figura 6 – Excerto (14a)	106
Figura 7 – Excerto (14b).....	106
Figura 8 – Excerto (23)	124
Figura 9 – Excerto (24).....	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 INTERSECÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E CRIANÇA: PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA.....	20
1.1 As várias facetas dos estudos da aquisição da linguagem.....	20
1.2 Socializando o "pensar criticamente".....	30
1.3 Os eventos narrativos como <i>loci</i> da socialização.....	30
2 AS <i>LENTE</i> S QUE DÃO VISIBILIDADE À SOCIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM: UM APARATO TEÓRICO-ANALÍTICO.....	34
2.1. A emergência da socialização enquanto "feito interacional".....	37
2.1.1 Análise dos procedimentos formais dos/as membros/as: a organização estrutural da fala-em-interação.....	38
2.1.2 O processo de significação: contribuições da Sociolingüística Interacional.....	45
2.1.3 Linguagem e realidade construída: as possibilidades da Psicologia Discursiva.....	52
3 DE INTERAÇÕES NATURALÍSTICAS A DADOS DE PESQUISA: MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE.....	56
3.1 Métodos de coleta de dados.....	57
3.2 Métodos de análise dos dados.....	63
4 CONVIVENDO EM FAMÍLIA: A ORQUESTRAÇÃO DO CONVÍVIO DIÁRIO.....	65
4.1 O vai-e-vem diário na casa de Catarina.....	72
4.1.1 O mundo e eu: inviabilizando metodicamente a participação legítima.....	79
4.1.2 Filhos/as são todo/as iguais (?): a construção da identidade (as)simétrica de Washington e Catarina.....	86
4.1.3 O lúdico e a proficiência como facetas da mesma realidade.....	91
4.2 Agora é de...? na família de Paulo.....	102
4.2.1 Eu e o mundo: formas distintas do reinar absoluto.....	106
4.2.2 Negociações na intersecção entre o mundo do faz-de-conta e o mundo real.....	112
4.3 Mas, então, o que há de recorrente nos contextos familiares?.....	122
4.3.1 O que baby talk está fazendo aqui?.....	122
4.3.2 A construção social da "hora do banho".....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
A vida nunca mais foi a mesma... ..	133
Sozinha no meio da multidão.....	136
Infância: espaço para crescimento ou desenvolvimento?.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
ANEXO 1.....	159

ANEXO 2..... 161



Fig. 1 – Mafalda e sua família
QUINHO (2002, vol. 4, p. 50).

INTRODUÇÃO¹

Embora ficcional, a interação contida na história em quadrinhos acima capta de forma perspicaz as sutilezas dos momentos interacionais familiares, e pode suscitar uma série de questionamentos e observações com relação ao *fazer família* e ao *socializar crianças*. O estudo apresentado aqui é um exercício de observação e interpretação (GEERTZ, 1998) da relação existente entre o *ser família* e o *socializar crianças*. A proposta do estudo surgiu do desejo pessoal de compreender como as sutilezas do convívio familiar acabam por configurar um grupo como *família*.

A construção de família parece estar comumente vinculada à idéia de se *constituir pai e mãe*, uma vez que na fala do senso comum ouvimos expressões do tipo "agora somos uma família", quando o casal, então sem filhos/as, acaba de tê-los/as. O que se percebe, por esse tipo de comentário, é que um casal passa a se identificar como família na medida em que tem filhos/as, e a sociedade em geral parece se orientar de forma semelhante. Uma segunda

¹ Agradeço à Juliana Thiesen Fuchs pelas pertinentes considerações e valiosos comentários sobre a estrutura textual de uma versão preliminar desse texto. Inconsistências remanescentes são de minha total responsabilidade.

observação decorre da primeira: não basta *ter um/a filho/a*, é preciso socializar essa criança no mundo que a cerca, compartilhando com ela significados que constroem a realidade desse "mundo". Em outras palavras, o fato de uma pessoa *ser pai/mãe*² acarreta o *fazer ser pai/mãe*, e a socialização do/a filho/a se configura como uma das práticas vinculadas a essas identidades de pai e mãe.

Esse processo de socialização encontra-se definido em Schieffelin e Ochs (1986) como sendo tanto *para* o uso da linguagem como *pelo* do uso da linguagem. É um processo *para* o uso da linguagem na medida em que instrumentaliza a criança para fazer uso da linguagem do grupo social no qual está inserida – e fora dele. Não é, de qualquer maneira, uma socialização apenas que *aciona* o processo de aquisição da linguagem pela criança, mas que é sobretudo responsável pela construção dos significados sociais da linguagem em questão.

Os aspectos que constituem o momento particular de uma interação parecem ficar bastante claros na interação acima, que poderia ser representativa de uma interação familiar "real". Nela, Mafalda, seu pai e sua mãe não estão conversando sobre *como* se faz uso da linguagem, mas estão imersos numa interação em que a linguagem é o *próprio evento social*, e Mafalda parece estar orientada para isso. A partir da leitura de várias pistas que contextualizam (GUMPERZ, 1982; 1982/2002) a fala de seu pai, Mafalda avalia o que está acontecendo ali: algo de muito importante será dito, algo que requer a formalidade de uma "reunião de diretoria". Nem o pai nem a mãe disseram, em momento algum, que aquela era uma situação solene, mas, com certeza, sinalizaram.

² Ao utilizar "pai/mãe", ao longo da dissertação, me refiro à forma generalizada de nomear o pai e/ou a mãe de uma criança. Aqui, sempre que utilizar o termo "pai", refiro-me ao adulto masculino.

A escolha pelo vocativo "Mafaldinha"³, o formato do diretivo do pai para fazer Mafaldinha sentar junto a ele e à mãe no sofá, o silêncio após Mafaldinha ter sentado no sofá e ter se mostrado pronta a ouvir, e o fato de tanto o pai quanto a mãe estarem ali sentados, sem motivo aparente (ao pedir que Mafaldinha sente no sofá, o pai não fornece nenhuma justificativa para seu pedido), contribuem para que Mafaldinha "indexicalize" (OCHS, 1992) aquela situação à reunião de diretoria, em que se discutem assuntos "sérios". Ao mesmo tempo, depreende-se que "reuniões" são eventos sociais com os quais Mafaldinha está socializada, caso contrário essa indexicalização não procederia.

Embora vários outros aspectos pudessem ser discutidos a partir dessa interação, como a construção da identidade de gênero, utilizei-me de um desses aspectos para realizar o seguinte questionamento: quais são as práticas interacionais que caracterizam uma família como tal, levando-se em consideração o que foi mencionado acima, ou seja, o *fazer ser* pai/mãe e o *fazer ser* filho/a.

Ariés (1981)⁴ faz um levantamento histórico de como as famílias ocidentais se constituíram ao longo dos anos, detendo-se justamente na forma como as famílias (e a sociedade) se orientavam para a infância. Na leitura de Ariés, é a partir do século XVII que as crianças passam a ser tomadas na sua particularidade e, nesse momento, as famílias – francesas – se configuram de formas diferentes. O compromisso de preservar a moralidade e de educar as crianças é estabelecido (ARIÉS, 1981, p. 104), o que acontece primeiramente nas

³ Foi preservada a escolha êmica. Uma pesquisa com perspectiva êmica está fundamentada na busca pela compreensão que os/as participantes da interação têm sobre sua ação.

⁴ Embora a proposta metodológica de Ariés esteja pautada por outros pilares que não aqueles que fundamentam este estudo, trago-a aqui por constituir-se um dos estudos pioneiros no mapeamento do universo doméstico-familiar.

famílias de elite que definiam, entre outras coisas, os jogos que eram moralmente impróprios para as crianças, construindo a noção de *infância* nesses grupos familiares.

Como Hutchby e Moran-Ellis (1998) colocam, é em suas práticas que os/as adultos/as contribuem para a construção de uma definição de *infância*, que está atrelada não tanto à capacidade cognitiva das crianças, mas mais a um aspecto *normativo* de o que constitui *infância* para cada grupo social (p.7). Ao evitar que uma criança participe de uma roda de piadas, por exemplo, os/as adultos/as não parecem orientados/as à possibilidade de a criança não *compreender* as piadas. O que parece permear essa ação dos/as adultos/as é o fato de que determinadas piadas podem não ser *apropriadas* para as crianças. Compreender uma piada é algo que não está, em última instância, vinculado somente à idade de uma pessoa. Além disso, fosse a piada apropriada, os/as adultos/as poderiam ajustar sua fala à criança.

Ainda fazendo uso daquela interação entre o marido e a esposa – pai e mãe de Mafaldinha – vemos que a preocupação de ambos em torno do fato de que Mafalda teria um irmãozinho reflete uma construção de Mafaldinha como uma criança que talvez não tenha condições de lidar com suas emoções e com a qual tem que se ter tato para falar sobre certos assuntos. Tanto o pai quanto a mãe *tornam* o assunto delicado pela forma como constroem sua interação, e Mafaldinha parece estar – muito competentemente – atenta a esse fato.

Distanciando-se de interações do plano ficcional, este estudo busca enveredar por este universo tão familiar (veja-se a naturalização da palavra *familiar* como designando algo que não nos causa estranhamento) e ao mesmo tempo tão reservado quanto é o universo das famílias.

Não surpreende que conceitualizar *família* se mostre um processo problemático na literatura (BRIOSCHI e TRIGO, 1989), haja vista as modificações que o grupo familiar vem

sofrendo ao longo dos anos, e as diferentes abordagens tomadas para o registro dessas novas configurações. Entretanto, o estudo proposto aqui toma família como um grupo social formado um casal e sua prole. Proponho, aqui, uma discussão não de o que configure uma família em termos de quem faz parte dela, mas sim de como esse grupo que emicamente se considera uma família configura suas práticas alinhadamente de forma a compor um grupo social que podemos chamar *família*.

Estudos sociológicos brasileiros (e.g. RIBEIRO e RIBEIRO, 1995; BRIOSCHI e TRIGO, 1989) propõem qualificar a configuração da estrutura familiar principalmente a partir de métodos de observação, de entrevista semi-estruturada e estruturada. Pouca ou nenhuma atenção tem sido voltada às práticas interacionais das famílias. Focalizar as interações face-a-face das famílias pode contribuir para esses estudos ao conceber a família como dinamicamente construindo sua própria realidade. Além disso, pode-se atentar às práticas das próprias crianças na constituição do grupo, uma vez que, embora a infância tenha conquistado seu espaço na família moderna, as pesquisas sociais ainda apresentam um olhar bastante "adulto" sobre as crianças, caracterizando as responsabilidades do/a adulto com relação a elas.

Ao mesmo tempo, compreender a socialização das crianças permite lançar um olhar sobre o seu processo de desenvolvimento, visto que, conforme Vygotsky (1994) e Vygotsky, Luria e Leontiev (2001), o desenvolvimento individual de uma pessoa é um processo essencialmente social. As práticas de que as crianças participam são constitutivas do processo de desenvolvimento infantil, tanto cognitivo quanto emocional e social.

Em termos de desenvolvimento infantil, garantir que as crianças sejam estimuladas a interagir, respeitando seus anseios e expectativas, tem sido o objetivo de vários projetos sociais institucionais, voltados principalmente para as chamadas primeira (0 a 6 anos) e

segunda (7 a 11 anos) infância. Esses projetos buscam promover um "melhor" desenvolvimento infantil através do acompanhamento das vivências familiares das crianças⁵.

Nesse sentido, esta pesquisa permite que pensemos o que as práticas sociais das quais as crianças participam – ou não – possibilitam e/ou restringem em termos de desenvolvimento individual. Como Larson e Richards (1994) colocam, é nos processos comunicativos que as pessoas têm a possibilidade de ver seus anseios e expectativas serem atendidos, ocasionando, quando isso acontece, um desenvolvimento emocional saudável.

De forma ampla, as perguntas que embasam a pesquisa são: *a)* como ocorre a socialização da linguagem em cada grupo familiar estudado? e *b)* que tipo de organização familiar esse processo acaba por constituir? Cada pergunta é respondida ao investigar-se *a)* a estrutura de participação (M. GOODWIN, 2001) que caracteriza as diferentes atividades nas quais os/as membros/as de cada família se engajam e *b)* a forma como são estruturados os momentos em que a criança oferece um tópico para a interação.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em quatro capítulos principais e um capítulo de Considerações Finais. O capítulo 1, intitulado *Intersecções entre desenvolvimento, linguagem e criança: para além de uma perspectiva lingüística*, traz uma retrospectiva dos estudos acadêmicos sobre aquisição da linguagem, de forma a revelar a dinâmica dessa área e o contexto acadêmico em que o presente estudo se insere. O capítulo 2, *As Lentes que dão visibilidade à socialização da linguagem: um aparato teórico-analítico*, fundamenta teórico-analiticamente a perspectiva adotada na pesquisa, ao passo que no capítulo 3, *De interações naturalísticas a dados de pesquisa: métodos de coleta e análise*, as escolhas metodológicas

⁵ A descrição de alguns desses projetos podem ser encontradas em www.pim.saude.rs.gov.br e www.fundodomilenio.org.br.

são descritas e discutidas. O capítulo 4, *Convivendo em família: a orquestração do convívio diário*, traz as análises realizadas a partir da proposta de pesquisa introduzida aqui. Por fim, no capítulo das Considerações Finais, os pontos analíticos são discutidos à luz da pesquisa da socialização da linguagem, estabelecendo-se pontos de convergência com áreas afins ao estudo. Dessa forma, é possível perceber as interações analisadas como parte integrante do *constituir família*, e o que essa constituição significa para os/as membros/as de cada família.

1 INTERSECÇÕES ENTRE DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E CRIANÇA: PARA ALÉM DE UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA

"Vão com Deus."

Catarina, 3 anos

1.1 As várias facetas dos estudos da aquisição da linguagem

A fala apresentada acima é de Catarina, uma menina participante da presente pesquisa, no momento em que sua tia e sua prima saíam de casa para visitar a avó da menina. Catarina fora proibida, por seu pai e sua mãe, de acompanhá-las. Sua fala causa espanto, comoção e admiração nas pessoas que presenciam a cena, afinal "ela tem apenas três anos" de idade⁶.

Situações como essa têm atraído o olhar de acadêmicos/as de várias partes do mundo em função do instigante e surpreendente acontecimento que se repete a todo instante, em todo lugar no mundo: crianças adquirem linguagem. O anseio de compreender melhor como o processo de aquisição da linguagem acontece sempre esteve presente nos estudos lingüísticos

⁶ O "evento" é relatado a mim na primeira visita que faço após ele ter acontecido.

(e.g. CHOMSKY, 1975) e naqueles que procuram compreender o complexo desenvolvimento infantil (e.g. VYGOTSKY, 1994; VYGOTSKY, LURIA e LEONTIEV, 2001).

É na década de 70 que esses estudos tomam um rumo diferente: centram-se numa perspectiva orientada ao discurso, partindo do *uso* da linguagem como objeto de análise. Obras como de Snow e Ferguson (1977) e Ochs e Schieffelin (1979), por exemplo, são reconhecidas como instauradoras dessa nova perspectiva teórico-analítica que amplia os horizontes da pesquisa sobre aquisição da linguagem. Os estudos abarcados nessas obras respondem, basicamente, à postulação de que a aquisição da linguagem é um processo inato ao ser humano, subordinado ao amadurecimento de um órgão responsável pela faculdade da fala (e.g. CHOMSKY, 1975; PINKER, 1994).

De especial importância no cenário de pesquisas sobre aquisição da linguagem, portanto, o livro de Snow e Ferguson (1977) torna-se um marco ao trazer artigos que discutem a fala (dos/as adultos/as⁷) direcionada à criança, que Ferguson (1996) cunhara como *baby talk* e que se tornou um conceito fortemente consolidado (e amplamente estudado) nos dias atuais. O viés que conduz os artigos presentes na obra organizada por Snow e Ferguson se caracteriza

⁷ Alerta o/a leitor/a para o fato de que, ao longo da revisão sobre *baby talk*, o vocábulo "adulto(s)" está sendo usado para designar aquela pessoa que é responsável pelo cuidar/criar a criança no contexto do dia-a-dia. Alguns estudos utilizam, de fato, o termo "cuidador/a" (em geral no masculino), ou mesmo "pais" (referindo-se ao pai e à mãe da criança, mesmo quando somente a fala da mãe foi levada em consideração) (e.g. BORGES e SALOMÃO, 2003). O termo original, em inglês, encontrado nesses estudos é "caregiver". Há, na academia, uma ampla discussão sobre os significados (práticos) para os diversos usos possíveis para fazer referência ao registro diferenciado usado com crianças (uma dessas discussões pode ser vista no site CHILDES, <http://listserv.linguistlist.org/cgi-bin/wa?A2=ind0612a&L=info-childes&D=1&F=&S=&P=419>, acessado em 15/01/2007).

pela noção de que essa fala, geralmente estudada como da mãe direcionada à criança⁸, funciona como um *fomento* para a aquisição da linguagem pela criança. Esse fomento é visto como facilitador da aquisição ao oferecer à criança estruturas lingüísticas simplificadas.

Conforme Ferguson (1996), as principais modificações que caracterizam a fala como *baby talk* são em nível a) fonológico, b) gramatical, c) lexical, e d) sintático. Além disso, aspectos entonacionais como volume e timbre de voz elevados estão entre as principais características. Amplamente falando, *baby talk* é "qualquer forma especial de uma língua que é considerada por uma comunidade lingüística como sendo primordialmente apropriada para conversar com crianças pequenas e que é geralmente considerada como não sendo do uso normal [sic] dos/as adultos/as" (FERGUSON, 1996, p. 103)⁹.

Snow (1977), ao discorrer sobre os estudos acerca *baby talk*, discute a limitação de estudos que levam em consideração apenas a estrutura morfossintática dos enunciados das mães (e.g. GARNICA, 1977; WILLS, 1977), e ressalta que "é essa limitação semântica que produz a simplicidade gramatical" (p. 47)¹⁰. Ao fazê-lo, a pesquisadora argumenta em favor de uma importante questão com relação ao processo de aquisição (e ao próprio uso) da língua: ao adquirir uma língua, uma criança não está adquirindo estruturas lingüísticas com um fim em si mesmas, mas uma forma de pensar, uma maneira de construir a realidade.

⁸ Em português, por esse motivo, essa fala recebe(u) o nome de "maternalês" (e.g. tradução do artigo de Tannen e Wallat (1987/2002); Braz e Salomão (2002) valem-se do termo "motherese"). Contudo, não é à fala da mãe que *baby talk* se refere, mas à fala das pessoas que cuidam da criança, como explicitado na nota de rodapé anterior. Ao optar por empregar "maternalês", indexicaliza-se uma prática – cuidar de/ser responsável por uma criança – a uma identidade de mãe, de forma inconseqüentemente generalizada, à qual não me afilio.

⁹ "any special form of a language which is regarded by a speech community as being primarily appropriate for talking to young children and which is regarded as not the normal adult use of language".

¹⁰ "it is this semantic limitation which produces the grammatical simplicity".

Contudo, em sua postulação, a autora acaba por estabelecer uma relação direta de causa-efeito entre o uso da língua pela mãe e a capacidade de produção da criança; não avança na discussão sobre *baby talk* ser realmente um fomento para a criança conseguir aprender uma língua. Talvez fosse interessante pensar que é a representação da capacidade da criança pela mãe que faz com que essa mãe aja assim; ou seja, que essas construções são culturalmente informadas e construídas¹¹. Nesse sentido, *baby talk* também é objeto de estudos que analisam interações entre pessoas de gerações diferentes (J. COUPLAND, NUSSBAUM e N. COUPLAND, 1991) e orientações das pessoas para possíveis falhas na comunicação (OCHS, 1991), por exemplo. De outro feito, ao valer-se de um código que indexicaliza (OCHS, 1992; DURANTI, 1997) determinada identidade social (de criança, no caso de *baby talk*), constrói-se o/a interlocutor/a como uma pessoa menos capacitada.

É interessante que Blount (1977), nessa mesma obra organizada por Snow e Ferguson, instiga um debate sobre a importância dos artefatos lingüísticos para a construção da estrutura interacional em si, e sobre o fato de que as crianças precisam, além de usar corretamente as estruturas lingüísticas, fazer o uso apropriado dessas estruturas *para* e *na* comunicação. O autor abre espaço para a discussão sobre a interação social e sobre o que significa adquirir uma língua além dos domínios lingüísticos¹². Entendam-se domínios lingüísticos, aqui, como circunscritos no sistema de regras morfossintáticas que estariam implicadas no "adquirir uma língua". Olhar a interação não significa, portanto, olhar para o binômio *fomento-produto*.

¹¹ Vygotsky (1989; 1994), por exemplo, postula que a fala menos completa e sintaticamente simplificada é característica tanto da fala entre pessoas que compartilham um alto grau de intimidade quanto da fala chamada "fala interior".

¹² Cabe lembrar a fala de Catarina, que abre este capítulo. O que chama a atenção das pessoas que cercam a menina não é o fato de ela fazer uso de uma estrutura lingüística correta (como de fato o faz), mas a ação que ela constrói ao fazer uso da língua. Além disso, o fato de os adultos reportarem essa fala para uma terceira pessoa demonstra que eles próprios não esperavam que Catarina (já) a tivesse em seu repertório.

Essa questão apontada por Blount (1977) começa a ter maior proeminência quando Ochs e Schieffelin publicam seus estudos etnográficos desenvolvidos em Samoa e Kaluli Papua Nova Guiné (uma revisão desses estudos encontra-se em Ochs e Schieffelin (2001)).

Nos estudos sobre as interações adulto-criança desenvolvido por Schieffelin (1990), a concepção de fala direcionada à criança em estágio pré-verbal, proposta por Ferguson (1996), torna-se problemática visto que ela (quase) inexistente. A criança está exposta a um rico ambiente verbal, compartilhando com várias pessoas – adultos/as e crianças – o mesmo espaço físico. Já nos estudos de Ochs (1982) sobre o desenvolvimento das crianças Samoanas, a alta estratificação da sociedade é construída pela forma como as crianças são endereçadas.¹³ São as pessoas de menor status presentes no ambiente que se dirigem à criança. Não é a mãe, em geral, que se dirige à criança, mas um/a irmão/irmã mais velho/a, por exemplo. Além disso, a fala direcionada à criança também não é simplificada, de forma semelhante ao que é encontrado em Papua Nova Guiné. Por fim, ainda, é importante ressaltar que, em Papua Nova Guiné, constituem a norma as interações multipartidárias, e não as de díades, como nos estudos que endereçam *baby talk*.

O que tanto o estudo de Schieffelin quanto o de Ochs tornam visível é que o registro *baby talk* não é pressuposto nem condição para uma criança adquirir uma língua, embora seja notória a ocorrência de *baby talk* em vários grupos sociais. Aliás, Ochs relata que as mães de Papua Nova Guiné não compreendiam como as crianças brancas de classe média dos estudos americanos pudessem algum dia aprender a língua corretamente.

¹³ Endereçar um/a interagente é dirigir-lhe a fala.

Isso não tira a importância de se estudar a fala direcionada à criança. Todavia, posiciona-a em outra perspectiva de análise, que deve dar conta de compreender o que essa fala diz sobre as construções e relações sociais instanciadas em determinado contexto sócio-cultural.¹⁴ A partir daí, não se concebe essa fala a partir do construto falante → destinatário, no qual é do/a primeiro/a a responsabilidade única da fala, e ao/à segundo/a cabe a "interpretação" da mensagem "transmitida".

Ao buscar responder uma pergunta sobre pais e mães serem professores/as de língua para seus filhos/as, Snow (1982) coloca que a maior parte das interações adulto-criança nos primeiros meses de vida da criança está voltada para o suprimento das necessidades básicas das crianças – alimentação, higiene, vestimentas – e para seu entretenimento, e não para ensiná-las/treiná-las a falar. Essa colocação abre espaço para a postulação de que seja tomada como objeto de análise a *interação* adulto-criança, e não apenas as estruturas lingüísticas que constituem os enunciados pronunciados pelo adulto, até porque os enunciados pronunciados por um falante não podem ser tomados de outra forma que não aquela que pressupõe *dialogicidade* (que situa esses enunciados tanto sócio-historicamente e quanto sócio-interacionalmente) e *ação* colaborativa entre interlocutores/as.

De caráter semelhante ao postulado mais tarde por Snow (1986), os estudos presentes no livro organizado por Ochs e Schieffelin (1979) se propõem a olhar as ações realizadas, através da fala, nas interações adulto-criança e criança-criança. Exemplos dessa orientação são os trabalhos de Ervin-Tripp (1979) sobre a tomada de turnos por crianças, de Corsaro (1979) acerca dos padrões sociolingüísticos na interação adulto-criança, e de Camaioni (1979)

¹⁴ Borges e Salomão (2003) revisam e discutem a literatura em estudos da aquisição da linguagem a partir da interação social da qual a linguagem é parte constitutiva.

com relação aos tipos de atos de fala que caracterizam as interações criança-criança e adulto-criança.

Ervin-Tripp (1979) analisa, em seu estudo, as estruturas conversacionais das interações entre crianças em díades e tríades, buscando compreender quais as habilidades interacionais que crianças por volta de dois anos de idade demonstram. Na discussão de seus resultados, Ervin-Tripp coloca que a questão da tomada de turnos por crianças e da inserção das crianças como parceiras conversacionais não é uma questão absoluta de a criança ser ou não ser competente, mas está associada a outros aspectos como a idade de todos/as envolvidos/as na interação e o número de interagentes, entre outros.

Souza (2004) desenvolve um estudo brasileiro semelhante ao analisar as interações das díades mãe-criança e criança-criança de forma a verificar o que as crianças do estudo já eram capazes de realizar interacionalmente. A autora pôde constatar que as sobreposições de fala da criança com relação ao turno ou da mãe ou de outra criança eram originadas não por falta de competência das crianças em, digamos, "respeitar" o turno de sua interlocutora, mas por disputa pelo turno de fala.

Corsaro (1979), por outro lado, analisa os atos de controle social realizados por adultos/as para com as crianças, e busca mapear diferenças com relação tanto a quem realiza o ato (pai, mãe ou professor/a) quanto a quem se dirige o ato (filho, filha ou aluno/a). O autor postula, a partir das análises, que uma maior familiaridade entre adulto-criança desencadeia um menor uso de estilos interativos controladores por parte dos/as adultos/as. Em seu estudo, contudo, Corsaro pré-determina o grau de controle social dos atos a serem estudados, o que, de certa forma, o priva de perceber, por exemplo, em que atividades tais atos foram

realizados, e o que esses atos constroem em termos de relação adulto-criança e de identidades de pai, mãe, filho, filha instanciadas nas interações familiares analisadas.

Camaioni (1979) analisa o papel e a forma como a linguagem é usada nas interações adulto-criança e criança-criança (entre pares de crianças tanto da mesma idade como de idades diferentes). O que se mostra interessante, no estudo, é o fato de que, nas interações entre as crianças de dois e quatro anos, estas assumiram o comportamento pedagógico que outrora fora desempenhado pelos/as adultos/as nas interações adulto-criança. Esse fato mostra que as crianças, ao adquirirem uma língua, estão em um processo de aquisição da cultura de como as coisas funcionam em seu grupo social, e que cabe aos/às mais velhos/as conduzir as ações daqueles/as mais jovens (menos competentes). Com relação a esse estudo, entretanto, cabe ressaltar que, embora Camaioni busque caracterizar a interação *adulto-criança*, ela se vale de diádes de *mãe-criança*, o que faz com que, ao lermos seus resultados, nos questionemos sobre a possibilidade de se generalizarem a tal modo essas interações.

É também na década de 70 que outra abordagem para a questão da socialização da criança começa a se configurar e receber atenção de pesquisadores/as advindos, principalmente, da antropologia e da lingüística. Funda-se um campo de investigação, mais claramente reconhecido na atualidade como lingüística antropológica¹⁵, que traz para o aparato teórico-analítico contribuições tanto da antropologia quanto da lingüística a fim de

¹⁵ Nos estudos anglo-saxões, o termo usado é *Linguistic Anthropology* (e.g. DURANTI, 1997). No Brasil, o termo não apresenta uma versão consistente de uso. Por perceber a orientação teórico-analítica de formas diversas, talvez, o termo tem sido usado também como antropologia da linguagem e antropologia lingüística. Opto, aqui, por chamá-la de lingüística antropológica por tomar uma perspectiva que tem raízes em uma inquietação lingüística e se constrói na interface com a antropologia. Duranti (1997), ao propor uma apresentação, discussão e caracterização da área, deixa evidente a dificuldade de estabelecer as fronteiras entre as possíveis combinações feitas a partir da interface entre a linguagem e a antropologia, ou a antropologia e a linguagem (p. 1-2). Em Duranti (2002) encontramos uma tentativa simplificada de caracterizar a área e, por conseguinte, os estudos que se valem dessa perspectiva.

compreender a construção e organização cultural de diferentes grupos sociais a partir da análise das trocas verbais entre os/as membros/as desses grupos.

No caso da aquisição da linguagem, que passa a ser concebida como *socialização da linguagem*¹⁶, a lingüística antropológica visa a compreender a organização cultural das interações adulto-criança e criança-criança e, nesse sentido, concebe a socialização tanto como sendo um processo *através* da linguagem quanto como sendo *da* linguagem¹⁷.

A perspectiva da socialização da linguagem, portanto, avança na discussão sobre a aquisição da linguagem proposta por Ferguson e Snow (1977), e sobre desenvolvimento pragmático da linguagem encontrada em Ochs e Schieffelin (1979) ao considerar que a socialização faz parte de um processo mais amplo de tornar-se uma "pessoa em sociedade" (OCHS, 2002, p. 106)¹⁸. Esse fato faz com que a ênfase dos estudos seja colocada no comportamento lingüístico das crianças – e dos/as adultos/as – e que "se insira esses comportamentos em padrões mais amplos de comportamento social e conhecimento cultural" (OCHS e SCHIEFFELIN, 1986, p. 11).¹⁹

Como a concepção de linguagem adotada denota o mundo social que a configura e que ela constitui, a *socialização* da linguagem não pode mais ser restringida às crianças. O

¹⁶ Garrett e Baquedano-López (2002) apresentam uma revisão interessante e abrangente de estudos que se voltam para o processo de socialização ao longo do curso da vida, mostrando o quanto esse processo é tanto renovado quanto reificado a cada novo grupo social em que nos inserimos, e a cada novo/a integrante que se insere no grupo.

¹⁷ As obras de Schieffelin e Ochs (1986; 1996) e Ochs e Schieffelin (1986) propõem e desenvolvem essa abordagem, que frutifica a partir do encontro da Associação Americana de Antropologia realizado em 1974. O encontro foi organizado por Ervin-Tripp e Mitchell-Kernan, expoentes pesquisadoras comprometidas com a questão cultural imbricada nas trocas verbais entre adulto-criança, e representou uma mudança de paradigma na história da pesquisa sobre a organização cultural da fala das crianças.

¹⁸ "person in society".

¹⁹ "embedding these behaviors in broader patterns of social behavior and cultural knowledge".

processo de socialização é aquele pelo qual cada indivíduo passa ao se inserir em um grupo cultural diferente (e que é dinâmica e dialogicamente construído com aqueles/as que fazem parte do grupo social). Nesse sentido, mesmo quando consideramos a socialização da criança, é importante que não percamos de vista que os/as adultos/as também estão sendo socializados/as. E a partir daí, pensamos como as crianças são socializadas enquanto "filhos/as" e os/as adultos/as como "pais/mães", por exemplo, no grupo familiar em que estão inseridos.

A noção de aprendizagem desenvolvida por Lave e Wenger (1991) parece se alinhar à noção de socialização. Os autores postulam que aprender é tornar-se co-membro/a de um grupo social, e que esse aprendizado acontece de forma integrada com a prática e a participação em determinado grupo (ou comunidade de prática, conforme os autores postulam).

No presente estudo, entendo o processo de socialização, a partir de Lave e Wenger (1991) e de Ochs e Schieffelin (1986), como aquele que é parte constitutiva do (con)viver com outras pessoas. Nesse processo, estão implicadas as práticas de compartilhamento e distribuição de responsabilidades, e de estabelecimento de coerência e completude entre as diferentes ações, desempenhadas, negociadas e explicitadas primordialmente nas trocas verbais – na *fala-em-interação* – entre as diferentes pessoas que integram o grupo. A fala, portanto, está sempre vinculada a um *fazer*. Esse fazer é, nas palavras de Jacoby e Ochs (1995), uma prática co-construída entre criança-adulto e, nas palavras de Clark (2003), uma ação conjunta, que demanda colaboração, cooperação e coordenação, mas que, entretanto, não subentende simetria e afiliação necessariamente.

Nas próximas duas seções passo a discutir as contribuições de alguns estudos orientados pela perspectiva da socialização da linguagem.

1.2 Socializando o "pensar criticamente"

A noção do "fazer ciência" é explorada no estudo de Ochs e Taylor (1992), que analisam as interações familiares durante o jantar. No estudo, as autoras mostram como o agir durante o jantar se assemelha aos locais de pesquisa científica ao caracterizarem ambos os espaços pela prática da "fala para solucionar problemas" (p. 31). Além disso, as autoras exploram a constituição cognitiva de o que significa "o jantar" e "a família" para os/as membros/as daqueles grupos. Ser membro/a de uma família, naquele contexto cultural, significa não apenas ouvir o que o/a outro/a tem a dizer, mas também questionar e propor versões alternativas de soluções aos problemas expostos.

M. Goodwin (2003; no prelo), por outro lado, analisa como, durante uma caminhada nos arredores do bairro onde moram, um pai e seu filho e filha se engajam em trocas verbais que exploram o conhecimento que o/a outro/a tem com relação ao contexto imediato que os cerca. O interessante, nas interações analisadas por M. Goodwin, é perceber que explorar conhecimentos novos não é uma atividade que necessite estar atrelada a um contexto formal de ensino-aprendizado, e que as crianças dessas famílias são socializadas desde muito cedo, através da linguagem, a pensar criticamente, tomar posição e questionar a posição de outrem.

1.3 Os eventos narrativos como *loci* da socialização

Eventos narrativos são reconhecidamente espaços para interagentes recapitularem e avaliarem experiências passadas (LABOV, 1972; 1999). Ao fazê-lo, constroem identidades sociais justamente por organizarem a experiência coletiva e pessoal (SACKS, 1992;

BAQUEDANO-LÓPEZ, 2001; BAQUEDANO-LÓPEZ e OCHS, 2002) e por oportunizarem que interagentes assumam diferentes "posicionamentos sociais" (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p. 586)²⁰ com relação a si próprios/as e aos/às outros/as. Desses posicionamentos resultam estruturas de participação (M. GOODWIN, 2001) que qualificam o evento narrativo em si (OCHS e TAYLOR, 1996). Além disso, "narrativas e *self* são considerados inseparáveis, visto que a narrativa tanto nasce da experiência quanto dá forma à experiência"²¹ (OCHS e CAPPS, 1996, p. 19). Por tudo isso, os eventos de narrativa têm se mostrado produtivos analiticamente, e alguns dos estudos que se valem da análise de narrativas passo a discutir abaixo.

Ochs e Taylor (1996) se valem, novamente, das interações familiares que se dão em torno da mesa do jantar para analisar a estrutura de participação das narrativas que acontecem durante a refeição. O objetivo maior do estudo é perceber como a hierarquia familiar é construída durante esses momentos, e identificar a construção de um conceito conhecido popularmente como "o pai sabe tudo"²² ou "o pai sabe mais". O que as autoras mostram é que os pais são instanciados como receptores primários na maioria das narrativas, além de atuarem, em grande medida, como os problematizadores, das ações tanto dos/as protagonistas (em geral, as crianças) quanto dos/as apresentadores/as (na sua grande maioria, as mães).

²⁰ "social positioning".

²¹ "Narrative and self are inseparable in that narrative is simultaneously born out of experience and gives shape to experience".

²² Recentemente, reportagem de capa da revista Crescer (EDITORIA GLOBO, agosto de 2005), com chamada de capa *PAPAI SABE-TUDO: ele lida com o dia-a-dia das crianças de maneira diferente de você. E funciona!*, explora essa noção em um reduto que, popularmente, pertence ao universo feminino. O título da reportagem é *O barato de ser pai*.

Paugh (2005), também focalizando as narrativas familiares na hora do jantar, investiga a forma como as crianças são socializadas na vida doméstica de uma classe trabalhadora. Ao dedicar-se a estudar a estrutura de participação em narrativas familiares cujo tópico é "trabalho"²³, a autora mostra que são as mães que compartilham suas vivências laborais com os pais, e que estes estão autorizados a avaliar as ações das mães²⁴. Além disso, Paugh mostra que as contribuições feitas pelas crianças são ratificadas pelos pais e pelas mães, configurando-as como participantes que conhecem tanto a modalidade "narrativa" quanto o discurso sobre o tópico "trabalho". As crianças se tornam, nas palavras de Lave e Wenger (1991), participantes legítimas periféricas.

Em seu estudo sobre eventos de contação e de leitura de histórias, Heath (1986) analisa o significado desses eventos em famílias americanas de diferentes classes sócio-econômicas. O que Heath mostra é que os eventos de letramento são ocasiões em que "a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativas" (p. 98)²⁵. Isso significa dizer que a forma como as pessoas lidam com o material lingüístico escrito está inter-relacionada com as formas como as crianças aprendem a falar em suas interações com os/as adultos/as e que, portanto, a já consagrada dicotomia entre "tradição letrada" e "tradição oral" não tem validade. O que distingue as famílias não está localizado (unicamente) na incorporação (ou não) de material escrito às suas práticas, mas na forma como os/as membros/as dessas famílias lidam com esse

²³ O termo "trabalho", neste estudo, está vinculado a uma atividade remunerada enquanto fonte de renda de uma família.

²⁴ Pai e mãe se constroem, também, enquanto marido e mulher, em uma complexa rede de relações instanciadas na convivência cotidiana e rotineira em família.

²⁵ "written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies".

material escrito e em quais são as suas crenças sobre o papel dos/as adultos/as no processo de aquisição da linguagem pelas crianças.

O estudo de Heath (1986) também é um dos pioneiros em questionar o caráter monolítico cotejado em estudos que olham para, por exemplo, famílias americanas. Advindos da sociologia, os estudos de Lareau (e.g. 2002; 2003) discutem as diferentes formas de ser família, instigando um debate sobre o que está implicado no processo de *constituir-se família*. Da psicologia, por outro lado, Larson e Richards (1994) revelam como os processos comunicativos acabam por estabelecer constituições familiares mais ou menos saudáveis para aquelas pessoas que fazem parte (e são os/as agentes desses processos comunicativos) desses grupos sociais.

Os estudos teórico-analíticos orientados por uma perspectiva de socialização da linguagem aqui apresentados estão alinhados essencialmente por vincularem aspectos etnográficos e crenças culturais a práticas de grupos sociais nas quais as crianças são socializadas e por notadamente prestararem atenção, microanaliticamente, nas trocas verbais que constituem o universo social no qual adultos/as e crianças se inserem. Além disso, em cada um dos estudos assinalados acima, pode-se perceber a centralidade das *atividades* nas quais as pessoas se engajam como objetos de análise.

2 AS LENTES QUE DÃO VISIBILIDADE À SOCIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM: UM APARATO TEÓRICO-ANALÍTICO

Neste espaço, estabeleço alguns dos construtos implicados no arcabouço teórico da *pesquisa* em socialização da linguagem (*identidade, prática e linguagem*) para, posteriormente, avançar nos construtos analíticos aportados para tal pesquisa.

Na perspectiva da socialização da linguagem, *identidade* não está vinculada a um fenómeno psicológico, mas a um fenómeno essencialmente social e cultural, que pode ser amplamente compreendido como o "posicionamento social do próprio *self* e do/a outro/a" (BUCHOLTZ e HALL, 2005, p. 586)²⁶; ou seja, nos "ancoramos" (WENGER, 1998, p. 89) no/a outro/a e naquilo que fazemos em conjunto (que pode ser um fazer afiliativo ou não) para definirmos "quem somos". Nesse sentido, *identidade* é um posicionamento que emerge *na* interação com os/as outros/as, que se identificam conosco ou não.

Identidade não denota somente a identificação com um grupo social. Implica, também, um processo de *distinção* (BUCHOLTZ e HALL, 2003; 2005). Ao me afiliar a um grupo

²⁶ "social positioning of self and other."

social, defino fronteiras entre essa afiliação e a não-afiliação a outros grupos e aos/às outros/as membros/as do meu próprio grupo. Isso fica evidente em M. Goodwin (2002), que analisa o processo de exclusão em um grupo de meninas durante o período de intervalo escolar.

O estudo de M. Goodwin (2002) também revela outra faceta da construção identitária: as pessoas não se constroem genericamente como "meninas", por exemplo, ou como "mães", "pais", "filhos", ou "filhas", mas com diferentes nuances do "ser menina", apropriadas à situação engendradora. As meninas do estudo de M. Goodwin (2002), por exemplo, não apresentam, em suas interações, o estilo de fala comumente vinculado à "fala feminina": inclusiva, mitigada e solidária (cfe. TANNEN, 1990; 1994). Em se tratando de socialização da linguagem, por exemplo, no momento em que uma criança se constrói enquanto filho ou filha, um/a adulto/a está se construindo como mãe ou pai, a partir das práticas nas quais se engaja, fomentadas pelas concepções dos/as membros/as sobre o que significa *ser* filho/a e pai/mãe nesse grupo social (OCHS, 1993).²⁷

Eckert e McConnell-Ginet (1992) postulam que é preciso abandonar a prerrogativa de que identidades "podem ser isoladas de outros aspectos da identidade social e das relações, de que [identidades] têm o mesmo significado em comunidades distintas e de que as manifestações lingüísticas deste significado também são as mesmas em comunidades

²⁷ Isso dissimula um pouco o fato de que poderíamos considerar a socialização como um processo através do qual a criança se torna um adulto naquele grupo social. Na verdade, a criança é socializada enquanto *criança*, construindo identidades relativas ao mundo infantil (filho/a, sobrinha/o, irmã/irmão, entre outras) que caracterizam a família da qual faz parte. Para tornar-se um/a adulto/a e construir outras múltiplas identidades relativas ao mundo adulto, é imprescindível que os/as outros/as membros/as desse grupo também se reposicionem, constituindo-se de distintas formas (WENGER, 1998).

distintas"²⁸ (ECKERT e MCCONNELL-GINET, 1992, p. 462). Embora a postulação esteja vinculada à noção de gênero tomada a partir das *comunidades de prática* (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1998; ECKERT e MCCONNELL-GINET, 1992) das quais as pessoas fazem parte – e nas quais as identidades emergem –, ela se mostra válida para estudos sobre *identidades* dos/as interagentes.

Prática, entendida como o "agir em um contexto social e histórico que provê de estrutura e significado ao que fazemos" (e.g. WENGER, 1998)²⁹ é, em função disso, outro aspecto primordial na socialização das crianças³⁰. É através da participação (e.g. M. GOODWIN, 2001) dessas crianças nas práticas locais que elas se tornam membras do grupo familiar (e.g. M. GOODWIN, 2005, no prelo; OCHS e TAYLOR, 1996; LAREAU, 2003). Nenhuma prática pode, contudo, ser vista como prática única, desvinculada de um processo de construção e significação sócio-histórica.

Ao avançarmos na busca pela compreensão do aparato que configura a pesquisa em socialização da linguagem, chegamos àquele que poderia – ou deveria – ser nosso ponto de partida: a *linguagem* propriamente dita. A linguagem é aqui tomada como um recurso simbólico flexível (BUCHOLTZ e HALL, 2003, p. 368) que não pode ser visto como um sistema hermético abstraído dos mundos sociais de seus falantes; muito antes pelo contrário, a linguagem constitui um recurso simbólico que, apesar de exibir estruturas internas e princípios que são lingüísticos por natureza, é amplamente atravessado por esses mundos

²⁸ "can be isolated from other aspects of social identity and relations, that gender has the same meaning across communities, and that the linguistic manifestation of that meaning are also the same across communities".

²⁹ "doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do."

³⁰ Refiro-me, ao longo do trabalho, à socialização das crianças, embora o processo, como já posto anteriormente, não se restrinja a elas. Faço-o, contudo, em função do tópico do estudo. Além disso, cabe ressaltar novamente, que este é um processo dialético.

sociais de seus falantes (GARRETT e BAQUEDANO-LÓPEZ, 2002). Neste estudo, valho-me do *uso da linguagem*, mais especificamente da *fala* como *ação social*, que também tem sido concebida enquanto *fala-em-interação* (e.g. SACKS, 1992; M. GOODWIN, 1990).

2.1. A emergência da socialização enquanto "feito interacional"³¹

Não foi somente na Lingüística e, mais especificamente, na pesquisa sobre a relação entre o desenvolvimento infantil e a linguagem, que uma mudança de paradigma tomou corpo de forma mais veemente a partir da década de 70. Na Sociologia, a partir dos trabalhos de Sacks, Schegloff e Jefferson (e.g. SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON, 1974; SACKS, 1992), e na Antropologia, com a sistêmica busca pela investigação da interação face-a-face por Goffman – a chamada "situação negligenciada" (GOFFMAN, 1964/2002), os estudos sobre organização social e cultural sofrem uma guinada importante.

O que essa guinada acadêmica traz como consequência é o estudo da organização social voltado para aquilo que a engendra: as interações cotidianas nas quais as pessoas se engajam.

A análise da interação face-a-face enquanto estruturadora da ordem social é primordial por três razões específicas, como aponta M. Goodwin (1990): a) a avassaladora maioria dos arranjos sociais acontece *na e pela* interação face-a-face na qual as pessoas se engajam (organizar uma viagem, negociar a realização de um seminário, comprar/vender um livro, realizar uma consulta médica, entre outros); b) participantes, quando em interação face-a-face, devem, a todo momento, demonstrar o que estão fazendo e o que esperam que os/as outros/as

³¹ Tomo emprestado, aqui, o termo "interactional achievement" (OCHS, 2002, p. 108).

façam (realizando um convite, contando uma piada, narrando um evento trágico, ou dando uma explicação, por exemplo); c) a interação face-a-face constitui-se o *locus* primordial para o uso daquilo que distingue os seres humanos dos outros animais: a linguagem (p. 1-2).

Três das principais perspectivas teórico-analíticas que têm, enquanto "programa" metodológico, concebido suas análises a partir da fala-em-interação são utilizadas aqui: a) Análise da Conversa (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974; SACKS, 1992; C. GOODWIN E HERITAGE, 1990; SILVERMAN, 1998); b) Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 1982; 1982/2002; 1999; GOFFMAN, 1959; 1974; 1964/2002; 1979/2002); c) Psicologia Discursiva (POTTER e WETHERELL, 2002; POTTER, 2004; EDWARDS, 2006). Neste capítulo, trago os principais construtos teórico-analíticos de que me valho neste estudo e os apresento a partir da perspectiva que os propõe, embora eu, pessoalmente, não os conceba, em termos de análise, como construtos isolados uns dos outros.

2.1.1 Análise dos procedimentos formais dos/as membros/as: a organização estrutural da fala-em-interação

A primeira constatação a que Sacks (1992) chega, ao analisar as interações telefônicas do Centro de Prevenção de Suicídio de Los Angeles, é a de que as interações humanas são meticulosamente organizadas, e que de essa organização é realizada para o estabelecimento da inteligibilidade dessas interações. De certa forma, o que Sacks mostra é que é possível, e extremamente importante, que se analise a organização seqüencial das interações nas quais nos engajamos como forma de se fazer ciência social, o que parecia ser uma heresia então, visto que a fala era tida como desordenada demais para fins de análise "científica", repleta de

repetições, falsos começos, silêncio, e hesitações (e.g. CHOMSKY, 1975; SAUSSURE, 1945)³².

De fato, ficamos estarecidos/as quando nos damos conta de quão sistemáticas e ordenadamente significativas são nossas ações, e quanto do que fazemos, quando conversamos, está atrelado ao – e significado pelo – que precede nossa fala. Ao levantar o telefone do gancho e dizer "alô", o fazemos em função de o telefone ter tocado. Não ficamos, a todo momento, levantando o telefone do gancho e dizendo "alô" (essa prática faz parte daquilo que Sacks (1992) chama de "trabalho realizado para ser uma pessoa comum", na palestra *Doing being ordinary*, Vol. II, Part IV, Lecture 1, p. 215-221).

Além disso, o fato de que ao dizermos "alô" esperamos uma réplica do outro lado da linha demonstra que existe uma ordem interacional da qual nos nutrimos para elaborar nossa fala e projetar a fala de nossos/as interlocutores/as. Embora não seja uma norma, o fato de que meu primeiro cumprimento ("alô") é seguido por uma identificação faz com que a sua falta, ou a realização de outra ação, seja percebida, e o/a falante seja responsabilizado/a por ela.

O olhar atento e metódico sobre as interações face-a-face rendeu um programa de disciplina para o estudo dos procedimentos que as pessoas engajadas em *comprometimentos face-a-face* (GOFFMAN, 1974) usam para estabelecer a intersubjetividade necessária para atingir seus objetivos interacionais. Com a publicação do artigo *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation* (SACKS, SCHEGLOFF E JEFFERSON,

³² Bakhtin (2004) já defendia a linguagem em uso como sendo a única possibilidade para a compreensão dos fenômenos sociais da linguagem, em contraposição ao que o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista defendiam.

1974, doravante SSJ, 1974)³³, instaura-se oficialmente o que hoje conhecemos como Análise da Conversa. O que essa perspectiva analítica, que fomenta diversos estudos em várias partes do mundo (e.g. POMERANTZ, 1984; LERNER, 1994; DREW e HERITAGE, 1992; HERITAGE e WATSON, 1979, 1980; LODER, GONZALEZ e GARCEZ, 2002; OSTERMANN, 2003b), postula é que existe um sistema de tomada de turnos que, utilizado de diferentes formas, organiza as atividades nas quais nos engajamos. O princípio norteador, então, é de que, ao interagirmos e organizarmos nossas atividades, tomamos turnos de fala³⁴ para realizar nossas ações.

Além disso, falantes valem-se de estratégias para revelar o momento que irão finalizar seu turno de fala, de forma que seus/suas interlocutores/as possam projetar um local de transição de falantes – conhecido como Local de Relevância para a Transição entre Falantes³⁵ e nomeado como TRP –, essencial para que ocorra um dos pressupostos da fala-em-interação: a alternância de falantes. Alguns desses recursos podem ser: a) elaboração lingüística de um turno; b) contornos entonacionais; c) comportamento não-vocal dos/as participantes; d) posicionamento de um turno de fala em uma seqüência de ações.

As principais características estruturais do sistema, identificadas por SSJ (1974, p.701), são:

³³ Marcuschi (1986) e Gago (2005) fazem uma revisão de alguns aspectos apresentados e discutidos no artigo de SSJ (1974).

³⁴ Embora não haja uma definição universal, podemos dizer que turnos de fala são oportunidades para falar, e sua distribuição se organiza em torno de uma economia, com responsabilidades compartilhadas entre os/as participantes de uma interação (e.g. SSJ, 1974; JACOBY, 2001).

³⁵ *Transition Relevance Place*; valho-me da tradução encontrada em Ostermann (2006).

- 1) alternância de falantes re-ocorre, ou pelo menos ocorre: essa característica é pressuposto de uma interação; interação, aqui, não é monólogo, mas requer a operacionalização da tomada de turnos pelos/as participantes da mesma.
- 2) na maioria do tempo, fala um/a de cada vez: de forma a poderem monitorar-se, falantes devem poder ouvir-se; essa característica está vinculada à própria operacionalização do sistema;
- 3) instâncias de mais de um falante em sobreposição são comuns, porém breves: complementar à característica anterior, e vinculada também ao aspecto de projetabilidade dos TRPs, as sobreposições de fala não são a maioria, em uma interação;
- 4) transições (de um turno para outro) sem pausa e sem sobreposição de fala são comuns: de modo a manter o fluxo interacional da forma mais fluida possível, essa característica mostra-se bastante importante.
- 5) técnicas para alocação de turnos são utilizadas: essas técnicas podem ser lexicais (uso de vocativos, por exemplo; LERNER, 2003), gestuais (o direcionamento do olhar para o/a alocado/a), entre outras;
- 6) mecanismos de reparo existem para lidar com problemas de tomada de turnos: quando alguma das características acima não estiver operando, participantes de uma interação têm a possibilidade de reparar a "falha"; quando dois/duas ou mais falantes estiverem em sobreposição de fala, por exemplo, um/a deles/as provavelmente cederá o turno para o/a outro/a, orientando-se para a característica de "fala um/a de cada vez".

Essas características, descritas a partir da análise de *conversas*, em contraposição a debates, aulas, palestras, entre outros eventos de fala, servem como "pistas" para que interlocutores/as possam inferir o que está acontecendo no aqui-e-agora de suas interações. É um sistema, portanto, "gerenciado localmente, administrado pelas partes e interacionalmente controlado"³⁶ (SSJ, 1974, p. 727).

Em consonância com esse aspecto do sistema, há outras características que o constituem, como o fato de que a) a ordem e o tamanho dos turnos de fala, b) a duração e o

³⁶ "locally managed, party administered, and interactionally controlled".

conteúdo da interação e c) o número de participantes e a distribuição dos turnos entre eles/as não estão definidos *a priori*, mas são negociados a todo momento.

Outro aspecto que se mostrou relevante nas análises das interações face-a-face para SSJ (1974) é o fato de que algumas ações são realizadas aos pares, de tal forma que a realização da primeira ação abre um espaço (e restringe as possibilidades) para a realização da segunda (SSJ, 1974, p. 716; TEN HAVE, 1999, p. 20-21; PSATHAS, 1995, p. 14; DURANTI, 1997, p. 255). 1) A realização de convite e a recusa/aceite do mesmo, 2) a oferta de ajuda e sua recusa/aceite, 3) a solicitação de informação e seu fornecimento, e 4) a realização de cumprimentos, entre outros, são exemplos desse tipo de ações.

Convencionalmente chamados de *pares adjacentes*, essas ações pareadas podem ser descritas formalmente como a) tendo a duração de dois turnos de fala, b) durante os quais há alternância de falantes, c) sendo que um/a falante produz o primeiro turno de fala e um/a segundo/a falante produz o próximo; além disso, d) a ação desempenhada no primeiro turno de fala torna-se relevante para a ação do segundo (PSATHAS, 1995, p. 14).

O excerto de interação abaixo, advindo do *corpus* da presente pesquisa, ilustra a operacionalização do sistema:

(1) [catarina; 02/2005; 16-35]³⁷

346	Carmen ³⁸ :	ó. no:: molho já tem catchup e tudo o mais. (.) a quinha botô lá.
347		((Catarina volta a comer))
348		(.)
349	Washington:	o que que ela botô no molho?
350	Carmen:	catchup, maionese e tudo o mais.

³⁷ As convenções de transcrição adotadas para este estudo encontram-se no Anexo 1. Foram traduzidas e adaptadas de Atkinson e Heritage (1984) e se encontram publicadas em Schnack, Pisoni e Ostermann (2005).

³⁸ A fim de preservar a identidade dos/as participantes da pesquisa, todos os nomes foram alterados, tanto dos/as participantes quanto de logradouros, cidades e outros aspectos que pudessem identificar essas pessoas.

Na interação acima, embora quatro pessoas estivessem compartilhando o ambiente, e interagindo entre si, são Carmen e Washington que se engajam nestas trocas de turnos de fala. A alocação de turnos está vinculada ao tópico da conversa e à ação desempenhada por Carmen: ao alcançar o pastel para Washington, Carmen descreve a composição do molho do mesmo, buscando restringir o uso de "catchup" por Washington (veja-se o uso de "já" em seu turno).

Na seqüência, os turnos de fala de Washington e Carmen (linhas 349 e 350) se configuram como um par adjacente. Na primeira ação do par, Washington solicita uma informação a alguém, que por fim se mostra endereçada à mãe, e Carmen oferece a informação a partir da avaliação que ela própria (e Catarina e Walmor, participantes da interação) faz do turno de fala de Washington.

A fala de Washington suscita uma próxima ação, e é Carmen que responde a Washington. Embora Washington não tenha selecionado explicitamente a mãe (pelo uso de um vocativo, por exemplo), nem gestualmente, o fato de o turno anterior ao de Washington ter sido elaborado pela mãe, que informava Washington sobre o molho do pastel, intitula Carmen a responder à pergunta de Washington.

Como SSJ (1974) colocam, "a organização da tomada de turnos conversacionais obriga os/as participantes a mostrar uns/umas aos/às outros/as, em seus turnos de fala, sua compreensão do turno do/a outro/a"³⁹ (p. 44). Carmen, ao adicionar apenas a palavra "maionese" à lista de ingredientes (linha 350) que Quinha colocara no molho do pastel,

³⁹ "the turn-taking organization of conversation obliges its participants to display to each other, in a turn's talk, their understanding of other turn's talk".

demonstra estar orientada, desde o princípio, para o fato de que Washington pode vir a não comer o pastel em função dos ingredientes presentes em seu molho.

Como a fala de Carmen, *toda* fala é um ajuste ao/à interlocutor/a⁴⁰, aspecto bastante explorado por Sacks (1992) em suas aulas. Em uma delas, Sacks (1992, vol. II, parte VI, p. 384 – 390) demonstra a forma como os/as participantes avaliam a apresentação de soluções para problemas por terceiros/as, como no caso de uma pessoa depressiva que telefona para um serviço de ajuda on-line. Após alguns turnos de fala, a usuária do serviço on-line demonstra a sua avaliação da solução apresentada pelo/a médico/a como sendo inapropriada para ela. Sacks revela, metodicamente, que participantes de uma interação fazem avaliações em função da posição da fala de outrem dentro do fluxo interacional.

É notório, por exemplo, que se nos consultarmos com um/a médico/a e ele/a nos receitar um tratamento logo após a sessão de cumprimentos, avaliaremos seu diagnóstico e sua prescrição como não apropriados – ou inferiremos que o/a médico/a tem habilidades outras que não médicas. Isso se deve ao fato de que há uma expectativa com relação ao local seqüencial de realização de diagnósticos e prescrições médicas (e mesmo de como eles devem ser elaborados). Caso eles não ocorram no local seqüencial esperado (ou não ocorram de todo), inferências serão geradas, e a ação do/a médico/a será uma ação marcada, pela qual ele/a será responsabilizado.

Em todas as instâncias de ação nas quais nos engajamos há, como se percebe pelo exemplo acima, ações que são mais esperadas (preferidas) em detrimento de outras. Em se considerando pares adjacentes, por outro lado, toda a primeira ação tem mais de uma

⁴⁰ O termo em inglês é *recipient design*. A versão em português utilizada aqui encontra-se em Sacks, Schegloff e Jefferson (1974/2003).

possibilidade (relevante) para a segunda ação. Um pedido de favor pode receber, como resposta, tanto uma recusa quanto um aceite. Contudo, as diferentes possibilidades não gozam do mesmo *status*, sendo que uma ação é sempre considerada preferida em relação à outra (e.g. DURANTI, 1997; LEVINSON, 1983; POMERANTZ, 1984).

Embora a hierarquia que existe entre as opções para as segundas ações não seja um "mecanismo de controle" (DURANTI, 1997, p, 261), interacionalmente uma ação que não goza de *status* privilegiado mostra-se mais onerosa de ser realizada. No caso do convite, a produção da recusa ao convite virá normalmente marcada (POMERANTZ, 1984; DURANTI, 1997) com pistas que indicam a despreferência, em uma clara demonstração de que essa ação quebra uma expectativa, mostrando a orientação do/da falante para essa quebra.

A busca da Análise da Conversa se configura em mostrar formalmente, através da análise seqüencial dos turnos de fala dos/as participantes de uma interação, como eles/as constroem ações (adjacentes) como *formulações* (e.g. HERITAGE e WATSON, 1979; 1980), *reparos* (e.g. SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977), *categorizações* (e.g. WATSON, 1997), *avaliações* (e.g. POMERANTZ, 1984), *co-construções* (e.g. LERNER, 1996; 2002), *seleção do/a próximo/a falante* (e.g. LERNER, 2003), *construções de listas* (e.g. LERNER, 1996), entre outras, ou seja, os procedimentos dos/as membros/as para a realização das ações sociais que organizam a vida em sociedade.

2.1.2 O processo de significação: contribuições da Sociolinguística Interacional

A pesquisa em socialização da linguagem busca compreender, através da análise da organização social das interações face-a-face, os significados culturais que são construídos pelos/as atores/as sociais vivendo suas vidas cotidiana e rotineiramente. Desta feita, buscam-

se, na Sociolingüística Interacional, os aportes teórico-analíticos necessários para a compreensão cultural, sem deixar de ser situada, do processo.

As concepções apresentadas na seção anterior estão intrinsecamente vinculadas ao modo como a Sociolingüística Interacional percebe a forma como as pessoas se organizam social e culturalmente. As inferências estão "ancoradas tanto no discurso quanto nas circunstâncias locais nas quais elas foram produzidas"⁴¹ (SCHIFFRIN, 2000, p. 217), o que significa dizer que o processo de inferência é realizado pela análise que os/as participantes fazem tanto da localização do enunciado em uma seqüência de fala quanto da forma como o enunciado foi elaborado.

O trabalho de Gumperz (1982) é emblemático ao explorar os mecanismos através dos quais participantes de uma interação sinalizam, uns/umas aos/às outros/as, o que estão fazendo e como interpretaram o que os/as outros/as fizeram. É preciso dizer, a partir daí, que o processo de inferência, crucial em uma interação face-a-face, está vinculado às pressuposições (GUMPERZ, 1982) que os/as participantes têm com relação às ações em curso. Tais pressuposições são culturalmente definidas, visto que elas vinculam o que está acontecendo aqui-e-agora a expectativas sobre tipos de atividades situadas, das quais a atividade em que os/as participantes/as estão engajados/as é um exemplo específico (SCHIFFRIN, TANNEN e HAMILTON, 2001, p. 370). Conforme colocam Tannen e Wallat (1998), para inferir o que está acontecendo em uma interação, estabelecemos uma ponte entre as ações em curso e nossas expectativas (pressuposições) com relação às mesmas.

⁴¹ "rooted in discourse as well as in the local circumstances in which they were produced".

Tais pressuposições são trazidas à baila pelas sinalizações que os/as participantes fornecem uns/umas aos/às outros/as ao longo da interação. Conforme já colocado pelos/as analistas da conversa, inferimos a partir da localização seqüencial dos atos. Aqui, consideramos outras formas de sinalização, a que Gumperz (1982) chamou de *pistas de contextualização*, das quais os/as participantes de uma interação se valem.

As pistas de contextualização, ou índices de sinalização, são aspectos do comportamento verbal e não verbal que mostram um caminho interpretativo a seguir, uma forma de tomar os enunciados. Essas pistas podem ser de entonação, ritmo de fala, escolhas lexicais, fonéticas, sintáticas e morfológicas (e.g. OSTERMANN, 2003a), como também de tipo de atividade (solicitar uma informação, contar uma piada, prescrever um medicamento, entre outras (e.g. OCHS e TAYLOR, 1996; OSTERMANN, 2003b) e código lingüístico empregado (e.g. AUER, 2005), em se tratando de comportamento verbal. Gestos e posicionamentos de corpos (e.g. ERICKSON e SCHULTZ, 1982; ERICKSON, 2004; C. GOODWIN, 2000), por outro lado, funcionam como pistas não verbais. Essas pistas não podem, contudo, ser tomadas fora do contexto de seu uso, visto que não são consideradas como *aditivas* aos significados das palavras. As pistas são, todavia, *constitutivas* dos significados que os/as participantes estão construindo em suas interações. Por exemplo, o volume de voz empregado funciona como sinalizador para a interação. No excerto abaixo, temos uma situação que vale a pena ser observada:

(2) [paulo;01/2005; 46-1]

295	Paulo:	eu quero comê um pouquinho de bolo.
296	Leila:	ó.
297	Paulo:	(não. o outro) XX
298	Leila:	TÁ QUENTE.
299	Paulo:	(então corta).
300	Leila:	TÁ QUEN::TE.
301	(Ângelo):	a mãe vai cortá. espera esfriá o bolo.

302 Leila: a mãe cortô um pedacinho aqui.

Na interação acima, Leila está na cozinha tirando um bolo do forno quando Paulo entra. Como o menino está prestes a colocar a mão sobre o bolo, a mãe – Leila – elabora uma descrição (linha 298), que parece fazer as vezes de um diretivo assertivo, usando um volume de voz mais alto do que aquele que costuma usar em suas interações (e do que aquele que está sendo usado nesta interação específica).

Acompanhando essa (breve) trajetória interacional, percebe-se que a mãe está orientada para o fato de que o bolo que acabou de retirar do forno está quente ainda, ao oferecer um outro para Paulo. O menino, entretanto, não aceita o bolo oferecido e mostra querer o recém assado (linha 297). Na iminência de perigo, Leila é direta, breve e precisa: "TÁ QUENTE" não somente vem em volume mais alto, mas também é sintaticamente conciso. Paulo, em seu próximo turno de fala (linha 299), mostra que compreendeu a ação desempenhada pelo turno de fala da mãe: solicita que a mãe corte um pedaço de bolo para ele.

A construção de o que um turno de fala desempenha não está atrelada a um aspecto somente: o turno de fala de Leila (linha 298) tanto está situado sequencialmente (é subsequente à ação de Paulo de colocar a mão no bolo e de ele reparar a compreensão da mãe, linha 297) quanto é também constituído por vários índices. A interpretação da fala de Leila, por parte dos/as participantes, não pode nem ser tomada fora de seu contexto (até porque a expressão "TÁ QUENTE" poderia estar vinculada à brincadeira em que uma pessoa procura um objeto escondido e outra orienta aquela que procura com dizeres como "tá quente" e "tá frio", dependendo de o quão perto está do objeto procurado) nem deixar de valer-se da sua estrutura superficial (como o perigo era iminente, Leila não poderia elaborar um diretivo mitigado, por exemplo).

Momentos de rupturas interacionais e falhas de compreensão são objetos de análise de estudos Gumperz (1982). Essas rupturas e falhas podem ocasionar, em efeito cascata, problemas interacionais maiores, como a construção/perpetuação de estereótipos (e.g. GUMPERZ, 1982; ERICKSON e SHULTZ, 1982), ou o não atendimento das expectativas institucionais (e.g. AUER, 2005; ERICKSON, 2004), por exemplo.

O trabalho de Goffman (e.g. 1974; 1979/2002) complementa aquele proposto por Gumperz no que tange à questão das inferências situadas. Enquanto Gumperz focaliza as interpretações de significado, Goffman busca a compreensão das formas ritualísticas que possibilitam as interações face-a-face. Para compreender tais formas, Goffman (1974; 1981) propõe algumas noções primordiais. A noção de enquadre⁴², que apresento para o presente estudo, é uma delas. Para Goffman, enquadramos os enunciados de fala – nossos e de nossos/as interlocutores/as – de forma a compreender o que um enunciado específico realiza. Esse enquadre funciona como uma moldura de um quadro, dentro do qual situamos nossas atividades e excluímos as (possíveis) interpretações que não servem para o evento interacional no qual estamos engajados/as.

A pergunta que talvez mais ouvimos ou que mais elaboramos ao longo de nossas vidas, "Como vai?", por exemplo, pode ser enquadrada como um cumprimento a um/a conhecido/a na rua, ou como um pedido de descrição de sintomas em uma consulta médica (muitas vezes, aliás, essa pergunta é realizada duas vezes em uma consulta médica, quando, na primeira ocorrência, nos orientamos para seu uso do tipo "cumprimento", e não instituímos, já de início, o enquadre "consulta médica" para a interação).

⁴² *frame*. O livro *Frame Analysis* (GOFFMAN, 1974) discute a organização da experiência através dos enquadres que aplicamos às atividades nas quais nos engajamos .

No estudo de Tannen e Wallat (1987/2002), temos a análise dos enquadres interacionais e dos posicionamentos⁴³ distintos que uma médica assume ao interagir com a mãe de uma paciente, com a paciente (criança) e ao falar para uma filmadora que fora posicionada no ambiente para fins pedagógicos.

No segmento interacional (2), Leila assume um posicionamento de mãe no momento em que se mostra preocupada com o fato de Paulo poder vir a queimar sua mão. Ela se antecipa ao fato e alerta Paulo sobre o perigo iminente. Ao mesmo tempo em que Leila assume um posicionamento maternal, de uma mulher que se sente responsável pelas ações do/a outro/a e que zela pela sua segurança, Paulo assume um posicionamento de filho dependente ao demandar que a mãe corte um outro pedaço de bolo para ele. Neste caso, o fato de Paulo demandar que a mãe corte o bolo quente o alinha a um posicionamento de uma criança em contraposição a um adulto (é, contudo, um posicionamento de criança bastante situado, conforme o significado de *infância* para a família, considerando direitos e deveres de adultos/as e crianças, e não somente de crianças).

Outro construto teórico de Goffman, especialmente importante na análise da organização da interação face-a-face é o termo *face* (GOFFMAN, 1955/1999). Para Goffman, face é a imagem positiva que participantes de uma interação clamam para si a todo momento no curso de suas ações. Dizemos, pois, que todo encontro face-a-face é um comprometimento com a nossa face e a face dos/as nossos/as interlocutores/as. No momento em que há prejuízo à face de algum/a dos/as interlocutores/as, a interação sofrerá/poderá sofrer rupturas uma vez

⁴³ *footings*. O *footing* que assumimos pode ser entendido como um posicionamento e/ou um alinhamento com o que fazemos (GOFFMAN, 1979/2002).

que, como Goffman argumenta, a manutenção da face dos/as interagentes é condição da interação, e não seu objetivo.

Já que a manutenção da face dos/as interagentes é condição de uma interação, é preciso que estratégias para essa manutenção sejam estabelecidas e colocadas em prática, formando como que um código de conduta culturalmente situado. Há basicamente duas formas de se proteger a face do/a outro/a: *a*) a não realização de um ato que ameaça a face do/a outro/a; *b*) reparo do ato de ameaça à face já realizado (GOFFMAN, 1955/1999).

Interacionalmente, as ações de proteger a face têm sido estudadas em termos da organização de preferência das ações (e.g. OSTERMANN, 2003b; 2006). No momento em que marcamos nossas ações despreferidas, valendo-nos de várias estratégias conversacionais (atrasos na produção da fala, maior material morfológico, risos, volume de voz mais baixo, entre outras), estamos mostrando nossa orientação para a ação como potencialmente prejudicial à interação, visto que nem sempre é possível optar por não realizar o ato ameaçador à face.

As relações familiares se caracterizam pela intimidade com que os/as membros/as se tratam, em uma tensão constante entre controle e intimidade. Compreender como o trabalho de face (GOFFMAN, 1955/1999) é realizado nas interações familiares nos auxilia a compreender os repertórios compartilhados que tais grupos sociais construíram na convivência diária, o que poderia ser entendido como uma não-exigência de tanto trabalho de face. Por outro lado, sendo essas as interações em que nos engajamos diariamente, ao longo de nossas vidas, a possibilidade de termos nossas faces feridas pode ocasionar danos maiores à imagem positiva de cada um/a e, conseqüentemente aos relacionamentos entre as pessoas. Essa tensão entre intimidade e respeito à individualidade parece estar em jogo, a todo

momento, nas interações familiares. Compreender a forma como ela é gerenciada significa, no final das contas, compreender as relações que são construídas e mantidas em cada grupo familiar.

2.1.3 Linguagem e realidade construída: as possibilidades da Psicologia Discursiva

A Psicologia Discursiva está em contraposição a abordagens cognitivistas de linguagem e realidade ao considerar que a linguagem é usada para *fazer* coisas, e não para refletir um mundo subjetivo interior ou um mundo concreto exterior (POTTER e WETHERELL, 2002; POTTER, 2004; EDWARDS, 2006). Direciona seu foco analítico para o que as pessoas estão fazendo quando a) descrevem fatos "reais" e b) instanciam noções cognitivas ("Eu não lembro", por exemplo).

Em termos de descrição de fatos "reais" podemos pensar, por exemplo, que, ao descrever a rotina exaustiva (inesperada) de trabalho, dizendo que trabalhou até muito tarde da noite, alguém esteja justificando o seu não-cumprimento de prazo para a entrega de um relatório de trabalho. Em outra instância, a mesma rotina exaustiva (inesperada) de trabalho pode construir a mesma pessoa como versátil e dedicada para seus/suas interlocutores/as (talvez seu/sua chefe em vias de conceder uma promoção).

Em algumas situações, a utilização de um estado mental como "Eu não sei" pode descomprometer o/a participante, por exemplo, no caso de uma testemunha depondo em tribunal. Como não é possível acessar a "veracidade" de um enunciado que traga à tona estados mentais de uma pessoa, fazer uso desses estados discursivamente constrói uma realidade que revela os fins discursivos do ato. Ao dizer que não sabe de algo, uma testemunha ausenta-se da responsabilidade de responder sobre determinado aspecto do depoimento (como testemunha, não poderá, por certo, responder dessa forma a todas as

perguntas). Em outras instâncias, o uso de "Eu não sei" pode realizar outras ações, como na interação a seguir entre Catarina e Valmor.

O excerto abaixo mostra um momento em que Valmor e Catarina, participantes da presente pesquisa, estão olhando fotos e falando sobre as pessoas que aparecem nas mesmas:

(3) [catarina; 01/2005; 1-1h39]

288	Valmor:	esses dois aqui não são mais namorado ó.
289		(.)
290	Cata:	por que pai?
291	Valmor:	eu não::: sei. eles brigaram.
292	Cata:	a lena.
293	Valmor:	não, é outra moça. o pai nem lembra qual o nome dela. (.) a
294		fabi. (.) a fabi e o:::
295	Cata:	e o marido dela.
296	Valmor:	como é que era o nome dele? jair.
297	Cata:	jair porque bri[garam?
298	Valmor:	[a fabi e o jair.

Catarina, em todas as fotos, identifica as pessoas que nelas estão, buscando referências não somente do nome dessas pessoas, como também o que fazem, onde estão, entre outras informações. Em alguns momentos, Catarina e Valmor se engajam em prolongadas trocas de turnos falando sobre a mesma pessoa. Isso acontece de forma bastante acentuada com relação às pessoas da família deles/as. Neste momento, contudo, Valmor e Catarina olham uma foto em que aparecem duas pessoas que não estão mais namorando. Valmor constrói os seus turnos demonstrando ser esse um tópico mais delicado: a separação de um casal (de namorados/as, neste caso). Na linha 291, Valmor responde a Catarina com duas informações que, aparentemente, são contraditórias: "eu não sei" e "eles brigaram".

Analisando ambas isoladamente, seria possível dizer que Valmor de fato não sabe, talvez porque ele próprio não conhecia essas pessoas suficientemente bem para saber o motivo da separação. Ao mesmo tempo, "eles brigaram" se mostra como uma resposta

condizente com a pergunta elaborada por Catarina (linha 290) e poderia expressar que Valmor sabe do motivo. Contudo, não é possível tomar as informações em separado. É preciso olhar para a construção deste turno de fala como um só, realizando uma ação, inserido em uma trajetória interacional específica, e levar-se em consideração as pessoas envolvidas nessa trajetória.

Pode-se compreender a fala de Valmor como uma renúncia a elaborar o assunto e uma construção desse assunto como um tópico não bem-vindo. Além disso, o tipo de razão apresentada ("eles brigaram") dá mais consistência à sinalização de recusa para avançar na discussão. "Eles brigaram" é uma razão bastante generalizada em se tratando de rompimentos amorosos. Na verdade, não é uma razão, mas uma constatação. Isso pode ser observado na orientação de Catarina (linha 297) para o fato: a resposta para sua pergunta continua em aberto, e ela reformula sua pergunta valendo-se da contribuição de seu pai.

Ao dizer que não sabe o motivo do rompimento do relacionamento, Valmor está, pois, posicionando-se como não engajado a dar prosseguimento ao assunto e, ao mesmo tempo, configurando o tópico como não apropriado para conversar com Catarina, sua filha de 3 anos de idade.

Muito mais do que olhar para Valmor e perguntar, após sua elaboração (linha 291), "mas tu não disseste que não sabias?", Catarina avança nas perguntas, focalizando na identificação das pessoas e, mais adiante, retoma o assunto. O fato de que a própria Catarina não toma a fala do pai como contraditória, revela, pois, que ela não o é, mas que está, antes de mais nada, realizando uma ação, à qual Catarina se orienta.

De forma apenas ilustrativa, as situações acima buscam mostrar os três princípios básicos da Psicologia Discursiva: a) ação: a linguagem é para *fazer* coisas, e não *revelar* um

mundo objetivo (ou mesmo aspectos cognitivos/mentais); b) construção: o mundo é construído no uso da linguagem; não há algo do tipo "fato verdadeiro/falso", mas versões dos fatos para fins específicos; c) variabilidade/variação: as descrições realizadas variam conforme o contexto de uso, e não em função de as pessoas serem contraditórias.

A contribuição da Psicologia Discursiva, portanto, se dá principalmente na análise de como as pessoas se apresentam umas às outras e de como descrições da realidade são apresentadas de forma a realizar diferentes ações.⁴⁴

⁴⁴ Em Hutchby e Wooffitt (1998) temos uma discussão profícua de como essas versões de realidade podem realizar diferentes ações.

3 DE INTERAÇÕES NATURALÍSTICAS A DADOS DE PESQUISA: MÉTODOS DE COLETA E ANÁLISE

A metodologia que compreende a análise de dados subdivide-se em metodologia para coleta, para transcrição e para análise de dados, visto que a análise não é um processo que ocorre com qualquer tipo de dado, nem somente em uma etapa da pesquisa. Começa-se a analisar desde o momento em que se define como acessar dados (aliás, mesmo na decisão de o que são "dados" para a pesquisa). Todas as três etapas são orientadas pela concepção teórica que envolve o *fazer pesquisa* e, nesse caso mais especificamente, o *fazer pesquisa em socialização da linguagem*.

Constituem-se dados para análise as interações naturalísticas nas quais os/as participantes da pesquisa se envolveram; ou seja, interações que não foram (conscientemente) motivadas para fins da pesquisa em curso. Além disso, em se pensando em "primeiro" ambiente de socialização da linguagem, pelas crianças, a esfera doméstico-familiar foi a escolhida, buscando-se compreender como essas primeiras interações se constituem como espaço de sociabilidade de normas, de identidades e da cognição humana, por exemplo.

A divisão do capítulo em métodos de coleta (3.1) e métodos de análise (3.2) é realizada de forma a facilitar a compreensão dos caminhos tomados para a análise propriamente dita que apresentarei no capítulo posterior.

3.1 Métodos de coleta de dados

De cunho etnográfico (e.g. WINKIN, 1998; SILVERMAN, 2001; 2004; TEN HAVE, 2004; DURANTI, 1997; FETTERMAN, 1998), diversas são as naturezas dos dados coletados para este estudo, como a gravação em áudio e vídeo de interações naturalísticas, a observação (participante), e entrevistas semi-estruturadas, principalmente.

Para poder lançar mão de dados com origens distintas, foi preciso observar algumas questões desde o princípio da pesquisa, para as quais Silverman (2001) nos alerta: 1) acesso, 2) identidade do/a pesquisador/a (neste caso, eu) e 3) problema de pesquisa.

Tive acesso às três famílias iniciais da pesquisa através de contatos pessoais. A uma delas cheguei através da orientadora, e às duas outras em função de contatos meus. Nenhuma família, contudo, faz parte de um grupo de relacionamento pessoal íntimo meu. Não convivo com essas famílias cotidianamente, mas compartilhamos esferas institucionais.

As famílias foram visitadas para que eu lhes apresentasse a pesquisa e também as convidasse a participar da mesma. A partir daquele momento, contudo, os dados já estavam sendo coletados visto que, embora estivesse simplesmente "conversando" com as famílias sobre a natureza da pesquisa em si, eu já estava, em contrapartida, conhecendo melhor a "intimidade" de cada grupo familiar. Como Duranti (1997) coloca, toda pergunta feita por um/a pesquisador/a é parte de um questionário. Embora eu não estivesse com um questionário formal em mãos, o fato de eu fazer perguntas para cada família, para negociar com elas como deveriam proceder com as gravações, por exemplo, fez com que eu tivesse informações importantíssimas sobre essas famílias.

Uma vez que todas as três famílias aceitaram participar da pesquisa, voltei para seus lares e retomei, com elas, o formato de pesquisa e o que eu esperava delas. Nesse momento, também, entreguei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁴⁵ para que o assinassem e formalizássemos o aceite. O processo de negociação, contudo, não havia se encerrado, mas seria (re)instanciado a cada nova interação, e a cada momento da minha convivência com eles.

Como Silverman (2001) coloca, o/a pesquisador/a deve "encontrar" uma identidade para si no processo de ida a campo, de forma a dar fluidez ao convívio com seus/suas pesquisados/as e, dessa forma, não trazer prejuízos nem a eles/as e nem à pesquisa em si. Se no princípio me colocava como uma pesquisadora mulher interessada em conhecer como crianças adquirem linguagem, ao longo do processo de coleta de dados essa identidade foi ganhando outras facetas, de acordo com as práticas locais e com as atividades nas quais estava engajada juntamente com os/as outros/as membros/as das famílias.

Operacionalmente, cada família responsabilizou-se pela gravação em áudio e vídeo de suas interações cotidianas familiares, recebendo, para a tarefa, um gravador digital de áudio, uma filmadora e um bloco para a coleta de dados. O gravador digital teve a função de gravar aqueles momentos em que o uso da filmadora poderia se tornar inviável como, por exemplo, dentro do carro. A filmadora poderia tanto ser manuseada por um/a dos/as membros/as da família como ser mantida fixa sobre um móvel. Como as residências filmadas são do tipo que não possui subdivisórias entre cozinha e sala de estar/jantar, o ângulo de visão da filmadora

⁴⁵ Uma cópia do TCLE que as famílias assinaram encontra-se no anexo II. Os originais estão sob minha tutela. Tanto o termo em si como o projeto de pesquisa foram encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, que os aprovou, sob Resolução 06/2006, do dia 12/04/2006.

não se restringiu a um só ambiente⁴⁶. O bloco foi utilizado como um "diário de campo" que as famílias mantiveram sobre suas próprias rotinas. Nele, descreveram as atividades filmadas/gravadas e outros aspectos relacionados à rotina do dia que consideravam importante que eu soubesse para a melhor compreensão dos eventos gravados/filmados⁴⁷.

Após o período de dez dias consecutivos, família e eu nos reunimos para a entrega do material e para uma conversa sobre como fora o processo. Além dessa conversa, nos encontramos em outro momento para assistir a partes do vídeo que as famílias gravaram de forma que eles/as pudessem comentar sobre as atividades de forma mais pontuada.

Ao final da etapa de filmagem e gravação das interações familiares, e das conversas entre família e eu, senti a necessidade de me aproximar ainda mais dos grupos familiares estudados. Nesse momento, já havia decidido que, das três famílias iniciais da pesquisa, apenas as interações de duas delas comporiam o *corpus* para esta pesquisa. As interações da terceira família acabaram não sendo utilizadas para *esta* pesquisa em função de a criança ser alguns meses mais jovem que as outras duas, apresentando uma discrepância bastante acentuada em termos de desenvolvimento lingüístico. Em vista disso, muitas das minhas considerações seriam feitas pela forma como o/a interlocutor/a havia tomado a fala da criança, e não em função de ambos os aspectos: *a*) forma como o turno de fala fora elaborado pela criança, e *b*) forma como o turno de fala da criança fora tomado pelo/a adulto/a.

⁴⁶ Speer e Hutchby (2003) discutem a implementação da análise dos momentos em que a câmera filmadora torna-se tópico da conversa, enquanto Lomax e Casey (1998) discorrem sobre as implicações decorrentes de o/a pesquisador/a responsabilizar-se pelas filmagens.

⁴⁷ Essas anotações são dignas de análise, visto que reconstróem a "normalidade" e o "lugar comum" de cada grupo estudado.

Voltei, então, às duas famílias com que trabalhei até o final e negociamos uma nova inserção minha em cada uma delas, de forma que eu permaneci por um período de três semanas (com duas ou três idas semanais às casas) com cada família. Como Winkin (1998) ressalta, a câmera pode funcionar ora como um "aspirador" que aspira tudo o que está pela frente, sem saber o que está aspirando, ora como um "preservativo", que nos protege do perigo da interação face-a-face (p. 139-140). Como, nesse caso, foram as famílias que "aspiraram" suas interações, senti necessidade de inseri-las em um escopo de rotina familiar mais amplo. Dessa forma, poderia compreender como essas interações se encaixavam no "mosaico" (BECKER, 1999, p. 104) de interações familiares nas quais essas pessoas se engajam no dia-a-dia e que, ao final de cada dia e ao longo da sucessão dos dias, constituem o *ser família* desses grupos.

Acompanhei a rotina entre o chegar em casa após um dia de trabalho e o ir dormir, embora não permanecesse até o momento em que as pessoas se orientavam para ir dormir. Sempre me retirei quando percebia que uma das últimas atividades do dia havia sido realizada – e isso variava de família para família. Minhas idas a campo foram todas gravadas em áudio e, ao retornar ao meu próprio lar, registrava tudo em um diário de campo.

Constituem dados para a presente pesquisa: a) interações gravadas e filmadas pelas pessoas de cada grupo familiar (em uma média de 45 minutos de filmagem diária por família); b) diário de campo mantido pelas famílias durante o processo de filmagem e gravação; c) "entrevistas" semi-estruturadas durante as visitas pré-filmagens e pós-filmagens (quatro entrevistas no total com cada família); d) interações gravadas durante os dias de convívio entre cada família e eu;) diário de campo que eu mantive.

Por fim, definir a pergunta de pesquisa foi extremamente importante para que eu pudesse negociar, com essas famílias, como elas deveriam proceder com a gravação em áudio e vídeo de suas interações. Retomando, as perguntas de pesquisa mais abrangentes: são *a)* como ocorre a socialização da linguagem em cada grupo familiar estudado, e *b)* que tipo de organização familiar esse processo acaba por constituir? A partir delas, as perguntas específicas são:

1) Qual é a estrutura de participação (M. GOODWIN, 2001)⁴⁸ que caracteriza as diferentes atividades nas quais os/as membros de cada família se engajam?

A estrutura de participação nos mostra os diferentes posicionamentos dos/as participantes e as ações distintas realizadas por eles/as ao longo de uma atividade específica. Observando a trajetória interacional da atividade e os diferentes alinhamentos que os/as participantes mostram desempenhar, M. Goodwin (1990) analisa, em seu estudo clássico, como a introdução de uma narrativa altera e amplia a estrutura de participação em momento crítico de uma oposição entre dois meninos, transformando simples participantes não-ratificados em participantes afiliados a um dos meninos envolvidos no confronto.

A análise da estrutura de participação torna-se importante visto que é através das diferentes formas de participação que temos acesso às identidades criadas, reproduzidas, instanciadas e legitimadas. Em Lave e Wenger (1991), por exemplo, temos uma discussão sobre o estatuto daquele/a que está sendo socializado/a e daquele/a que já se constitui como membro/a de uma comunidade. Os autores propõem que a distinção entre os/as membros/as é

⁴⁸ Embora o termo "estrutura de participação" seja comumente vinculado a Goffman (1981), me afilio à conotação encontrada em M. Goodwin (1990; 2001), que propõe que se avance na discussão do sociólogo, de forma a abarcar o caráter dinâmico de nossas interações.

uma de (escopo na) participação, que eles chamam de *peripheral participation* em contraposição à *full participation*⁴⁹ sempre em se considerando participação legítima.

- 2) Como são estruturados os momentos em que a criança oferece um tópico para a interação ou mesmo quando é ela quem elabora um diretivo, por exemplo?

Em muitas pesquisas sobre socialização da linguagem (e.g. OCHS e TAYLOR, 1996; M. GOODWIN, 2005), sobre o desenvolvimento pragmático das crianças (e.g. CORSARO, 1979; CAMAIONI, 1979) e mesmo sobre *baby talk* (e.g. FERGUSON, 1996), os turnos de fala das crianças são analisados basicamente enquanto respostas a turnos de fala de adultos/as. Nesse sentido, olha-se para a forma como os/as adultos/as elaboram seus turnos de fala e para a competência e o engajamento das crianças em responder a eles. Contudo, em nossas interações cotidianas, vemos as crianças em seu trabalho interacional de também instigar interações.

Em um contexto doméstico-familiar parece interessante pensar sobre o estatuto da criança e suas implicações em termos de quais os significados culturais que estão sendo construídos a partir da forma como os/as adultos/as se orientam para a fala da criança. Em muitos estudos, as interações adulto/a-criança são vistas desta forma: adulto/a → criança, e não adultos/as ↔ criança tampouco criança → adulto/a. Academicamente, busco dar visibilidade a essas crianças que têm sido, mesmo em estudos sobre seu desenvolvimento, negligenciadas em

⁴⁹ Valho-me das expressões em inglês devido à complexidade que envolve os conceitos e a conseqüente dificuldade de nomeá-los no Português. Lave e Wenger (1991) discutem a definição de *peripheral participation* em função da sua contrapartida (*full participation*) (p. 36-37).

termos de agentividade, visto que voltamos o olhar (acadêmico) para sua competência em responder aos chamados dos/as adultos/as⁵⁰.

3.2 Métodos de análise dos dados

A segunda etapa analítica dos dados se constitui da transcrição das interações gravadas e filmadas e da análise qualitativa (e.g. JOHNSTONE, 2000; ERICKSON e SHULTZ, 1981/2002) propriamente dita do material coletado.

Diz-se que a transcrição das interações é parte da análise porque "*qualquer processo de documentação é, por definição, parcial*" (DURANTI, 1997, p. 114, ênfase no original)⁵¹. Transcrição é um processo de seleção de quais aspectos da interação real efêmera serão tornados permanentes. É um processo seletivo de representação de um fenômeno tomado por um ângulo que interesse à análise em si, orientada pelos pressupostos teóricos que subjazem à prática, e que é, portanto, parcial (DURANTI, 1997; OCHS, 1979; BUCHOLTZ, 2000).

Quando discorre sobre o processo de transcrição, Ochs (1979) não resolve a (interminável) discussão sobre o fato de que uma transcrição reflete pressupostos teóricos assumidos e, portanto, analíticos, mas reitera que "a pessoa que transcreve deve estar consciente do processo de filtragem"⁵² (p. 44) que constitui uma transcrição⁵³.

A partir daí, compreende-se que cada perspectiva teórico-analítica traz consigo suas convenções de transcrição. As convenções utilizadas aqui, apresentadas no Anexo II, foram

⁵⁰ Cameron et. al. (1993) discutem de forma perspicaz a questão da pesquisa *sobre* pessoas, *para* pessoas e *com* pessoas, mostrando a legitimidade acadêmica de integrar-se as três abordagens.

⁵¹ "any process of documentation is, by definition, partial".

⁵² "the transcriber should be conscious of the filtering process".

⁵³ Em Garcez (2001) encontra-se uma discussão sobre a transcrição de dados na Análise da Conversa.

transcritas e adaptadas das convenções propostas por Gail Jefferson (AKTINSON e HERITAGE, 1984). Essas convenções foram sistematizadas para a análise de dados a partir da Análise da Conversa. Pausas, hesitações, falsos começos, repetições e outros aspectos que poderiam ser considerados supérfluos tornam-se essenciais aqui. Recebem, portanto, notação⁵⁴.

As interações transcritas para este estudo foram aquelas filmadas pelos/as membros/as de cada família. As outras interações – como as gravadas durante a minha ida à casa das famílias –, embora não tenham sido transcritas, foram ouvidas sistematicamente para a escritura mais compreensiva do diário de campo.

A análise, partindo dos pressupostos teórico-analíticos discutidos no capítulo anterior, compreende as seguintes etapas: 1) assistir aos vídeos e voltar-se às interações por inteiro, tomando notas mais gerais sobre o que está acontecendo ao longo das interações; 2) indexar os vídeos/transcrições a partir de pontos em comum entre diferentes segmentos interacionais; essa indexação foi feita levando-se em consideração, em um primeiro plano, o tipo de atividade em que os/as participantes se engajavam e, em um segundo plano, as pessoas engajadas na atividade (mãe-filha, mãe-filha-pai ou pai-filha, por exemplo); 3) análise sócio-interacional dos segmentos indexados; 4) comparação entre segmentos de mesma indexação de cada família, de forma a se buscarem regularidades que caracterizam cada atividade e possíveis regularidades inter-atividades; 5) comparação entre atividades semelhantes das duas famílias distintas.

⁵⁴ C. Goodwin (2000) discute a questão da multimodalidade da ação humana e de como a fala-em-interação está constituída de outros processos semióticos, como o gesticular, por exemplo.

4 CONVIVENDO EM FAMÍLIA: A ORQUESTRAÇÃO DO CONVÍVIO DIÁRIO

UMA TAPEÇARIA DE INTERAÇÕES:

COSTURANDO DIVERSOS MUNDOS DA CONSTITUIÇÃO FAMILIAR

Enquanto o sol no horizonte anuncia a transição do dia para a noite, do atendimento atrás do balcão para a atividade voltada para a satisfação da família, o semblante de Carmen não deixa dúvidas: por mais que o dia tenha sido laborioso, e que esteja longe de acabar, o momento que se inicia traz a paz e a euforia – sentimentos aparentemente tão conflitantes! – comumente consideradas necessárias para uma vida feliz. Carmen entra no meu carro e rumamos, Diana, ela e eu, para a sua casa. Os quinze minutos de deslocamento que separam o local de trabalho de Carmen e sua residência são preenchidos pelas retomadas de alguns de nossos assuntos, pela angústia do trânsito lento às 18 horas e, acima de tudo, pela satisfação de nos reencontrarmos – Diana e Carmen têm muito o que me contar sobre as novas conquistas e os novos (e surpreendentes!) aprendizados de Catarina, uma menina de apenas três anos e oito meses.

Ao chegarmos ao Loteamento Independência, que lembra muito uma zona rural em função dos (ainda presentes) campos agropecuários, mal estacionamos o carro no portão com um pequeno cadeado para que o grupo de amigos e amigas, na sua maioria entre 13 e 16 anos, parasse sua conversa ao redor da pilha de lajes de pedra-sabão e visse quem chegava. Washington, que tem onze anos, vem apressado abrir o portão para que possamos estacionar o carro dentro do pátio da casa. O terreno abriga as casas da família de Diana e de Carmen, o que transforma, em muitos momentos, as duas famílias em uma só. Várias são

as atividades dessas duas famílias que se imbricam, como os pagamentos de água e luz, por exemplo. Não existe um contador de luz separado para cada uma das duas residências, mas um contador que faz a medição da luz consumida em ambas as casas. O mesmo ocorre com o contador de água, que é coletivo também. Em um mês, é a família de Carmen que se responsabiliza pelo pagamento da luz, e a de Diana, da água. No mês seguinte, Carmen paga a conta de água e Diana, a de luz. E assim seguem suas vidas, trocando contas, incertezas e alegrias. A privacidade de cada família é mantida (e respeitada) nas arenas mais íntimas do convívio familiar: cada uma das pessoas de ambas as famílias parece conhecer a tênue linha limítrofe da privacidade familiar de cada um dos grupos nucleares. O convívio diário entre essas famílias tem sido, para elas, mais do que satisfatório. Apresenta-se como uma forma alternativa de se tornarem mais fortes, mais capazes de lidar com as agruras – e de compartilhar as conquistas - da vida diária.

Voltando ao momento ímpar da nossa chegada à casa da família de Carmen, e ao grupo de amigos e amigas que nos recepcionam com seu olhar de inquisição, é preciso dizer que Washington carrega um sorriso largo em seu rosto. Além de abrir o portão, o menino auxilia Carmen a carregar as sacolas que ela traz do supermercado. As mercadorias, compradas em um supermercado do centro da cidade, estavam em promoção, algo que Carmen não perde. Acompanha as promoções de cada supermercado pelos folhetos publicitários e aproveita seu horário de almoço para ir até um deles e efetuar a compra. Antes de ser uma mania, a busca incessante por promoções mostra a preocupação de Carmen com a economia da família: além de comprar somente o que precisa para determinado dia (ou conjunto de dias), ela consegue preços mais em conta. Uma das integrantes do grupo de amigos e amigas é Manuela, filha de Diana, que apenas acena para a mãe. Continua entretida com seu grupo de amigos/as, para onde Washington volta instantes depois. A conversa se torna novamente vívida entre ele/as.

Além de Washington, Valmor e Catarina, que já estão em casa, também recepcionam Carmen. Parece um ritual diário, uma peregrinação. Uma a uma, as pessoas de sua família recebem Carmen, e são retribuídas com muito carinho por ela. Catarina se apressa em nos recepcionar na porta entreaberta. (Apesar de haver fechadura na porta da casa, um espaço aberto na porta, que outrora abrigava um vidro – uma espécie de janelinha – dá livre acesso ao trinco interno). Carmen e a menina se abraçam carinhosamente, e Carmen se mostra

interessada em saber como foi o dia da filha na casa da "vó Nina"⁵⁵, a pessoa que cuida dela durante o dia. "Vó Nina" é, nas descrições de Carmen e Valmor, uma senhora que cuida de outras crianças – todas mais velhas do que Catarina – em sua própria residência. Na verdade, a maioria das crianças, em torno de cinco, são pré-adolescentes. Catarina passa o dia inteiro, de segunda a sexta-feira, na casa da "vó Nina" e a acompanha nas suas idas e vindas a diversos lugares, como ao médico, no dia em que buscou atendimento em um posto de saúde público de um bairro vizinho ao deles. Para essas atividades, "vó Nina" não solicita autorização de Carmen ou de Valmor, já que parece estar previsto que as atividades de Catarina sejam organizadas conforme a rotina diária de "vó Nina". Em geral, é Valmor quem leva e busca Catarina da residência de "vó Nina", uma vez que seus horários são mais flexíveis do que os horários de Carmen.

Ao ser perguntada pela mãe sobre seu dia, Catarina não parece muito empenhada em desenvolver o assunto, e apenas diz que o dia foi "bom", o que já está a contento para Carmen. Como Catarina "fala demais", na opinião de Carmen e Valmor, é até prudente não lhe dar muita atenção. Por hora, então, não se fala mais no assunto, o que parece satisfazer a ambas.

O que Catarina parece mesmo querer contar é que ela já sabe recolher as roupas do varal pequeno e colocá-las de forma bem ordenada sobre a cadeira de praia. A cadeira, com a pilha de roupas que Catarina recolheu, foi "esquecida" exatamente no lugar por onde Carmen terá que passar para entrar na casa.

A casa é uma construção de madeira de três cômodos divididos em cinco ambientes: um cômodo está dividido, por um armário, em dois quartos – um do casal marido e mulher e o outro do casal de filhos; outro cômodo abriga a sala e a cozinha, e é o sofá que faz uma divisão de ambientes; por fim, o banheiro – que também faz as vezes de lavanderia, já que a máquina de lavar roupas disputa espaço com o chuveiro. Passo a chamar cozinha/sala o ambiente onde passamos a maior parte do tempo, uma vez que a cozinha se constitui de apenas um balcão com pia, uma geladeira e um fogão, posicionados um ao lado do outro; o

⁵⁵ Aspas convencionais são utilizadas, ao longo desta seção, de forma a respeitar termos, falas e concepções das pessoas da família, preservando-se a forma como foram proferidas.

restante do ambiente já é parte da sala. É na estante da sala que estão as louças e os produtos alimentícios. Cozinha e sala se encontram, dessa forma, imbricadas, devido à escassez de espaço. Nos quartos a divisória parece ser mais formal, sendo que os/as moradores/as costumam dizer "teu quarto" e "nosso quarto", por exemplo, ao se referirem aos dois diferentes espaços constituídos no mesmo cômodo.

Próximo a recepcionar Carmen, Valmor se aproxima de nós e recebe a esposa com muita cumplicidade. Atualizam-se sobre seus respectivos dias, sem entrar em muitos detalhes subjetivos: são informações práticas que interessam. Carmen busca saber se Catarina já havia tomado banho quando Valmor a buscou na casa da "vó Nina", e Valmor pergunta se Carmen conseguiu pagar as contas que haviam combinado, entre outros assuntos. Hoje, contudo, o dia é especial: Catarina aprendeu algo novo e ambos passam a conversar sobre a menina e seu novo aprendizado. Valorizam ostensivamente o que Catarina fez, elogiando-a e demonstrando o quanto ela já "cresceu", como está "quase grande".

Enquanto Carmen é recepcionada em sua casa, Diana está ausente. Ao desembarcar do carro vai direto a sua casa, que fica nos fundos da casa de Carmen, Valmor, Catarina e Washington. Ao retornar à casa de Carmen para o chimarrão diário e (tacitamente) agendado para aquele momento do dia, está de banho tomado e com a sua casa já reorganizada. Manuela é sua parceira na organização da casa, deixando poucas atividades para Diana realizar quando retorna ao lar ao final do dia.

O chimarrão, companheiro dos momentos de convívio familiar, independente da atividade na qual as pessoas estejam engajadas, encontra-se pronto sobre o balcão da pia quando Carmen chega. A pia, no entanto, ainda comporta a louça suja do dia inteiro, proveniente principalmente dos lanches preparados por Washington, que passa a tarde inteira entre a sua casa e a de seus amigos. É Carmen quem se encarrega de lavar essa louça assim que chega em casa. Repetidas vezes, como hoje, se mostra desapontada com o filho que não lava "nem a sua própria louça". Não é a ele que ela faz essa colocação, mas a nós – Diana e eu. Sentamos no sofá e tomamos chimarrão enquanto Carmen inicia o jantar, Valmor conserta o aspirador de pó na pequena área em frente à casa, e Catarina assiste sua novela na televisão. Washington continua com os amigos na rua.

Ao mesmo tempo, Diana e Carmen conversam sobre seus programas para o próximo final de semana, organizando sua ida à casa da mãe. No sábado, como de costume, Diana cuidará de Catarina para que Valmor e Carmen possam trabalhar. Carmen trabalha até as 19 horas na lanchonete, e Valmor fará a jardinagem em algumas casas, como prometido às "donas de casa", conforme ele mesmo me explica. Além disso, Carmen e Diana se atualizam nos assuntos que dizem respeito às promoções do comércio do centro da cidade. Carmen traz a informação para Diana sobre as promoções de tênis que a loja 'Tudo bom, bonito e barato' está oferecendo. Poucos minutos depois, são Valmor e Carmen que voltam a conversar. Valmor narra o seu dia, detalhando todas as idas e vindas de diferentes casas nas quais é responsável pela jardinagem. Ele levanta todos os dias às 5 horas para poder trabalhar na residência que atualmente reforma e ainda dar conta de fazer a jardinagem de diversas casas que normalmente contratam seu serviço. Em casa, também se encarrega dos pequenos consertos domésticos e da manutenção geral. Não se mostra cansado em nenhum momento; relata todas as atividades que realizou durante o dia com a precisão de detalhes de quem esteve realmente envolvido e comprometido com elas – o que faz com que todos o admirem.

Carmen, por sua vez, trabalha em uma lanchonete no centro da cidade, quase em frente ao parador central de ônibus, importante elo rodoviário de diferentes rotas de transporte coletivo da cidade e da região. De movimentação freqüente, a lanchonete serve lanches durante todo o dia, e Carmen trabalha no preparo desses lanches, principalmente na fritura de ovos e bifés. Embora se queixe de que é um trabalho cansativo, Carmen se mostra muito satisfeita com o ambiente relacional do local, devido à grande afinidade que mantém com suas colegas de trabalho. Além disso, a dona da lanchonete e ela mantêm uma relação de amizade, sendo que Carmen vai de carona com ela todos os dias para o serviço. Nos sábados, Carmen também garante a carona de volta, já que trabalha até mais tarde. Muitas dessas informações são oferecidas a conta-gotas, quase exclusivamente quando Carmen é perguntada diretamente.

Catarina assiste a tudo, tentando ter um momento de participação ativa no contexto familiar. Entretanto, parece que deixou escapar o seu momento ao optar por responder apenas que seu dia foi "bom". Agora os adultos se encontram engajados em afazeres diversos, desde tarefas manuais a negociações e arranjos para os dias subseqüentes. Para esse assunto Catarina não parece ter muito o que contribuir. Sem desistir, no entanto,

Catarina busca se inserir no grupo, iniciando, ela própria, outras atividades. Solicita que a mãe a auxilie a procurar seu álbum de fotos, por exemplo. Tenta contar uma história que acabara de inventar para a tia Diana, entre outras iniciativas. Suas tentativas, no entanto, não evoluem com sucesso: a mãe não pára o preparo do jantar para se juntar a Catarina na busca pelo álbum de fotos, tampouco justifica o seu não-envolvimento para a filha, e a história de Catarina fica pelo meio do caminho. A menina se volta para mim e se deita no sofá com a cabeça sobre o meu colo. Faço carinho no seu cabelo, e ela adora. Fica quietinha por alguns instantes até que se vira para mim em mais uma tentativa: conta o que está acontecendo na novela. Como não conheço as personagens sobre as quais fala, ouço com atenção e faço perguntas. Em instantes, volta a assistir a novela, deitada sobre meu colo, com um sorriso estampado em seu rosto. Olha desafiadora para Diana, que está à nossa frente, e lhe dá um sorriso maroto que pode melhor ser traduzido como "Viu? Consegui".

Os adultos, inseridos no seu mundo, estão preocupados com sua vida prática: o baixo rendimento de Washington na escola e o fato de o menino passar a tarde sozinho e acabar passando muito tempo na casa de um amigo, ou mesmo na rua, estão sempre em pauta. Embora o menino ainda esteja na rua brincando com seus amigos, e ninguém o tenha chamado para entrar em casa, ele se torna tópico de conversa. O fato de Washington ter sido chamado para aulas de reforço faz com que Carmen intensifique seu olhar monitorador sobre o filho: por exemplo, pela tarde telefonou para a escola para conferir se Washington estava participando da aula de reforço naquele momento; além disso, na geladeira há uma lista de "deveres" de Washington, que define a ordem em que as atividades devem ser feitas (fazer o tema de casa dado pela escola, arrumar a casa, brincar). Ninguém confere os cadernos de Washington quando ele volta da rua, a casa não costuma estar arrumada quando a família retorna ao final da tarde (sobre a mesa ainda estão as migalhas do pão que foi o almoço de Washington), mas a última tarefa da lista Washington parece realizar: ainda está brincando com seus amigos na rua – são 19 horas. O pai e a mãe tomaram, em função disso, uma decisão: comprarão um videogame para Washington como presente de Páscoa na tentativa de fazê-lo permanecer mais tempo em casa durante a tarde – embora Washington não tenha participado da negociação da decisão.

É durante o jantar que Valmor nos oferece suas maiores lições de como temperar a salada, como preparar o carreteiro de forma que o arroz fique mais soltinho, por exemplo.

Ambos os pratos são servidos na mesa do jantar, preparados por Carmen, que é conhecida como uma excelente cozinheira na família (família aqui entendida como abrigando o irmão e a irmã e a mãe da Carmen). Ele também nos dá lições de economia ao explicitar o que ele próprio faz para não gastar tanto em ligações de telefone, para reduzir o gasto com o banho e com o consumo de luz. A título de contraste, essas lições são permeadas por críticas à prática de Carmen: Valmor não entende como Carmen pode falar por tanto tempo com uma mesma pessoa no telefone celular, por exemplo.

A hora do jantar parece de fato um momento em que as diferentes práticas das pessoas da família são ajustadas de forma que se tenha uma prática familiar homogênea com relação a assuntos, digamos, domésticos: todos/as da casa deveriam fazer `bagunça` e falar alto no horário adequado, e não durante o noticiário, por exemplo; além disso, falar ao celular deveria ser praticado por todos/as na casa somente em caso de muita necessidade e com a maior brevidade possível. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que essa prática "homogênea" deve ser tomada a partir do entendimento que Valmor tem com relação a aspectos como responsabilidade, economia e boa conduta. O fato de Carmen permitir que os filhos conversem em voz alta e brinquem pela casa é visto por Valmor como algo a ser corrigido, uma vez que cria um ambiente em que as pessoas – adultas – não conseguem conversar e assistir ao noticiário na televisão, por exemplo. Carmen é recriminada por Valmor por permitir que as crianças, e em especial Catarina, brinquem de forma mais entusiasmada. Contudo, enquanto Catarina assistia a sua novela, não houve nenhuma orientação das outras pessoas (adultas) para esse fato, e a conversa entre Carmen, Diana, Valmor e eu transcorreu sem nenhuma observância do volume de voz empregado.

Ao final do jantar, Carmen inicia o recolhimento da louça, enquanto as demais pessoas permanecem à mesa, conversando. Ela lava os pratos e organiza a porção de comida que levará para ser seu almoço no dia seguinte: embora possa fazer sua refeição na lanchonete, Carmen leva seu almoço, sempre que possível, para ser esquentado no seu local de trabalho. Diana e eu auxiliamos Carmen na tarefa, enquanto Valmor e Washington colocam a mesa de volta ao seu lugar. Assim que terminamos, preparo-me para deixá-los, o que deixa Catarina bastante triste. Catarina vai para seu quarto, chora e pede para eu ficar mais. Ao deixar a sala e ir para seu quarto, o faz com ares de protesto, cruzando os braços sobre o peito e enrugando seu rosto. Vou até ela e negociamos minha próxima visita,

192

floresta). numa floresta muito lin::da.

Nessa curta trajetória interacional Catarina interage com a mãe, que interage com Valmor. Catarina e Valmor, embora em co-presença, não interagem diretamente; a interação em que cada um/a está engajado/a, entretanto, tem papel decisivo no curso da interação do/a outro/a. É a partir da orientação de Carmen que os enquadres distintos são introduzidos, suspensos e re-introduzidos. Enquadres, como já me referi no capítulo três, são as molduras nas quais inserimos um enunciado (GOFFMAN, 1974; TANNEN e WALLAT, 1987/2002). Ao definir o enquadre em que inserimos nossa fala, delimitamos as possíveis formas de se tomar um enunciado.

Nesta interação, o enquadre da interação entre Carmen e Catarina se configura como um de "leitura de história" e a pergunta de Catarina, na linha 187, é lida a partir daí. Enquadres, todavia, são estabelecidos, negociados e significados a partir da interação em curso, sendo que podemos dizer que a definição de enquadre e a produção/interpretação de enunciados são significados em uma relação dialética; ao mesmo tempo em que tomo uma fala em função do enquadre específico em que a interação está inserida, é esse enunciado que estrutura o enquadre.

O fato de os livros de Catarina caírem no chão funciona como um chamamento a Carmen, que ratifica a filha como sua interlocutora (linhas 169 e 170), e re-instaura o enquadre de leitura de livro, no qual ambas já estavam engajadas anteriormente (veja-se que Carmen somente dá prosseguimento ao enquadre, elaborando o diretivo; a negociação de quem iria ler e quem iria ouvir já havia sido realizada antes) .

Carmen elabora um diretivo bastante assertivo para Catarina (linha 169), não levando em consideração que fora ela própria – Carmen – quem havia suspenso o enquadre de

leitura. Diretivos (AUSTIN, 1999; M. GOODWIN, 1990) são enunciados elaborados para fazer alguém fazer algo. Podem ser diretos ou indiretos, com variabilidade de realização com relação tanto aos diretos quanto aos indiretos (uma discussão profícua, com análise empírica do uso de diretivos encontra-se em M. GOODWIN, 1990). A análise de diretivos tem se mostrado produtiva justamente em função da ampla variabilidade lingüística para a realização de um ato que é, por natureza, de controle social.

Embora Catarina e Carmen estejam sentadas uma em frente à outra, é interessante observar que Catarina (linha 171) aponta dificuldades em reconhecer a referência que Carmen estabelece ao utilizar "esse" (linha 170). Observando atentamente a forma como ambas constroem suas ações através do manejo do seu corpo (C. GOODWIN, 2000), percebemos que a fonte do problema está no desencontro entre ações verbais e corporais de Carmen e Catarina.

Carmen está sentada na ponta do sofá, nas fronteiras do sofá com o espaço de circulação da sala por onde Valmor transita (Fig. 2). Seu olhar está voltado para Valmor, que não aparece na filmagem nesse momento. Carmen se abaixa para recolher os livros de Catarina e, ainda abaixada, elabora seu diretivo para a filha (linhas 169 e 170). A mãe acabara de colocar um livro sobre o sofá e tem outro em suas mãos, e o pronome demonstrativo "esse" estabelece uma ambigüidade para Catarina.

No momento em que esse problema é solucionado, e a atividade parece (re)iniciar, Valmor direciona-se a Carmen e requisita-a como sua interlocutora. Na verdade, muito antes de Valmor selecionar (topicalmente) Carmen como sua interlocutora, ela própria já havia se auto-selecionado pelo direcionamento do olhar quando Valmor introduz sua fala (linha 173). As duas estruturas de participação (Carmen e Valmor, Carmen e Catarina) mostram-se

concorrentes, embora não simetricamente co-ocorrentes. A transição entre uma estrutura de participação e outra não é fluida. Catarina tem o trabalho interacional de instanciar o enquadre interacional do qual participa. A fala de Carmen (linha 179) concede a Valmor o direito de continuar a interação, ao ratificá-lo como seu interlocutor, embora ela estivesse "comprometida" com Catarina.

Catarina, por outro lado, mantém-se comprometida a continuar a atividade que fora a própria mãe quem propusera alguns turnos antes. Na linha 182, após uma tentativa fracassada (linha 178), Catarina realiza um chamamento mais agravado para Carmen, ao prolongar o vocativo "mãe" e colocar a sua mão sobre a perna da mãe (Fig. 3). Carmen, contudo, continua interagindo com Valmor, e somente volta a ratificar Catarina como interlocutora após a menina, na linha 187, ter realizado um outro tipo de ação – solicita uma informação –, não um prefácio de uma ação (como um chamamento, por exemplo). Com isso, Carmen se volta corporalmente para Catarina e a ratifica, verbal e não verbalmente, como sua interlocutora. É nesse momento que Catarina pode, enfim, iniciar a leitura do livro, atividade que Carmen propusera anteriormente.

O interessante dessa trajetória interacional, que se mostra recorrente neste grupo familiar, é a efemeridade dos enquadres interacionais, e principalmente das estruturas de participação. Essa efemeridade faz com que todos/as estejam realizando tanto ações que devem ser elaboradas considerando participantes ratificados/as ou não quanto atividades distintas em um curtíssimo espaço de tempo. Muitas das atividades não são levadas a cabo, visto que a constante introdução de enquadres diferentes por muitas vezes torna o trabalho interacional de voltar a um enquadre abandonado muito oneroso. Na linha 173, Valmor marca essa volta a um enquadre anterior pelo uso do "ba(h)", e do "falar nisso", ao se referir ao

tópico sobre o qual ele e Carmen conversavam anteriormente: o conserto do forno de microondas. Para que os enquadres possam ser re-instaurados, é importante que todos/as estejam alinhados/as, demonstrando um compartilhar de mundo.

Essa dinamicidade, porém, não é alcançada por um trabalho interacional simétrico de todos/as os/as envolvidos/as. Se atentarmos para a forma como a atividade da "leitura" do livro é viabilizada, veremos que o trabalho de manter Carmen ativa na interação é de Catarina. É ela quem busca corporalmente e verbalmente ser ratificada pela mãe. Valmor, por outro lado, em nenhum momento elabora um chamamento a Carmen para ser sua interlocutora. Quando Valmor elabora uma descrição, na linha 173, é Carmen quem se auto-seleciona para ratificar a fala de Valmor, e não lhe sinaliza, naquele momento, já estar comprometida interacionalmente com Catarina.

Goffman (1981) propõe que pessoas em co-presença podem configurar suas interações como dominantes e subordinadas, sendo que as últimas são tidas como não objetivando interferir no curso das primeiras, ou seja, interações subordinadas não são concorrentes, apenas co-ocorrentes. Definir uma interação como dominante ou subordinada deve ser feito a partir da forma como os/as próprios/as participantes tomam essas interações. Aqui, a interação de Catarina e Carmen parece constituir-se como subordinada, já que o fluxo da interação entre ambas é interrompida, suspensa ou mesmo abortada a qualquer momento, bastando para isso Valmor dirigir a palavra a Carmen.

Catarina consegue a ratificação da mãe somente após duas tentativas de comprometê-la interacionalmente: ao fazer um chamamento agravado (linha 182) e ao elaborar uma pergunta para a mãe responder (linha 187, ação iniciada na linha 185).

Esse trabalho interacional intenso de introdução, manutenção e suspensão de enquadres distintos faz com que todos/as se constituam como potenciais interlocutores/as, o que os/as deixa em estado de prontidão para reconhecer os momentos de tornar-se interlocutor/a de alguém e também para reconhecer as expectativas interacionais que configuram esses momentos. Não é sem custo interacional que esse trabalho é realizado. Ou seja, a dinamicidade dos enquadres interacionais e das estruturas de participação que configuram esses enquadres é por vezes alcançada após momentos de tensão interacional, nos quais os/as participantes têm de negociar a instauração de um novo enquadre.

O excerto abaixo revela um desses momentos.

(2) [catarina 02/2005; 16min06]

80	Carmen:	traz uma batata pra mim lá ó. em cima da mesa pra mim.
81		(.)
82	Catarina:	ã(h)?
83	Carmen:	tu consegue?
84	Valmor:	uma batata.
85	Catarina:	eu?
86	Carmen:	é:::
87	Catarina:	((vai até a mesa para pegar as batatas))

Carmen está de frente para o fogão, preparando o jantar, e de costas para a área de circulação, em que Catarina e Valmor se encontram. Vira-se para ambos a fim de elaborar um diretivo (linha 80). Esse diretivo é caracterizado por *a*) sua assertividade e *b*) não explicitação do/a endereçado/a. O fato de Carmen não explicitar lexicalmente o/a endereçado/a acaba por ocasionar um breve momento de tensão interacional, visto que a realização (ou não) do diretivo fica suspensa por um tempo, até o momento em que Catarina toma o turno de fala, e se esclarece.

Essa tensão interacional está assinalada no reparo iniciado por Catarina . Reparos (SSJ, 1974) são ações empreendidas por interlocutores/as a fim de resolver "problemas de

escuta, produção e entendimento/compreensão" (LODER, GONÇALEZ e GARCEZ, 2002) para os/as quais os/as interlocutores/as se orientam; são organizados sistematicamente, sendo que apontar a fonte do problema e resolver o problema apontado são condições para a sua realização.

Na linha 82, Catarina aponta para uma falha na elaboração da fala pela mãe. O que segue é a tentativa, tanto de Valmor quanto de Carmen, de solucionar o problema para o qual Catarina aponta. Enquanto Valmor se orienta para "batatas" como a fonte do problema, Carmen toma o estabelecimento do/a endereçado/a do diretivo como problemático. Ao preencher o espaço interacional que caberia a uma solução do problema detectado por Catarina, Carmen explicita sua interlocutora: "tu" está vinculado seqüencialmente ao turno de fala de Catarina e, portanto, refere-se a ela (isso resolveria o problema apontado por Catarina).

Catarina continua, contudo, sinalizando para a mãe não compreender-se como participante da interação, em uma quase resistência a realizar o diretivo elaborado por Carmen. É somente seis turnos após Carmen ter realizado o diretivo que o mesmo recebe uma resposta (linha 87). O que acontece no ínterim entre Carmen realizar o diretivo e Catarina tomá-lo como endereçado a ela reflete justamente *a)* a alta rotatividade de estruturas de participação, que exige que os/as participantes estejam atentos/as às pistas que os enunciados dos/as outros/as fornecem sobre a natureza da interação, e *b)* as expectativas que cada participante tem com relação a suas interações com os/as outros/as.

Nesse caso específico, Catarina mostra-se não alinhada ao fato de que a forma como Carmen elabora o diretivo marcadamente define-o como a ela endereçado: fala assertiva, com instruções para a execução, acabam por construir a relação mãe-filha de forma que cabe à mãe instruir a filha sobre suas próximas ações, e à filha cabe executar. Na verdade, a legitimação

do controle da mãe sobre as ações da filha pode ser vista olhando-se, muito mais do que para a forma como o diretivo é elaborado, para o momento interacional em que Carmen introduz sua fala: Catarina e Valmor estão engajados em uma negociação sobre quantas cenouras Catarina poderia comer, e a fala de Carmen interrompe essa negociação unilateralmente. Valmor, ao mesmo tempo, ratifica o posicionamento de Carmen ao se alinhar com ela para resolver a falha para a qual Catarina aponta (linha 82).

4.1.1 O mundo e eu: inviabilizando metodicamente a participação legítima

Se, ao analisarmos as ações desempenhadas na interação anterior, podemos perceber como os/as participantes da interação se posicionam e se alinham, um olhar mais sistemático para as formas de participação de cada interagente nos possibilita compreender a construção identitária que emerge nas interações familiares.

Assim como o excerto (2), o excerto (3) também se configura como um momento de tensão interacional. Catarina come um pastel, sentada sobre sua cadeira de refeições⁵⁷, e interage com o pai quando Carmen se dirige à filha. Valmor e Carmen construíam sua interação em torno da refeição de Catarina, e a fala de Carmen acaba por instaurar um novo enquadre interacional.

(3) [catarina; 02/2005; 16min06]

254	Carmen:	como é que foi teu dia minha filha?
255	Catarina:	o meu?
256	Carmen:	é:.
257	Valmor:	cheguei lá quatro cinco horas prá pegá ela tava dormin::do
258		ainda. eu disse não::: pode chamá ela.

⁵⁷ Catarina, aos três anos, utiliza a cadeira de refeições para comer. De uma certa forma, a cadeira restringe a participação da menina nas interações familiares ao colocá-la em uma "ilha" no meio da cozinha/sala.

Nessa interação, embora Carmen tenha explicitamente selecionado Catarina como sua interlocutora, a menina mostra que a pergunta da mãe é problemática para o momento em que é realizada, visto que o relatório de como transcorreu o dia é uma atividade na qual Catarina e Carmen se engajam no momento em que Carmen chega em casa do trabalho, como pode ser percebido nas vinhetas etnográficas no início deste capítulo. Em seu turno de fala (linha 255), Catarina aponta como fonte do problema, no turno de fala da mãe, justamente o/a endereçado/a que Carmen havia selecionado/a.

O momento de Catarina compartilhar as vivências do dia com a mãe ocorre quando Carmen chega em casa do trabalho. Esse é o tempo chamado de *kairos*, em que uma ação é qualitativamente relevante e apropriada (ERICKSON (2004) traz uma discussão sobre a distinção entre *chronos* e *kairos* relevante para pesquisa na fala-em-interação).

Nas práticas locais, o estabelecimento do/a interlocutor/a quando da introdução de novos enquadres interacionais é caracteristicamente realizado em termos *a)* do tópico da interação e *b)* da ação que o turno desempenha. Aqui, contudo, tem-se o uso do vocativo "minha filha", sinalizando que nem o tópico é exclusivamente vinculado à arena de ação de Catarina, nem a ação que o turno realiza é uma que faça parte do repertório de práticas das quais Catarina participa, pelo menos não naquele evento maior em que a interação acontece – durante a refeição.

Após resolver a tensão dos enquadres, Catarina pode, enfim, responder à pergunta ainda em aberto (linha 257). Contudo, é Valmor quem se auto-seleciona, dando a sua versão de resposta. A resposta de Valmor, entretanto, não é uma resposta de avaliação do dia de Catarina em si – até porque isso ele próprio teria poucas condições de fazer –, mas uma resposta de avaliação dele sobre o que Catarina estava fazendo (dormindo). A ação de Valmor

está condizente com a prática rotineira de Carmen se orientar sempre para ele para saber da rotina de Catarina, conforme pode ser visto nas vinhetas etnográficas. Catarina nunca chega a responder a pergunta que Carmen lhe fizera e, após a resposta de Valmor, as ações de cada Carmen, Catarina e Valmor tomam outro rumo.

Nesse excerto, é particularmente interessante observar a construção de Catarina como uma *não-pessoa*⁵⁸ (GOFFMAN, 1987, p. 5), aquela sobre a qual podemos falar em sua presença. Além de falar *sobre* ela, Valmor fala *por* ela, revelando a Catarina que ela (ainda) não é capaz de responder pelos seus atos, e que necessita de auxílio para elaborar seu pensamento.

Além dessa estrutura de participação, em que Catarina aparece como uma pessoa sobre cujas ações é possível discorrer (em sua presença), a menina também parece ser construída como uma *não-pessoa* no momento em que não tem seus turnos de fala ratificados, o que é fato recorrente nas interações deste grupo familiar. No excerto abaixo, Catarina encontra dificuldades para se tornar uma interlocutora ratificada pela mãe.

(4) [catarina; 02/2005; 35min30]

47	Catarina:	mãe::;
48	Carmen:	ã(h)m?
49	Catarina:	de-deixa eu guardá mãe? ((murmura alguns sons e pega uma
50		lata de leite condensado na mão; vai até o sofá e joga a lata
51		sobre o mesmo))
52→	Carmen:	uma chamada não atendida. °
53		(.)
54	Valmor:	que que é?
55	Carmen:	XXX.
56	Valmor:	não.
57	Catarina:	que legal mãe?
58		(.)

⁵⁸ *Não-pessoa* é quase um sinônimo para "pessoa invisível interacionalmente". Ver M. Goodwin (2005) para um estudo micro-analítico sobre a construção de uma menina como *não-pessoa* em meio a uma discussão.

59 Catarina: deixa eu vê.
60→ (.)
61 Catarina: deixa eu vê mãe?
62 (.)
63 Catarina: deixa eu vê? ((fica parada em frente à mãe com os braços
64 estendidos))
65→ Washington: vem vê se tá bom pai.
66 Valmor: que:?
67 Catarina: deixa eu vê lo::go.
68 (.)
69 Catarina: deixa eu vê:::?
70 Carmen: vê o quê:::?

No turno de fala que inicia esta seqüência, Catarina faz um chamamento à Carmen para ser sua interlocutora. Ao responder à filha, Carmen faz a "abertura" da interação. O próximo passo está em Catarina justificar seu chamamento à mãe com a realização de uma próxima ação, que aqui se apresenta como um pedido de permissão para guardar a lata de leite condensado que Carmen havia comprado.

A partir daí, entretanto, Carmen passa a não ratificar Catarina como sua interlocutora através *a)* da mudança de tópico, na linha 52, e *b)* da não tomada de turno nas linhas 58, 60, 62, 63 e 68. A mudança de tópico, na linha 52, instaura um outro enquadre interacional ("lidando com telefonia móvel") e uma nova estrutura de participação, que torna Valmor o interlocutor de Carmen pelos próximos três turnos. A seleção de próximo falante, entre os/as adultos/as dessa família, é realizada em nível de assunto em pauta, e não por estratégias do tipo "uso de vocativo", "direcionamento do olhar", ou outras que, a princípio, seriam menos problemáticas. Emicamente, nesta interação, percebemos que os/as participantes não tiveram problema algum para resolver o "impasse". Mesmo estando Carmen comprometida com Catarina, o assunto define Valmor como seu interlocutor legítimo – e, de fato, ele toma o turno.

A partir daí, Catarina inicia sua busca por inserir-se na interação entre Carmen e Valmor. É a insistência de Catarina que acaba por ser avaliada, por Carmen, como inapropriada para aquele momento. Carmen, ao mesmo tempo que aponta para uma falha de precisão nos turnos de Catarina (linha 70), isenta-se da responsabilidade por não ter respondido antes (a "falha" é de Catarina).

Carmen sinaliza que ação de Catarina era imprópria pelos recorrentes silêncios após as falas de Catarina. Carmen está muito próxima fisicamente de Catarina, o que descarta a possibilidade de ela não ouvir a filha. Além disso, Carmen se mantém ativa interacionalmente com Valmor. A insistência de Catarina, ao não compreender as pistas que Carmen lhe dá, faz com que Carmen avalie explicitamente o pedido de Catarina. Carmen, ao mesmo tempo, qualifica a sua relação com Valmor. Ao buscar Valmor como seu interlocutor constante, Carmen assegura-lhe uma posição de destaque, de alguém a quem deve se orientar.

Dessa forma, Carmen constrói Catarina como uma criança que (ainda) não tem participação ratificada em assuntos que estejam vinculados ao mundo adulto e, ao mesmo tempo, constrói o tópico vinculado à "telefonia móvel" como pertencente a esse mundo.

Observa-se aqui que Washington chama pelo pai (linha 65) que, mesmo apontando para uma falha de compreensão, se orienta imediatamente ao filho, ratificando-o prontamente como seu interlocutor. Washington e Valmor estavam, anteriormente, envolvidos no cozimento de massa para o jantar, e Valmor ensinava Washington como fazê-lo.

No excerto que segue, Carmen e Catarina se engajam em mais um momento de não ratificação da fala de Catarina e de não compartilhamento das pistas que sinalizam o que está acontecendo interacionalmente.

A fala de Carmen dirigida a Catarina (linhas 53-54) vem em volume de voz bastante elevado⁵⁹ e em uma velocidade diminuída, como que soletrando sua ação. O ato de soletrar palavras é comumente empregado em resposta a uma falha de compreensão originada, por exemplo, em função da complexidade da palavra ou do estrangeirismo da mesma. Além disso, a resposta de Carmen é uma formulação das suas ações até o presente momento, de forma a demonstrar à filha o motivo pelo qual não lhe atendera ainda.

O que, então, essa forma de responder ao enunciado de Catarina nos revela sobre a situação, considerando que, somente após mais de sete vezes em que Catarina realiza o mesmo pedido⁶⁰, Carmen responde? A resposta parece estar na resposta que Valmor oferece a Catarina: Carmen somente pode dar uma cenoura para Catarina após tê-la descascado, ação em que Carmen está empenhada e que Catarina não compreende (veja-se que, novamente, Carmen não ratifica a pergunta de Catarina (linha 55), sendo que Valmor se auto-seleciona, após breve silêncio, para responder a pergunta da filha).

O que o turno de Carmen faz, contudo, é muito mais do que informar a Catarina que ela precisa esperar para que as cenouras estejam descascadas. Ele revela à menina que ela não compreendeu as pistas que Carmen estava lhe dando: o silêncio de Carmen sinalizava a indisponibilidade dela e, ao mesmo tempo, o pedido de Catarina como inapropriado para o momento.

⁵⁹ A fala de Carmen é comumente produzida com volume de voz bastante baixo, de forma que entendê-la nem sempre é tarefa fácil.

⁶⁰ Embora o objetivo do pedido seja o mesmo (ganhar uma cenoura), cada vez que é realizado desempenha outra ação, visto que é resposta ao contexto interacional precedente imediato.

Novamente, não é o fato de que Carmen não observou um pressuposto básico das interações face-a-face (a relevância das segundas ações em pares adjacentes de ações) que é avaliado explicitamente como inapropriado por Carmen. Carmen avalia o fato de Catarina não ter tomado a sua não-fala como pista de que não estava disponível⁶¹ (embora, nos turnos que precederam o início desta interação, Carmen tenha respondido ao chamamento de Catarina, demonstrando estar disponível para a interação).

4.1.2 Filhos/as são todo/as iguais (?): a construção da identidade (as)simétrica de Washington e Catarina

As interações entre Washington e Catarina são esparsas e constantemente breves. Contudo, o espaço interacional proporcionado por curtas trocas de turnos constitui um momento riquíssimo para a negociação e legitimação de identidades bastante distintas.

(6) [catarina;02/2005; 16min06]

343	Catarina:	ó mamãe. ((alcança o prato para Carmen, que está de costas para ela; Carmen está de frente para o fogão))
344		(.)
345→		(.)
346	Catarina:	mãe::: ó. pega aqui:: XXX.
347→	Carmen:	meu::: deus. o paulo tá desconfiado.
348	Valmor:	por quê? ((Valmor está no banheiro, lavando as roupas na máquina de lavar))
349		máquina de lavar))
350	Catarina:	mãe::: pega aqui.
351→	Carmen:	pai não tem omo pai prá lavá.=
352	Catarina:	=mãe:::.
353	Washington:	X[XX
354	Catarina:	[manhê:::.
355	Carmen:	ã(h)?
356	Washington:	que o chata?
357	Catarina:	eu já disse. toma. ((alcança o prato para Washington))
358		(.)



Fig. 4 – Excerto (6)

⁶¹ Nos estudos de Gumperz (1982) sobre falhas de compreensão das pistas de contextualização em interações inter-culturais, é importante pensar sobre quem tem o "dever" de compreender as pistas de quem. Em seus estudos, ao demonstrar que candidatos/as a um emprego não compreendem as pistas da fala da pessoa responsável pela seleção desses/as candidatos/as, por exemplo, Gumperz poderia discutir a assimetria construída na interação.

359 Catarina: pega. eu não quero.

Catarina e Washington comem pastel enquanto Carmen prepara o jantar (carreteiro) e Valmor organiza a casa. Na linha 343, Catarina inicia seu trabalho interacional de estabelecer a mãe como interlocutora. A menina está sentada na cadeira de refeição e não consegue retirar seu prato sozinha, tampouco descer da cadeira (Fig. 4).

Embora a seqüência se assemelhe muito, em termos de estrutura de participação, às outras apresentadas anteriormente (excertos (4) e (5)), o que a diferencia é a orientação de Washington, seu irmão. As setas, novamente, indicam os momentos em que Carmen seria a responsável por produzir uma resposta à filha. Novamente aqui, como nos outros excertos, Carmen introduz outra estrutura de participação (linha 347), paralela àquela em curso proposta por Catarina. Carmen interage, paralelamente, com Valmor, que está em outro cômodo; Carmen, contudo, abandona o enquadre no momento em que Valmor lhe ratifica. Ainda assim, ela não se alinha à Catarina.

Na ausência da orientação da mãe, Washington, na linha 356, avalia as ações de Catarina e é taxativo: a insistência de Catarina é inapropriada para aquele contexto e a menina é considerada, dentro dos significados situados, uma "chata". O que Washington faz é avaliar as ações de Catarina – não as da mãe –, de acordo com a avaliação que os/as próprios/as adultos/as fazem com relação à menina. Em vários momentos de convívio com a família, tanto Carmen e Valmor quanto Diana – a tia – se referem a Catarina como uma menina "que fala demais", "que quer muita atenção", "que não fecha a boca um minuto sequer".

Ao analisarmos essas interações, percebemos que a avaliação que os/as adultos/as fazem de Catarina é unilateral, visto que não analisam a forma como, interacionalmente, Catarina se mantém (e é mantida) "falando". De Francisco (1998) revela a forma como as

mulheres são silenciadas por seus maridos, em uma incursão sobre a crença popular de que "as mulheres falam mais do que os homens". Como a autora mostra, a (suposta) maior quantidade de fala das mulheres realiza o trabalho de manter a interação fluindo. Na verdade, não é receber atenção "demais" que Catarina mostra buscar em suas falas, mas a legitimação da sua participação nas interações familiares, para além daquela participação de uma criança que apenas recebe e cumpre ordens.

A relação de Catarina e Washington está construída de forma a revelar os diferentes tipos de participação a que ambos têm acesso na família. Em outro momento interacional de Catarina com o irmão, essa relação torna-se relevante.

(7) [catarina; 02/2005; 35min30]

81 Washington: ó a clai::r. ((comenta sobre o jornal))
 82 Valmor: ontem eu já vi.
 83 Catarina: ela saiu da:::
 84 Washington: a cla – i:: - re. ((fecha o jornal))
 85 Catarina: ela saiu do (comba::ço). do combaço onde ela traba::lha. ela
 86 saiu do combaço onde ela trabalha (sabe)?
 87 Washington: do comba@::@ço. ((põe o prato na mesa))

O enunciado de Washington (linha 81) está em conformidade com as práticas locais: seleção (e exclusão) de endereçado/a feita pelo enquadre introduzido. Ao oferecer uma informação vinculada ao mundo letrado para avaliação dos/as demais, o tópico acaba por constituir interlocutores/as muito específicos/as, que pertencem ao mundo letrado. Valmor, como uma das pessoas da família que preenchem o pré-requisito, ratifica a fala de Washington, chancelando seu acesso às interações dos/as adultos/as.

É na trajetória interacional do tópico proposto por Washington que a relação dele e de Catarina se configura. Catarina, na linha 83, elabora sua participação na interação demonstrando conhecer a pessoa sobre a qual se fala, buscando legitimar sua participação.

Contudo, não elabora sua fala completamente, e produz, no curso dela, uma busca por palavras. Embora "busca por palavras" se configure como uma oportunidade interacional para que o/a próximo/a complete o turno de fala antes que o/a falante corrente chegue ao fim, Washington não o faz aqui. Pelo contrário, Washington, na linha 84, barra o acesso de Catarina à interação ao *a*) não completar o turno de fala da irmã e *b*) produzir um enunciado que não está vinculado ao enunciado anterior (de Catarina).

Na seqüência, Catarina volta a buscar acesso à interação, desta vez produzindo o enunciado completo sobre Clair (linha 85). A fala de Catarina provê uma descrição sobre Clair, complementando a fala anterior de Washington (linha 81). Nesse momento, Washington ratifica a fala de Catarina, mas utiliza seu espaço interacional para avaliar – negativamente – a fala da irmã (linha 87). A fala de Washington marginaliza ainda mais Catarina. Ele intercala risos ao reproduzir, em sua fala, o local do qual Clair saíra ("combaço"), demonstrando que a contribuição da irmã é uma contribuição imprecisa ou mesmo incorreta. A palavra "combaço" parece ter sido produzida de forma errada por Catarina, pela avaliação de Washington. Contudo, Catarina não é desafiada a melhorar sua fala, a torná-la mais precisa e, dessa forma, ganhar acesso à interação, tornando-se uma participante legítima (LAVE e WENGER, 1991). Washington ratifica, mas não dá legitimidade a fala da irmã.

Enquanto Catarina tem sua fala escrutinada pelos/as demais, Washington se constrói como participante legítimo nesta interação. Aliás, no momento em que ele *a*) é ratificado ao introduzir um tópico vinculado ao mundo letrado adulto, e *b*) avalia a fala de Catarina sobre esse assunto, se afilia ao *time* (GOFFMAN, 1959) dos/as adultos/as (Carmen e Valmor) e se diferencia, enquanto filho, de Catarina (excerto (7)). Goffman (1959) define *time* amplamente

como "qualquer grupo de indivíduos que co-opera para colocar em prática uma rotina única" (p. 79)⁶². No excerto de interação abaixo, Washington se insere nesse time ao interagir com Valmor e Carmen.

(8) [catarina; 02/2005; 35min30]

98 Carmen: vai trabalhá sábado amor? ((enquanto limpa a cuia do
99 chimarrão))
100 Valmor: o – lha, por enquanto não.
101 Carmen: a mãe vai vim aí.
102 Valmor: a(h) XXXX.
103 Carmen: ela vai trabalhá (.) sábado, aí ela vai daí ela vai (pro paraguai).
104 Washington: a(h)::: ela trabalha sábado e::: folga segunda.
105 ((Catarina toca seu violãozinho, sem obter uma
106 audiência atenta))
107 Valmor: (não:: sei:::).

Valmor e Carmen negociam a ida da mãe de Carmen à casa deles no sábado, dia em que Carmen trabalha até as 19 horas. Carmen precisa saber da disponibilidade de Valmor, que recém voltou do Paraguai e, por isso, sabe como as coisas funcionam por lá. A descrição de Carmen, na linha 103, mostra sua orientação para a razão da visita de sua mãe (linha 101). Ao mesmo tempo, introduz e constrói a arena de ação "rotina de trabalho". Rotina de trabalho se constitui na organização dos dias da semana em função da atividade laboral realizada pelas pessoas. Neste caso específico, a rotina de trabalho da mãe de Carmen não inclui comumente o sábado, sendo que o fato de ela trabalhar no sábado a que Carmen se refere constitui uma excepcionalidade.

Washington, que até então não se apresentava como participante ratificado, faz uma formulação da fala de Carmen (linha 104). Formulações são dispositivos interacionais através dos quais os/as interagentes podem explicitar sua compreensão do que foi dito, tornando-a

⁶² "any set of individuals who co-operate in staging a single routine."

tópico da conversa (HERITAGE e WATSON, 1979; 1980). A ocorrência de uma formulação é importante interacionalmente porque ela permite que os/as participantes demonstrem, explicitamente, suas interpretações tanto do conteúdo de turnos anteriores quanto do tipo de atividade em que eles/as estão engajados/as, por exemplo. A avó de Washington trabalhará sábado – o que se constitui uma excepcionalidade – e folgará segunda, fazendo uma ponte com o feriado da terça-feira. A fala do menino altera o curso da interação e introduz o tópico "trabalho".

Washington mostra competência ao construir a normalidade que circunda a esfera institucional: uma vez que sua avó trabalhará no sábado poderá não trabalhar na segunda-feira. Tanto trabalhar no sábado quanto não trabalhar na segunda-feira se configuram uma excepcionalidade, sendo que a possibilidade da folga está atrelada a sua compensação em dia que não seja dia corrente de trabalho. Ao formular a fala de Carmen, Washington é ratificado como interlocutor por seu pai, e sua contribuição é legitimada e avaliada por ele.

Como na interação anterior, aqui Valmor também dá o acesso a Washington ao mundo adulto, tornando-o um participante legítimo dessas interações e socializando-o nas práticas locais. Quem introduzira o tópico trabalho, contudo, fora Carmen, que também fornecera a informação sobre a viabilidade de sua mãe ir ao Paraguai. Nessa interação em específico, Washington é socializado no mundo do trabalho, de forma a compreender como esse tópico se organiza.

4.1.3 O lúdico e a proficiência como facetas da mesma realidade

Quando Poletto (2005) analisa o espaço da ludicidade na vida de crianças em situação de pobreza e conclui que a não-realização de atividades lúdicas por pais e mães com seus/suas filhos/as está vinculada à falta de tempo, ela revela que considera lúdica uma atividade

definida *a priori*, sem levar em conta a organização interna da atividade. Lúdica, na concepção de Poletto, é entendida como uma atividade de "brincar de alguma coisa", criando um mundo fictício pelo período enquanto durar a brincadeira.

Aqui, comparo duas atividades, sendo que a primeira faz parte da lista de atividades consideradas lúdicas no estudo de Poletto (2005). A segunda, contudo, é uma atividade que, aparentemente, não se configura/ria como tal. Ao fazê-lo, proponho que se considere lúdico o posicionamento dos/as interagentes com relação às diversas atividades realizadas.

A primeira atividade é um momento em que Catarina "lê" uma história para a mãe.

(9) [catarina; 01/2005; 1h39]

66	Carmen:	não. não. lê ali prá mim. ((valmor traz o livro e joga no sofá))
67		(.)
68		(agora vô pará prá ouvi).
69	Cata:	a bunda no buraco. ((olha para a mãe))
70	Carmen:	não:: lê direitinho.
71	Cata:	como é que é o nome?
72	Carmen:	<a banda do buraco>.
73	Cata:	mas eu di::sse.
74	Carmen:	ah:: então (foi eu que) XXX.
75	Cata:	a banda do – a banda da buraca?
76	Carmen:	do buraco.
77	Cata:	do buraco. (.) a banda do buraco (vai chegá).
78		a banda do bura::[co

Em alguns turnos de fala anteriores, Carmen havia convidado Catarina a "ler um texto para ela", o que Catarina aceitara. Aqui, Carmen volta a instaurar esse enquadre de leitura de história no momento em que Valmor traz os livros que elas haviam lhe solicitado. Carmen dá pistas, em sua fala, de que essa não será uma atividade lúdica, já que a instaura através de um comando (linha 66) para Catarina executar. Além disso, Carmen reforça o diretivo ao tornar explícito o fato de que será sua interlocutora de fato desta vez (linha 68) (fazendo uma auto-

avaliação das suas ações anteriores e demonstrando que "ouvir" uma história implica não manter outras interações paralelas; é preciso "mostrar estar ouvindo").

Ao iniciar a leitura, Catarina introduz um enquadre de brincadeira (jogo de palavras) com o título da história (linha 69). Ela pronuncia "bunda" ao invés de "banda" e busca o aval da mãe, direcionando-lhe o olhar, para que ambas se engajem na brincadeira que ela propõe. A mãe, contudo, não aceita a brincadeira de Catarina – e nem mesmo a reconhece como tal, visto que trata a ação de Catarina como desviante ("lê direitinho", linha 70) – e faz um ajuste de enquadre de atividade. Isto é, Catarina deve voltar ao enquadre de "leitura proficiente".

M. Goodwin (no prelo) mostra como o jogo de palavras pode tornar-se um momento riquíssimo de exploração de novos conhecimentos, caso os/as interagentes o aproveitem como tal. O que se percebe aqui, contudo, é uma orientação à não possibilidade de criar e recriar significados para as palavras, mas à prática de ter Catarina realizando uma "tarefa" proficientemente.

Ao corrigir Catarina, Carmen (linha 70) sinaliza que não há espaço para brincadeira, e que Catarina deve ater-se ao que está na história (embora a menina não saiba ler). Correção se constitui uma ação interacional em que há substituição de um termo (errado) por outro, e se configura uma prática distinta do reparo (SSJ, 1974). Na correção há a sinalização de um *erro* produzido por um/a falante, sem prejuízos (aparentes) para o estabelecimento da intersubjetividade interacional. Novamente, Carmen se vale de um imperativo agravado por uma partícula de oposição na sua fala ("não"), que vem produzido enfaticamente, com prolongamento da expressão (linha 70). Os turnos que seguem mantêm a natureza dos anteriores, isto é, de negociar o caráter da atividade como "lúdico" ou como de "avaliação por

desempenho". Ao final, na linha 78, Catarina aceita o enquadre proposto pela mãe, e inicia a leitura (correta).

Em outro momento, Valmor e Catarina negociam a natureza da atividade ao olhar fotografias da família.

(10) [catarina; 01/2005; 1h04]

261	Cata:	pai, (quando eu morava aí:::)
262	Valmor:	tu não morô nessa casa aqui.
263	Cata:	pai, (.) eu não mora:::va nessa casa ali. (.) eu pegava
264		brinquedo, brinquedo, brinquedo, brinq- e uma bola, bolão,
265		bolão, bo[lão
266	Valmor:	[olha ali o éverton. (.) cami::la,

Durante todo o tempo em que olhavam as fotografias, Catarina havia visto somente fotos do irmão, da mãe e do pai e "insistia" em introduzir algum tópico relacionado a ela própria, do tipo "vi minha dinda".

Na linha 261, Catarina inicia a criação de uma história fictícia ao lançar mão do uso do pretérito imperfeito, e é interceptada por Valmor quando ainda em construção de seu turno. O uso do pretérito imperfeito constitui estratégia para a instauração de um plano fictício, de um mundo de faz-de-conta, especialmente nas interações entre crianças (e.g. M. GOODWIN, 1990; SCHNACK, 2004). Valmor, contudo, não toma o turno de fala de Catarina como instaurador de um plano fictício e o repara, já que, no mundo real, Catarina jamais havia morado na casa que aparece na foto. Valmor não ameniza o ato de reparar Catarina de forma a preservar a face dela, que tem seu conhecimento sobre a própria vida colocado em cheque (veja-se que ela falava sobre o lugar no qual ela morava).

Ao levar a cabo o reparo, Valmor acaba por ajustar o enquadre no qual Catarina e ele se engajam: enquanto Catarina propõe um enquadre ficcional de brincadeira que se vale das

fotos para a criação de enredos imaginários, Valmor enquadra a interação como de identificar pessoas em fotos. Ao fazê-lo, Valmor se constrói como a pessoa que coordena o curso da interação e, também, detém o conhecimento sobre a vida dos demais.

A correção de Valmor, e o conseqüente ajuste de enquadre, é aceito parcialmente por Catarina (linhas 263-265), que se mostra ainda orientada a enquadrar a atividade de ambos como pertencente ao mundo do faz-de-conta, pleno de explorações e possibilidades. Desta vez, contudo, Valmor opta por re-enquadrar a atividade de ambos no plano da realidade ao *a)* interromper a fala em curso de Catarina da linha 265 e *b)* alterar bruscamente o tópico da interação (linha 266). De um cenário de construir uma narrativa a partir de um material concreto (C. GOODWIN, 2000) – as fotografias –, a interação volta a tomar um formato de simples identificação das pessoas que aparecem nas fotos – nas quais Catarina não aparece – sem a possibilidade de instauração de um mundo de faz-de-conta a partir das fotografias.

Além de não encontrar parceria para descobrir o mundo de faz-de-conta, Catarina é sistematicamente levada a brincar sozinha, construindo um mundo a que somente ela pertence.

(11) [catarina; 01/2005; 0-1h04]

121	Cata:	(tu qué) brincá?
122	Valmor:	brincá de quê?
123	Cata:	de:: – de boneca. ((Catarina está de costas para o pai, que não está no enquadre da filmadora))
124		
125	Valmor:	ã(h::). brinca com tuas boneca então.
126	Cata:	de – de – de:: (.) desenhá. ((fala apontando para o chão e olhando para o pai))
127		
128	Valmor:	desenhá? (.) ué pega as tuas coisa e dese::nha
129	Cata:	((Catarina sai para buscar as coisas de desenhar e volta))
130	Cata:	não::.(tu é prá ajudá))

(...)

145	Valmor:	não vai riscá a (boca) com essas caneta aí. ((Catarina se vira como que procurando o pai))
146		

147	Cata:	((faz sinal que não com a cabeça))
148	Valmor:	cuida. pra não riscá a (boca) com essa caneta que não sai a
149		tinta.
150	Cata:	tá.
151	Valmor:	tá::?

Na interação acima Valmor e Catarina estão em casa em um sábado pela manhã em que Valmor não vai trabalhar. Enquanto na interação anterior (10) Catarina tentava introduzir um enquadre de brincadeira de faz-de-conta sem usar de metalinguagem, no excerto (11) Catarina explicitamente convida o pai a brincar (linha 121). Valmor, em sua resposta (linha 122), não aborta de imediato a brincadeira, mas protela a sua resposta ao elaborar uma pergunta no espaço interacional destinado à resposta. Com isto, Valmor suspende a resposta que "deve" a Catarina até o momento em que a menina lhe forneça a resposta para a sua pergunta. A ação de Valmor se constitui uma seqüência inserida (LEVINSON, 1983), que é subordinada àquela que Catarina iniciou na linha 121. Catarina, em sua resposta informando a Valmor a brincadeira em que gostaria de se engajar (linha 123) recebe do pai uma resposta inusitada ao convite realizado na linha 121. Valmor não recusa o convite diretamente, mas elabora sua fala como se fosse uma permissão para ela brincar (linha 125).

Em se considerando que, por várias vezes, Catarina é levada a brincar no quarto para não interromper o fluxo das atividades dos/as adultos/as, a resposta de Valmor é característica da constituição familiar local. No entanto, Catarina continua empenhada em obter companhia para a brincadeira. Ela volta a convidar o pai, mas agora de forma mais tentativa; falsos começos ("de – de") e busca por palavras ("de::"), seguidos por uma pausa, mostram que Catarina busca uma brincadeira com a qual Valmor se alinhe mais facilmente (linha 126). Novamente, a resposta de Valmor vem elaborada de forma a demonstrar que Catarina está autorizada a brincar. A produção da partícula "ué" constrói o turno de Valmor como que revelando seu espanto, como se Catarina estivesse pedindo permissão para algo que ela sabe

que pode fazer; algo do tipo "se quiseres desenhar é só pegar tuas canetinhas/teus materiais e desenhar".

É preciso que Catarina formule suas ações (linha 130). Não são pedidos de permissão que ela elabora, mas convites para brincar. Valmor não só não produz nenhuma fala que (re)estabeleça a compreensão entre ambos, como também não produz fala alguma.

Mais adiante, Catarina está sentada no sofá desenhando quando Valmor, que havia saído de casa, volta e se orienta para a atividade de Catarina. Seu diretivo assertivo é uma ameaça à face de Catarina, não somente pela forma como é elaborado, mas também pela sua inserção na brincadeira como tal. Um ato de ameaça à face de outro/a pode ser uma ação que impeça esse/a outro/a de gozar de livre arbítrio para realizar suas ações (BROWN e LEVINSON, 1978), como parece ser a ação de Valmor. Valmor, ao voltar a interagir com Catarina, não leva em consideração que a menina buscava um parceiro para brincar com ela. Valmor mantém-se fiel ao seu posicionamento anterior. É dele a responsabilidade de dar permissão para Catarina realizar atividades diversas, como também é dele a responsabilidade de monitorar essas atividades, de forma que elas estejam dentro da prática local: canetinhas, muito mais do que instrumentos que permitem que Catarina explore sua imaginação em uma folha de papel, podem ser instrumentos muito perigosos, visto que mancham a boca.

Mesmo que Catarina tenha demonstrado que entendeu a fala do pai, Valmor repete sua própria fala (linhas 148-149), produzindo uma justificativa, o que torna a ação dele menos invasiva. Afinal, é para a "integridade" e segurança de Catarina que ele se mostra orientado ao prefaciá-la a justificativa do diretivo com o imperativo "cuida" (linha 148): "cuidar" relaciona-se com situações que possam trazer algum tipo de prejuízo a alguém e implica uma ação de zelo por algo/alguém. Ao fazer uso desse verbo, Valmor se constrói em uma relação de

proteção e protecionismo para com Catarina. Uma relação de proteção implica cuidados com o/a outro/a, enquanto uma relação de protecionismo se mostra condescendente, fragilizando a pessoa sujeita ao protecionismo. Definir exatamente o momento em que uma ação deixa de ser de proteção para se tornar uma ação de protecionismo é tarefa extremamente complexa, visto que nossas relações estão sempre construídas nas tensões caracterizadas em Tannen (2001) como de intimidade x controle, proteção x protecionismo, entre outras. Por outro lado, proteção e protecionismo podem não ser excludentes de todo, constituindo-se, assim, uma em função da outra.

Catarina entende e aceita as direções do pai (linha 150). A menina se socializa, afinal, na prática de que brincadeira é coisa de criança (da qual adultos/as não participam), mas que, ao mesmo tempo, é regulada por adultos/as.

OS/AS OUTROS/AS PODEM ESPERAR:

CONSTRUINDO A RELAÇÃO FAMILIAR NO ESPAÇO INFANTIL

Às 18h30min, ao estacionar meu carro defronte à casa de Paulo, não encontro ninguém na rua senão as pessoas que transitam com seus carros. É um bairro residencial em que casas de alvenaria de amplos espaços são a maioria, a exemplo da casa de Paulo e sua família. O portão fechado e apenas umas poucas janelas abertas denunciam que estão todos recolhidos. Além do recolhimento, a cerca elétrica e o alarme monitorado preconizam o pouco conforto com a possibilidade de alguma pessoa não autorizada entrar na casa. Segurança se mostra uma das preocupações básicas desta família. Toco o interfone e Leila me recebe com um largo sorriso no rosto, anunciando a Paulo quem acabava de chegar. Paulo, contudo, não se move de onde está para vir me receber.

Sou convidada a entrar e sentar na sala. O espaço amplo e iluminado abriga uma sala de jantar e uma sala de estar, cujos ambientes são criados com móveis que revelam sua funcionalidade. É na sala de estar que Paulo assiste ao seu canal de televisão de desenhos infantis favorito no canal pago. Está sentado em sua poltrona "de assistir televisão" tomando sopa – seu jantar. Já comeu mamão e agora se delicia com a sopa que a mãe preparou especialmente para ele. Não se contenta

com um prato de sopa apenas e pede que a mãe lhe dê mais. Na verdade, quase ordena à mãe, sendo bastante imperativo ao realizar seu pedido. Leila, por outro lado, tenta negociar com Paulo o fato de ele já comeu bastante e que talvez fosse o caso de esperar um pouquinho para ver se é fome mesmo. Leila está sentada na frente de Paulo e olha para ele durante toda a explicação: Paulo comeu mamão e tomou sopa; mais sopa poderia lhe causar mal, argumenta ao menino. A criança, contudo, não se rende à explicação da mãe e volta a insistir que ela lhe traga mais um prato de sopa. Leila o faz.

Leila e Paulo chegaram em casa por volta das 16h30min, depois de Leila ter trabalhado até as 14h e de Paulo ter convivido com seus colegas na Escola de Educação Infantil Aconchego. A escola se situa no mesmo município em que Leila trabalha. A família mora a aproximadamente vinte quilômetros do local de trabalho de Leila e da escola de Paulo, em um município quase vizinho. Contudo, o município onde moram também se situa a aproximadamente vinte quilômetros do local de trabalho de Ângelo, mas na direção oeste (o local de trabalho de Leila e a escola de Paulo ficam ao norte de onde moram). Paulo vai e volta da escola com a mãe, permanecendo lá durante o tempo em que Leila está trabalhando e/ou realizando alguma atividade da qual Paulo não participa. Em geral ambos vão juntos ao supermercado, momento em que Paulo, além de usufruir da companhia da mãe, pode comprar guloseimas e gêneros alimentícios de que gosta, como aconteceu hoje.

Enquanto Paulo toma sua sopa e assiste ao desenho animado na televisão, Leila e eu sentamos para conversar. Primeiramente sentamos no sofá da sala, mas Paulo nos interpela dizendo que devemos ficar quietas para ele poder assistir a seu desenho animado. Diminuímos o volume de nossas vozes, e mesmo assim Paulo volta a insistir que fiquemos quietas. Como alternativa, esperamos até o intervalo do desenho para retomar a conversa e Paulo volta a ser enfático: aquele é o ambiente dele, em que a atividade de assistir televisão está por hora permitida.

Sentamo-nos, pois, à mesa da sala de jantar, na esperança de que, sendo essa sala um ambiente diferente daquele em que Paulo está, possamos conversar sem atrapalhá-lo. Retomamos nossa conversa, observando o volume de nossas vozes. Não obtemos sucesso novamente, e Paulo volta a se dirigir a nós. Leila se mostra constrangida com as ações de Paulo, e tenta negociar com o menino a permissão para conversarmos baixinho na sala de jantar. Paulo se mostra irredutível. Leila não. Ela não avança na discussão, e convida Paulo a realizar uma tarefa que o filho recebera da escola. Sua turma está estudando a família, e enviou um questionário para ser respondido por pais e crianças e depois retornado à escola.

Paulo e Leila se sentam à mesinha dele para realizar a tarefa. A mesinha tem desenhos infantis e é de tamanho menor, destinada a crianças. Ela fica posicionada, em geral, ao lado da estante de televisão e, quando necessário, é trazida para o meio da sala, ajudando a criar um

ambiente infantil, em que os adultos se engajam. Leila pega o questionário e Paulo pega um carrinho de brinquedo. Enquanto a mãe lê as perguntas para Paulo responder, o menino brinca com o carrinho sobre a mesa. Leila é bastante envolvente na forma como conduz suas perguntas, fazendo com que Paulo lhe forneça as respostas. Nos momentos em que Paulo mostra não conhecer as respostas, Leila o envolve na tarefa de pensar, de forma que (aparentemente) seja Paulo quem acaba provendo Leila com as informações. Uma das perguntas a que respondem, por exemplo, se refere ao brinquedo favorito de Paulo enquanto bebê. Leila pergunta se ele se recorda de qual era e ele responde que sim, dando o nome do brinquedo. Leila o instiga a nomear mais brinquedos com os quais gostava de brincar, e Paulo cita um tapetinho. Ela aceita sua resposta e tenta desenvolvê-la ainda mais, perguntando o que tinha no tapetinho (bichinhos pendurados), por que ele gostava dele, entre outras questões. Essa trajetória interacional iniciada pela pergunta do questionário e moldada pela mãe envolve Paulo na atividade, transformando-o no grande responsável pela informação contida nas respostas fornecidas à escola.

Quando terminam de responder o questionário, Leila se engaja na brincadeira do filho com os carrinhos. Montam um posto de gasolina "igual ao que a gente montava quando tu era pequeno", e brincam de abastecer o tanque e de trocar o óleo do carrinho. Esse ambiente é totalmente explorado por Leila, sendo que Paulo se mostra bastante confortável em falar sobre ele: conhece o nome das funções das pessoas que trocam o óleo e abastecem o carro, monta o ambiente físico tanto da troca de óleo quanto do abastecimento de gasolina (combustível que eles próprios usam como representante dos combustíveis com os quais se pode abastecer um carro) e reconhece as partes do carro envolvidas nessas atividades. Paulo se mostra muito competente trabalhando ficticiamente no posto de gasolina, enquanto Leila é a cliente do posto.

Alguns minutos depois, um desenho na televisão volta a chamar a atenção de Paulo, que abandona a brincadeira e vai se sentar na poltrona. Assim que se senta, seu pai chega em casa, trazido por um motorista da empresa em que trabalha. Ângelo entra em casa se dirigindo a Paulo, que o recebe na porta da residência. Para entrar em casa, o pai deve dizer a senha, que somente os dois conhecem. Além disso, toca um botão imaginário na porta da casa que possibilita que ele entre. Paulo, então, pula no colo do pai e ambos se sentam na poltrona para assistir televisão juntos. A televisão está ligada, e Ângelo se mostra interessado no que está acontecendo no desenho. Pergunta a Paulo o que aconteceu até este momento, e ambos se engajam na atividade de assistir televisão. Ângelo passa a ser o comentarista do desenho animado que assistem. Faz perguntas para Paulo sobre o desenho, estabelecendo uma relação de proximidade e de companheirismo entre ambos – além de criar uma ponte entre o desenho animado da televisão e o mundo real em que ambos vivem.

Em raros momentos Leila participa da interação. O primeiro é para dar as boas-vindas a Ângelo, que, sentado na poltrona, dá um beijo carinhoso na esposa. Nos outros momentos em que intercepta a interação de Paulo e Ângelo não exclui o filho da conversa, mantendo a interação centrada nos interesses do menino. Assuntos da vida prática da família e preocupações com a vida cotidiana não entram em pauta nesse momento. Pelo contrário, Leila motiva o filho a mostrar ao pai o caderno da escola, por exemplo, a contar a ele o que estão aprendendo, e principalmente a mostrar a ele o questionário que Paulo respondeu sobre sua infância. Paulo aceita a sugestão da mãe e busca seu material da escola. Volta a sentar no colo do pai e os dois lêem juntos o caderno e o questionário de Paulo. Ângelo faz todas as perguntas, oralmente, a Paulo, e elogia muito as respostas do filho (embora mãe e filho já tivessem feito a mesma atividade).

Enquanto isso, a alimentação da família está sendo providenciada por Leila, que oferece a Ângelo um aperitivo antes do jantar – umas torradinhas com orégano que fizera especialmente para aquele momento. Embora ela leve algo para Ângelo comer, ele continua voltado ao filho, valorizando o trabalho que Paulo fez para a escola. Instantes mais tarde, Paulo convida Ângelo a brincar com seus brinquedos, o que Ângelo aceita. Brincam de carrinho na mesinha que foi usada para responder o questionário. A televisão permanece ligada e agora Paulo não se mostra incomodado com o fato de que são eles próprios que fazem bastante barulho, impossibilitando uma perfeita compreensão do que se passa na televisão. Aos poucos, Paulo se mostra cansado para brincar, ficando mais choroso e menos tolerante com o pai. Ângelo mostra que o ponteiro do relógio (com frutas e verduras no lugar dos números) já está quase no abacaxi (20h) e que, portanto, está quase na hora de o menino ir dormir. Antes disso, porém, Ângelo convida Paulo a tomar banho com ele e pergunta qual o tipo de banho que o filho quer tomar: de chuveiro ou de banheira? Como de costume, Paulo opta pela banheira. E lá vai Ângelo preparar a banheira para que ambos possam tomar seu banho. Paulo toma seus banhos no banheiro do pai e da mãe – uma suíte – todos os dias. O que varia é sua parceria de banho: ora o pai, ora a mãe. Leila continua na cozinha, finalizando o jantar do casal.

Início a minha despedida, fazendo acertos para a próxima visita. Paulo não se mostra tocado com o fato de eu estar indo embora. Despeço-me dos três e saio, acompanhada por Leila, que me conduz até o portão. Enquanto estamos no portão, Paulo chama pela mãe de dentro da casa. Quer que ela lhe faça algo e Leila se mostra tentada a ir atender o filho. Dessa forma, apresso-me na despedida de forma a não tardar o reencontro da mãe com o filho.

4.2 Agora é de...? na família de Paulo

A sintonia interacional de Leila, Ângelo e Paulo para a realização cadenciada das atividades diárias é mantida através de ações distintas, como podemos perceber na interação abaixo e nas vinhetas etnográficas apresentadas acima.

Leila e Paulo estão na cozinha, e Leila dá um pedaço de bolo para Paulo comer. Ângelo, que está na sala, participa da interação de ambos.

(12) [paulo; 01/2005; 46min47]

323	Ângelo:	pão com o quê?
324	Paulo:	pão (.) de chocolate. ((volta para a sala e senta-se sobre a
325		mesa))
326→	Ângelo:	de chocola:te?
327		(.)
328	Ângelo:	e é gostoso? quem [X
329→	Leila:	[é igual da onde esse bolo?
330→	Ângelo:	é igual de quem esse bolo aí?
331	Paulo:	da aconchego.
332	Ângelo:	<igual o bolo do aconchego> (.) quem faz bolo lá no
333		aconchego?
334	Paulo:	a maria.

Ao receber o pedaço de bolo da mãe, Paulo volta para a sala, onde ele e Ângelo brincavam. O primeiro aspecto importante a ressaltar, nessa interação, é que, embora o tópico "bolo" (que Paulo chama de "pão") estivesse vinculado a um evento que ocorreu na cozinha, Ângelo o mantém para construir um outro tipo de interação quando o menino retorna à sala. Enquanto a interação de Paulo e Leila não está construída como uma atividade *de* fala, Ângelo engaja Paulo em uma atividade que é essencialmente de fala e que se vale do bolo como material que a torna relevante (linha 326). Ângelo, ao propor a Paulo uma conversa sobre o bolo, *a*) vincula sua fala à interação que Paulo e Leila tiveram antes de o menino voltar à sala, *b*) expande o tópico iniciado por Leila e Paulo, e *c*) cria um espaço interacional relevante para conversarem sobre outros aspectos da vida cotidiana a partir do tópico "bolo".

Dessa forma, Ângelo estabelece uma afiliação entre Leila e ele, fazendo com que ambos interajam com Paulo como que formando um time (de pai e mãe).

Alinhar-se como time permite que participantes interajam como se fossem uma só pessoa (GORDON, 2003), atingindo fins diversos. Nas interações entre Paulo, Ângelo e Leila, a afiliação entre Ângelo e Leila não só permite que ele e ela interajam como um casal (de pai e mãe), como também permite que Paulo, o filho, seja posicionado de forma destacada e "seu" momento seja criado e mantido. Paulo se torna o centro das interações, para quem convergem as atenções dos/as interlocutores/as.

Quando Leila, que continua na cozinha, volta a interagir com Paulo e Ângelo, mantém o fluxo interacional vigente, ou seja, se afilia ao enquadre interacional que fomentava a elaboração da fala de Paulo (linha 320). Este é, pois, o segundo momento de afiliação de Leila e Ângelo em torno de uma mesma atividade: oportunizar a Paulo um momento de exploração de conhecimentos. Como Gordon (2003) ressalta, o alinhamento de apoio (p. 397) se mostra quando os/as participantes ratificam e suportam o turno do/a outro/a, como o fazem Leila e Ângelo aqui.

Contudo, se olharmos para a seqüência interacional em que a fala de Leila (linha 329) está inserida, veremos que ela interrompe o curso de ação de Ângelo (linha 326), que desiste de seu turno. No momento em que Leila finaliza seu turno, é Ângelo quem "infringe" uma das prerrogativas do sistema de troca de turno, no que diz respeito à seleção de próximos/as falantes. Paulo era o endereçado do turno de fala de Leila (linha 329). No espaço interacional que seria de responsabilidade de Paulo, é Ângelo quem toma o turno, repetindo a pergunta de Leila. Contudo, a repetição não é literal, e Ângelo se mostra orientado a perseguir seus fins interacionais. Isto é, na linha 326, a pergunta que Ângelo iniciou dava conta de identificar as

pessoas que fazem bolo (em casa e na escola) e, na linha 330, é justamente esse pronome que Ângelo utiliza ao repetir a fala de Leila: "de onde" passa a ser "de quem".

Quando Paulo toma o turno para responder às perguntas (linha 331), o menino se orienta à pergunta da mãe, produzindo um enunciado que serve sintaticamente como resposta a ela. Paulo informa em que outro lugar ele encontra um bolo semelhante ao de casa. Ângelo, contudo, ainda se mostrando orientado à questão das *pessoas* que fazem bolo, repete a resposta de Paulo e direciona a orientação do menino: de "onde" para "quem".

Interessante, aqui, que um time não tem uma constituição interna homogênea já que, mesmo que as pessoas em um time atuem *como* uma pessoa, elas não *são* uma só pessoa. Seus/suas membros/as são solicitados/as a realizar tarefas distintas conforme a demanda interacional. Estruturalmente, os turnos de fala entre as linhas 323 e 334 organizam a participação de Leila, Paulo e Ângelo na interação: embora todos os três sejam participantes ratificados, é Ângelo o responsável pela condução da mesma. Paulo é o protagonista, na medida em que Leila e Ângelo endereçam seus turnos de fala a ele. Leila, por sua vez, é uma participante legítima periférica (LAVE e WENGER, 1991), uma vez que não participa totalmente da interação de Paulo e Ângelo.

É o caráter de orientação à atividade em si que merece atenção especial. No momento em que Paulo, Leila e Ângelo interagem, assuntos vinculados exclusivamente ao universo adulto de Ângelo e Leila terão um momento apropriado para acontecer. Nem sempre é possível evitar, contudo, que universos paralelos "atravessem" a interação. Um desses momentos, e a forma como as pessoas da família lidam com ele, pode ser visto na interação que segue.

(13) [paulo; 01/2005; 32min06]

374
375
376
377
378
379
380
381
382
383→
384
385



Fig. 5 – Excerto (13)

((Ângelo e Paulo estão sentados no sofá – Paulo no colo de Ângelo – assistindo televisão juntos. O foco do olhar de ambos é a televisão. O telefone toca. Ângelo até move um pouco seu corpo, mas não levanta para atendê-lo, Leila atende.))

Ângelo: quem↑ será:?:
Leila: ((ao telefone, com a voz distante)) °quem? (.) oi XXX. (h)a tá. só um pouquinho.°
Ângelo: só um pouquinho. ((tira Paulo de seu colo; Fig. 5)) deixa o pai falá com o XXX.
Leila: ^vem aqui.° ((Paulo sai do enquadre e vai novamente em direção à poltrona onde estava sentado antes.))

Esse é o momento de Paulo assistir televisão com o pai. O sofá em que estão sentados é comumente usado por eles para esse fim, isto é, Paulo senta no colo do pai para assistir televisão. No momento em que o telefone toca, Ângelo (linha 380) sinaliza para Paulo que uma atividade em paralelo pode acontecer, instanciando ambos como potenciais receptores legítimos do telefonema.

Ao identificar a pessoa que telefonou, na linha 381, Leila acaba por selecionar a quem se destina o telefonema: a Ângelo, que produz um *account*⁶³ para Paulo sobre a sua retirada da atividade após tirar Paulo de seu colo. Dessa forma, Ângelo demonstra estar orientado para o fato de que aquele era o momento de ele e Paulo assistirem televisão, e que sua retirada é uma ação perceptível, que causa(ria) inferências.

A organização das atividades em que Paulo, Leila e Ângelo se engajam segue padrões interacionais que são, de certa forma, pouco flexíveis: há o momento de brincar com Paulo, o momento de preparar o jantar, o momento de tomar banho, entre outros. A transição de um

⁶³ Um *account* funciona como uma justificativa, uma prestação de contas originada em função do processo de inferência. Está, também, associado ao gerenciamento da imagem que os/as participantes da interação buscam construir ao longo de suas interações (POTTER e WETHERELL, 2002).

momento para o outro é anunciada, de forma a estabelecer cada um/a dos/as membros/as da família como responsável pela fluidez da rotina.

4.2.1 Eu e o mundo: formas distintas do reinar absoluto

A interação (12) nos indica que o processo de desenvolvimento (sócio-cognitivo) infantil é realizado através de ações muito simples, quase imperceptíveis, como definir (em conjunto) as características de um bolo. A presente seção revela a forma como Paulo, Leila e Ângelo se organizam em torno desse empreendimento (desenvolvimento sócio-cognitivo infantil), e o que ele ocasiona em termos de constituição familiar.

Ângelo, Leila e Paulo estão orientados para a televisão, que está sintonizada em um canal de televisão pago que somente veicula desenhos infantis. Sempre que a televisão está ligada, e que Paulo está na sala, esse é canal sintonizado, embora, por vezes, ninguém o esteja assistindo. A televisão constitui, aqui, material semiótico a partir do qual a interação é organizada (C. GOODWIN, 2000).

(14)[paulo; 01/2005; 46min47]

- | | | |
|-----|---------|---|
| 205 | Paulo: | qual que é verde? hoje vem das cores? ((referindo-se a uma atividade do canal de desenho animado da televisão)) |
| 206 | | |
| 207 | | (.) |
| 208 | Paulo: | XX das cores? |
| 209 | Ângelo: | não sei se é as cores agora. vamo vê o que que vem. |
| 210 | | (.) |
| 211 | Ângelo: | vamo vê se vem as cores. |
| 212 | Leila: | XX[XX |
| 213 | Ângelo: | [agora vem as cores mãe::.(Fig. 6) |
| 214 | Leila: | será::? |
| 215 | Ângelo: | não sei. |
| 216 | | (.) |
| 217 | Ângelo: | ((Paulo olha para Ângelo.)) não @é@ ainda né? ((olhando para Paulo)) |
| 218 | | |
| 219 | Paulo: | depois então (vem) as cores. |
| 220 | Ângelo: | depois as cores? ((Fig. 7)) |



Fig. 6 – Excerto (14a)



Fig. 7 – Excerto (14b)

221 Paulo: é. depois disso vem as cores.

Já no primeiro turno de fala de Paulo (linha 205), podemos perceber que se trata de um programa compartilhado por todos/as. "As cores" é a forma êmica de nomear uma brincadeira que é veiculada em alguns intervalos entre os blocos de desenho animado. Na brincadeira, um personagem popular do canal instiga o/a telespectador/a a adivinhar a cor que será mostrada e em que objetos pode ser encontrada. O que o trio acabou por fazer é um pequeno "concurso interno" para ver quem acerta a cor que o personagem irá mostrar. Como a brincadeira não é veiculada em todos os intervalos, há sempre uma expectativa com relação a *quando* ela será veiculada e, depois, com relação à cor a ser mostrada.

Como resposta à pergunta de Paulo, a fala de Ângelo (linha 209) constrói essa expectativa com relação à veiculação da brincadeira naquele intervalo entre dois blocos de desenho infantil. O uso da incerteza "não sei" e do convite "vamo vê" estabelece um mistério com relação à brincadeira e não dá por encerrada a pergunta de Paulo. Pelo contrário, o fato de Ângelo construir seu turno de fala ausentando-se da responsabilidade de responder "sim" ou "não" como a pergunta de Paulo projetava, abre espaço para que os três se engajem em descobrir se de fato a brincadeira será apresentada.

Os turnos de fala de Ângelo (das linhas 213 e 215) parecem contraditórios se analisados em termos de conteúdo: enquanto o primeiro anuncia que "as cores" serão apresentadas, o segundo manifesta a incerteza de Ângelo com relação ao fato. Entretanto, se os analisarmos em termos de *ações* que realizam, perceberemos que eles são sensíveis ao contexto anterior imediato e à natureza da atividade na qual os três estão engajados. O que o turno da linha 213 faz é inserir Leila na atividade, e o turno da linha 215 mostra a orientação de ambos – Leila e Ângelo – em fazer com que Paulo se manifeste. A Figura 6 mostra a

orientação visual de Ângelo; além de endereçar seu turno verbalmente a Leila (pelo uso do vocativo "mãe", linha 213), Ângelo olha para ela.

A fala de Ângelo ("não @é@ ainda né?"), na linha 217, é, na verdade, uma resposta ao olhar direcionado a ele por Paulo após Ângelo ter dito que "não sabia". A partícula "né" (linha 217), com tom ascendente, invoca Paulo para a interação e o compromete com a discussão. Paulo resolve o impasse, ao informar que *será* a hora das cores (linha 219).

Contudo, na linha 220, Ângelo ainda expande a resposta de Paulo ao repetir a fala do menino em forma de pergunta, criando uma oportunidade para que Paulo elabore sua postulação. Nesse momento, então, Paulo dá por encerrado o assunto ao responder incisivamente (linha 221) à pergunta de Ângelo. Não avança, contudo, na busca de justificativas para a resposta.

Em termos de estrutura de participação, embora tenha sido Paulo quem mostrou sua dúvida e seu interesse em saber se a atividade "as cores" seria veiculada naquele dia – que depois se torna uma discussão sobre o próximo bloco – Leila e Ângelo produzem seus enunciados de forma a trazer Paulo para a busca da resposta. E, embora a pergunta de Paulo se configure, sintaticamente, como uma pergunta fechada (exigindo como resposta "sim" ou "não"), a trajetória interacional que ela assume não está atrelada a sua forma gramatical, mas ao uso que os/as participantes fazem da pergunta.

Leila e Ângelo se posicionam, pois, como os responsáveis por instigar Paulo a explorar conhecimentos, ao mesmo tempo em que se constituem parceiros do mundo de Paulo. O mundo de Paulo, nesse momento, se configura no universo televisivo assistido. Paulo é participante legítimo das interações com o pai e a mãe, que criam as esferas de ação nas quais Paulo pode demonstrar sua competência.

Outra esfera de ação oportunizada nesse contexto familiar são os momentos de brincar de faz-de-conta. No excerto abaixo, Paulo e Ângelo brincam de carrinho.

(15) [paulo; 02/2005; 42seg]

23	Ângelo:	o::ba. deu?
24		(.)
25	Ângelo:	posso ir embora?
26	Paulo:	ainda não.
27	Ângelo:	tem mais um?
28		(.)
29	Ângelo:	deu.
30		(.)
31	Ângelo:	<TCHAU SEU TRATOR>
32	Paulo:	não esquece de jogá no lixo.
33	Ângelo:	o quê?
34	Paulo:	a moto não pode jogá no lixo.
35	Ângelo:	o que que não pode jogá no lixo?
36	Paulo:	a minha moto. ((a moto está dentro da caçamba do caminhão,
37		e foi colocada por paulo))
38	Ângelo:	não:::..não vô jogá a tua moto no lixo.

Nessa interação, Paulo brinca com um trator e Ângelo com um caminhão e, em determinado momento, Paulo descarrega seu trator na caçamba do caminhão. Ao formular um pedido de permissão, Ângelo, na linha 23, se dirige a Paulo como aquele que irá definir sua próxima ação, ou seja, continuar esperando ou sair dali para levar o carregamento para algum lugar. Porém, Paulo não toma o turno que seria de sua responsabilidade (linha 24), fazendo com que Ângelo volte a interpelá-lo. A resposta de Paulo, na linha 26, é despreferida, e vem em formato de resposta preferida. A despreferência da ação de Paulo pode ser observada na próxima fala de Ângelo. Após Paulo ter respondido que "ainda não", sem fornecer justificativas ou mesmo sem elaborar um pouco mais seu enunciado, Ângelo questiona o menino, de forma bastante velada e indireta, provendo ele próprio uma justificativa. É Ângelo que se responsabiliza por prover uma justificativa para a qual Paulo não estava e não está orientado (o menino não toma o turno de fala após a pergunta da linha 27). Dessa forma, Ângelo não questiona a autoridade de Paulo em definir o curso das próximas ações.

Paulo não ratifica a pergunta do pai (linha 27) que, após um breve silêncio, dá por finalizado o carregamento do caminhão (linha 29 e 31). É na seqüência que Paulo mostra novamente que é a partir da sua perspectiva que a brincadeira se desenrola. Além de não ratificar a fala de Ângelo, Paulo lhe dá mais instruções (linha 32), alterando o curso da atividade. Seu enunciado é proferido de forma bastante assertiva: "não esquece de jogá no lixo". Ao valer-se de "não esquece", Paulo constrói sua ação de forma a revelar um compartilhamento de conhecimento sobre a brincadeira. Contudo, Ângelo aponta para falha com relação ao pressuposto de Paulo (linha 33). A seqüência de reparo na qual Paulo e Ângelo se engajam só se resolve na linha 38, quando Ângelo, além de sinalizar que compreendeu o que não deveria jogar no lixo, dá o aceite de que não o fará, encerrando a trajetória do diretivo de Paulo que se iniciara na linha 32. Em momento algum, entretanto, Ângelo questiona Paulo sobre os motivos por que ele não deve jogar a moto no lixo e por que, então, a moto está no caminhão. A negociação é toda realizada para o entendimento mútuo do que Paulo solicita.

Na interação que segue é Ângelo quem elabora um diretivo para Paulo. A trajetória interacional toma rumos distintos daquela da interação anterior (excerto 15).

(16) [paulo; 02/2005; 42seg]

169	Ângelo:	o mo:to (.) vem aqui:::
170	Paulo:	a::: por quê?
171	Ângelo:	porque eu quero estacioná aqui do lado do trator.
172	Paulo:	mas eu tenho que í lá na frente.
173	Ângelo:	pra onde?
174	Paulo:	lá pro >posto<.
175	Ângelo:	mas o posto é aqui pertinho.
176	Paulo:	mas é lá lon::ge.
177	Ângelo:	mas porque tu vai lá longe?
178	Paulo:	(eu quero)í lá no posto.
179	Ângelo:	mas vem nesse posto aqui pertinho.
180	Paulo:	não. vamo í no outro posto.
181	Ângelo:	mas é que a minha moto nã tem gasolina prá í até lá. (.) tem
182		que í nesse posto aqui pertinho.

Ângelo (linha 169) clama para que Paulo venha até onde ele está. Embora seja um diretivo no imperativo, Ângelo atenua sua força ao prolongar o dêitico "aqui" e manter a interação no plano ficcional. O diretivo é endereçado à moto, e não a Paulo; prolongamentos são parte do repertório de linguagem local e, freqüentemente, fazem as vezes do "por favor". O que se faz mais interessante observar, contudo, é a trajetória interacional do diretivo, visto que Paulo, em seu próximo turno (linha 170), demonstra que essa é uma ação despreferida, fora das suas expectativas. Julga-se no direito de questionar as razões para atender (ou não) à solicitação. Ao contrário do que acontece quando Paulo elabora um diretivo para Ângelo executar, Paulo se permite perguntar o motivo pelo qual deveria realizar a ação. Além disso, Paulo mostra uma rejeição à ação que é solicitada no momento em que produz o "a:::", prefaciando a busca pelos motivos que o levariam a ir até Ângelo.

A seqüência de oposição em que Paulo e Ângelo se engajam fica evidente pelo uso de partículas de oposição, como "mas" e "não", e pela alternância entre "aqui" (linhas 169, 171, 175, 179 e 182) e "lá" (linhas 172, 174, 176, 177, 178 e 181), e entre "pertinho" (linhas 175, 179 e 182) e "longe" (linhas 176 e 177). Perceba-se que Ângelo faz uso do diminutivo de "perto" (pertinho) (linhas 175, 179 e 182), minimizando o seu posicionamento de oposição a Paulo. Aliás, o uso do locativo é justificado no momento em que Ângelo descreve a situação em que sua moto se encontra: está sem gasolina.

Nessa interação, Paulo constrói-se como a pessoa que organiza o brincar *de* carrinhos, no qual ambos são parceiros de brincadeira. Ângelo, por outro lado, oportuniza um momento que chamo de brincar *com* carrinhos, na medida em que propicia que Paulo seja socializado, através da brincadeira, no mundo exterior a ela. Nessa brincadeira, Paulo é socializado no entendimento mútuo de que motos necessitam de combustível (gasolina) para funcionar e, na

falta do combustível, não se pode ir muito longe com a moto. Ângelo estabelece uma ponte entre o contexto da brincadeira e o contexto social em que a brincadeira está inserida.

Interacionalmente, a ação de Ângelo torna-se relevante na medida em que surge após sucessivas tentativas de buscar definir o curso da brincadeira; além disso, é uma forma de mostrar que, ao contrário de Paulo, sua decisão não é arbitrária e deliberada, estratégia que é conhecida, na Psicologia Discursiva, como *stake inoculation*⁶⁴.

As brincadeiras, nessa família, se constituem como oportunidade para que a realidade seja (re)criada, e para que Paulo experiencie o mundo real através do mundo do faz-de-conta. Além disso, Paulo vivencia uma relação de parceria com seu pai e sua mãe, visto que tanto Ângelo quanto Leila se tornam parceiros de Paulo durante os momentos de brincar. O momento de brincar se configura como o momento em que Paulo coordena o curso da atividade. Ao contrário do momento de brincar na família de Catarina, aqui os/as adultos/as se inserem no mundo infantil, promovendo um ambiente lúdico, sem preocupações explícitas com o agir dentro do mundo real. Ângelo e Leila tampouco agem como avaliadores/as das ações de Paulo enquanto adequadas no mundo real.

4.2.2 Negociações na intersecção entre o mundo do faz-de-conta e o mundo real

As interações (15) e (16) acima nos mostram que os momentos de brincar *de* carrinho oportunizam, nessa família, momentos de também brincar *com* carrinhos. Brincar *com* se configura como o espaço de "inserção da criança na cultura" (POLETTI, 2005), através do qual a criança estabelece pontes entre o aqui-e-agora da brincadeira e o mundo real "externo"

⁶⁴ *Stake inoculation* é uma concepção trazida da Psicologia Discursiva (e.g. POTTER, 2004) e pode ser entendida como uma forma de alguém inocular-se de inferências indesejadas.

à brincadeira. Em pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento sócio-cognitivo infantil (e.g. VYGOTSKY, 1989; 1994) esse momento é visto como crucial para que a criança vivencie o mundo em que se insere. Aprendizagem e desenvolvimento sócio-cognitivo não são processos independentes, mas mutuamente constitutivos. Na interação (16), Ângelo constrói, em sua justificativa, esse espaço em que ambos negociam não apenas a brincadeira do aqui-e-agora, mas o entorno mais amplo em que estão inseridos.

4.2.2.1 Brincando *com* carrinhos

Paulo e Ângelo brincam, em grande parte dos momentos em que estão juntos, com os carrinhos de Paulo. Valendo-se de uma gama de objetos reais e alguns imaginários, pai e filho constroem mundos distintos, mas constitutivos um do outro. À medida que a brincadeira se desenvolve, alternam-se momentos de brincar *com* carrinhos e outros de brincar *de* carrinhos.

Como C. Goodwin (2000) coloca, a estrutura material que circunda as interações pode se constituir em material semiótico imprescindível para que as ações que os/as participantes demonstram realizar sejam viabilizadas. Em vários momentos ao longo de uma mesma brincadeira o brincar *de* se transforma em espaço de exploração de conhecimentos.

(17) [paulo; 01/2005; 46min47]

111	Ângelo:	tirô o cinto? desliga o SO:M. o som tá ligado ainda.
112	Paulo:	(.h)ã (h)ã. eu deixei liga:do. ((sobe na mesa novamente))
113	Ângelo:	tu deixô o som ligado?
114	Paulo:	é.
115	Ângelo:	que música tá tocando?
116	Paulo:	o do (tralalá).

Paulo "dirige" o carro em que sua mesa⁶⁵ se transformou, enquanto Ângelo está sentado de frente para Paulo, sobre o sofá. Paulo, no que precede esse excerto, havia parado de dirigir e estava "do lado de fora" do carro. Na linha 111, então, Ângelo vincula o ato de Paulo sair do carro a uma ação que deve, no mundo real, preceder o mesmo: tirar o cinto de segurança. Ao realizar esse vínculo, Ângelo exhibe a ordem moral local, isto é, a de quem anda de carro deve usar cinto de segurança. Além disso, Ângelo constrói uma "realidade ficcional" no momento em que justifica seu diretivo ("desliga o SOM") (linha 111), com a descrição de que o som está ligado.

Paulo, contudo, ao revelar que deixou o (aparelho de) som ligado, constrói-se como conhecedor do assunto para o qual o pai tenta chamar sua atenção. Como acontece de forma recorrente, Ângelo se vale da construção fictícia de um evento para oportunizar que Paulo elabore seu mundo. Repete a fala de Paulo em forma de pergunta (linha 113), criando uma oportunidade (e obrigatoriedade) para Paulo falar mais sobre o assunto. Perceba-se, aqui, o uso diferenciado que Ângelo e Paulo fazem das perguntas fechadas elaboradas para eles. Enquanto Paulo responde de forma silábica (linha 114), Ângelo, na interação (14), aproveita a pergunta de Paulo e instaura um momento de socialização das práticas locais. Além disso, podemos pensar na pergunta de Ângelo (linha 113) como oportunamente buscando o engajamento de Paulo, e não apenas o suprimento de uma informação.

Aqui, a repetição da fala de outro e, mais especificamente, da fala de uma criança por um adulto, mostra-se realizando uma ação que não fora contemplada por Svennevig (2004). Em seu estudo, Svennevig (2004) mostra que ao repetir a fala de seus/suas interlocutores/as,

⁶⁵ As vinhetas etnográficas apresentadas no início da seção 4.2 descrevem como a mesa de Paulo é utilizada nesse ambiente familiar.

os/as participantes de uma interação tanto demonstram estar ouvindo e compreendendo um enunciado quanto se posicionam emocionalmente com relação a ele. De forma recorrente, a prática de repetir a fala de Paulo, nessa família, com tom ascendente, cria um espaço para que Paulo elabore mais sua fala e mantenha-se engajado na interação, assemelhando-se, funcionalmente, à formulação (HERITAGE e WATSON, 1979; 1980).

4.2.2.2 Brincando *com* o mundo lá fora

A socialização de Paulo nos conhecimentos locais é também viabilizada em momentos de interação entre Leila e Paulo, quando mãe e filho brincam de casinha. A brincadeira, contudo, não apresenta os papéis que muitas vezes são encontrados descritos nas brincadeiras das meninas, como "mãe", "filha", e "tia", por exemplo (e.g. M. GOODWIN, 1990).

(18) [paulo; 01/2005; 1h]

205	Paulo:	e saladinha. eu vô tê duas saladinha. na minha casa.
206	Leila:	saladinha de quê? de toma::te,
207	Paulo:	não. não.
208	Leila:	não?
209	Paulo:	saladinha:: de (.) de verdura.
210	Leila:	m:: de <u>alface</u> ?
211	Paulo:	de <u>verdura</u> .
212	Leila:	de verdu::ra?
213	Paulo:	é. de verdura. (.) de verdura eu posso comê
214	Leila:	e tu gosta?
215	Paulo:	s::im.
216	Leila:	e tu come lá na aconchego?
217	Paulo:	°sim. (.) verdura. ° ((acena positivamente para a mãe))

Paulo, no que precede este excerto de interação, havia ido ao supermercado comprar alguns itens que Leila solicitara. Paulo retirara as compras do carro e descrevia para a mãe os itens que possuía. Leila, na linha 206, expande o tópico iniciado por Paulo, ao produzir uma pergunta vinculada ao turno anterior e, na seqüência, fornecer a primeira alternativa de resposta. Ao oferecer o primeiro tipo de "saladinha", Leila define a concepção de salada que

devem tomar na interação: *salada* é um termo genérico que abarca outros alimentos como *tomate*, por exemplo. Leila cria um campo semântico do qual o próximo tipo de *salada* deve fazer parte. Em termos de formato de produção, o prolongamento da palavra "*tomate*" e a entonação descendente criam o espaço interacional para que Paulo complete o turno iniciado por Leila (LERNER, 1994).

Paulo, no turno que constitui espaço para completar a lista iniciada por Leila (linha 206), acaba por refutar a oferta da mãe, de forma agravada, já que não apresenta nenhuma justificativa para tanto. Leila repete a resposta de Paulo, em entonação ascendente, de forma a buscar o entendimento mútuo ao iniciar uma seqüência de reparo: se não é de *tomate* que Paulo fala, quais são os dois tipos de "*saladinha*"? Mostra-se, pois, orientada à falta de um substituto para *tomate* na fala de Paulo. Cria-se, dessa forma, o espaço interacional relevante para a próxima ação de Paulo.

Paulo, ao refutar o termo ofertado pela mãe, elabora o tipo de *salada* que ele possui: de *verdura* (linha 209). No que segue, Leila, na linha 210, aponta para um problema na fala de Paulo: *verdura* é, novamente, um termo genérico para vários tipos de hortaliças, dentre as quais figura a *alface*⁶⁶. Além de apontar para um problema de forma mitigada ao prefaciar a oferta de um termo reparador para "*verdura*" com o uso do "m:::", Leila produz o objeto de atenção como uma formulação da fala de Paulo, fazendo com que ele possa se posicionar – "*de verduras*" tu entendes o quê?

Ao responder à formulação de Leila, Paulo mantém o tipo de "*saladinha*" que ele possui, isto é, de *verdura* (linha 211). Dessa forma, não aceita nem a oferta de Leila nem a

⁶⁶ *Salada de verduras*, entretanto, não se configura como um "erro" propriamente dito.

própria condição de reparo que Leila produz. Leila ainda se mostra desafiando a fala de Paulo, produzindo uma pergunta com ênfase bastante acentuada no produto em litígio: "verdu::ra?" (linha 212). Para encerrar a discussão, Paulo produz uma afirmação silábica ("é") e uma justificativa para sua escolha (linha 213), demonstrando estar orientado para a disputa com Leila que sua opção gerou (embora Paulo não aceite o reparo que Leila busca realizar).

Encerrada a disputa, Leila faz o tópico avançar e expande a contribuição de Paulo para além das fronteiras da brincadeira: a pergunta da linha 214 vincula a situação da brincadeira de faz-de-conta com o mundo real em que Leila e Paulo vivem; Leila passa a ser a intermediária entre os dois mundos, criando espaços interacionais específicos para Paulo se posicionar (a partir da leitura que Leila faz do mundo que os cerca). Importante ressaltar que dois aspectos do fazer cotidiano de Paulo ficam em pauta: a importância do prazer em fazer determinadas coisas (comer verduras, por exemplo) e a experiência cotidiana no mundo pré-escolar.

Leila se constitui, dessa forma, como aquela pessoa que baliza as ações de Paulo entre o mundo do faz-de-conta, onde tudo se torna possível, e o mundo real, em que a realidade encontra-se em constante (re)construção. O mundo do faz-de-conta aparece permeado de significados negociados no mundo real, o que transparece nesse excerto de interação.

4.2.2.3 Histórias para serem contadas e vividas

Eventos de narrativas têm se mostrado especialmente produtivos em pesquisas de socialização da linguagem porque constituem espaço para, como Ochs e Capps (1996) colocam, as pessoas se posicionarem com relação aos/às outros/as e à experiência humana em si, definindo-se a si próprias. Os estudos focalizam tanto a estrutura da narrativa, observando-se os papéis de (co-)narrador/a, receptor/a, avaliador/a, protagonista (e.g. PAUGH, 2005;

OCHS e TAYLOR, 1996), por exemplo, quanto as formas lingüístico-discursivas empregadas e suas implicaturas em termos de identidades sociais construídas (e.g. BAQUEDANO-LÓPEZ, 2001). Aqui, analiso um evento de narrativa ficcional, em que Leila e Paulo se engajam.

Paulo e Leila estão sobre a cama de Leila quando o menino começa a pular sobre a cama. A fala de Leila, na linha 53, vem após a tentativa direta de fazê-lo parar.

(19) [paulo; 02/2005; 29min12]

53	Leila:	ah:: então eu vô contá uma história.
54	Paulo:	qual?
55	Leila:	uma história pro meu amor. era uma vez (.) um menino (.) que
56		se chamava (.) pau - lão. (.) um dia (.) ele tava (.) passeando,
57		passeando, passeando pela rua. aí ele pensô. teve uma idéia.
58		eu vô pegá o meu jipe (.) e vô lá na casa da tia paulinha. (.) e
59		vô convidá a lau - ra, prá í comigo (.) lá:: na casa do tio (.) ru-
60		bens e da dinda.
61	Paulo:	tio rubão.
62	Leila:	é. (.) aí, o paulo pegô o jipe dele,

O início da história mostra de forma generalizada a estrutura de participação que caracteriza o evento: Leila pede licença para ser narradora de uma história para Paulo, na linha 53, ao enunciar que irá contar uma história para ele. Na sua oportunidade de falar, Paulo realiza duas ações ao perguntar "qual?" (linha 54): *a*) inicia a ratificação de Leila como narradora, e *b*) estabelece uma condição para que a história se torne narrável. Dessa forma, o que segue entre as linhas 55 e 60 é um resumo da história para que Paulo a avalie como sendo narrável ou não. Fosse uma história conhecida, Leila poderia ter apenas fornecido o nome da mesma, do tipo "João e o Pé de Feijão", o que não é o caso aqui. Leila fornece o enredo da história.

Paulo, em resposta à apresentação da história, na linha 61, realiza três ações: *a)* avalia a história e demonstra compartilhar o conhecimento de Leila sobre os personagens, *b)* habilita Leila a prosseguir com a narrativa e *c)* constitui-se como co-narrador da mesma. Naquele contexto, "tio Rubens" significa "tio Rubão" para os fins interacionais entre Leila/Ângelo e Paulo, de modo que a fala de Paulo funciona como uma correção da forma de nomeação do tio que a mãe elaborara. Ou seja, "tio Rubão" é a forma êmica para referir-se ao cunhado de Leila nos momentos interacionais com Paulo. E, importante que se diga, Paulo pára de pular na cama de Leila.

(20) [paulo; 02/2005; 29min12]

85	Leila:	aí a tia paulinha disse ENTRA PAULO. vamo tomá um café::
86	Paulo:	aí eu abri (.) a porta do jipe (.) e XXXX. XXX
87	Leila:	aí de repente a paulinha foi lá fazê um café. (.) aí o paulo
88		sentô::: com todo o mundo na mesa prá tomá um café. °XXXX°.
89		aí o paulo VA::MO LAURINHA. ARRUMA A TUA MOCHILA.
90		VAMO LÁ PRÁ CASA DA DIN::DA.

Estruturalmente, a história se organiza tendo Leila como narradora principal e Paulo como co-narrador. Mais do que narrar um evento, contudo, Leila e Paulo mostram narrar a sua família, de tal forma que a vivência diária de ser família aparece retratada e reconfigurada aqui. Paulo, ao valer-se do pronome de primeira pessoa do singular, se posiciona como co-narrador-protagonista, além de ser o endereçado primário, da história. A história é contada *especialmente para Paulo e é sobre Paulo*.

Na fala de Leila na linha 85, percebemos a construção de um mundo familiar bastante significativo em termos de quem são essas pessoas. O uso do termo de referência "tia Paulinha" constrói uma relação de afeto e hierarquia entre Paula e as demais pessoas da família ao indexicalizar essa relação à relação entre adulto-criança (e.g. OCHS, 1992; 1993). Não é somente Paula que é categorizada dessa forma. "Laurinha" também o é (linha 89),

embora Laura *seja* uma criança. Por outro lado, no excerto (19), Leila se refere a Paulo como "Paulão", embora seja um menino de três anos ainda, e Paulo/Paulão corrige explicitamente a identificação que Leila faz do tio Rubens: não é tio Rubens, é tio Rubão. Nesses momentos, a própria condição das relações familiares é trazida à tona: as pessoas estão vinculadas umas às outras por relacionamentos baseados em afeto, carinho e admiração (OCHS E SCHIEFFELIN, 1989).

"Tia Paulinha" também revela a significação de gênero que permeia as relações identitárias na família: mulheres e crianças podem ser nomeadas no diminutivo. Ao narrar a trajetória da história, Leila (linha 87) posiciona "tia Paulinha" como a pessoa responsável por servir as visitas, no caso, Paulo. Paulo não só é recebido com um café como senta com "todo o mundo" na mesa esperando o café ser servido por "tia Paulinha". "Tia Paulinha" serve Paulo e "todo mundo" na sua casa.

O fato de Paulo posicionar-se (e ser posicionado) como co-narrador protagonista faz com que Paulo e Leila se orientem para uma característica dos eventos narrativos nos quais os/as personagens fazem parte da platéia: eles/as podem intervir para avaliar a descrição feita pelo/a narrador/a, de forma a co-construir a narrativa, a qualquer momento, fazendo o/a narrador/a levar em consideração sua simples presença na platéia (C. GOODWIN, 1986; SACKS, 1992).

(21) [paulo; 02/2005; 29min12]

134	Leila:	e lá foram os três. lá foi os três lá prá casa da dinda.
135	Paulo:	tem portão::
136	Leila:	na casa da tia paulinha não::
137	Paulo:	mas eu vi um portão.
138	Leila:	(viu?). então tem que abri. buzina. (.) pro tio miguel abri.

Nesta seqüência da história, Leila e Paulo estão negociando a saída da casa da "tia Paulinha" com destino à casa "da dinda". O que esse excerto nos mostra é a negociação da história como um evento de faz-de-conta, e sua vinculação a um mundo real do qual Leila e Paulo fazem parte e são profundos/as conhecedores/as. Interessante, então, olhar para esse momento como um momento de tensão, visto que Paulo, ao fazer uma contribuição para a história ("tem portão::", linha 135), enquadra o evento como um de faz-de-conta. Leila, contudo, enquadra-o como de faz-de-conta dentro dos limites da realidade e questiona Paulo sobre a existência do portão (linha 136). Na verdade, Leila não questiona Paulo, ela explicitamente repara a fala do menino, reparo esse que não é aceito por ele.

A resposta de Paulo, competentemente constrói seu enunciado de forma a provê-lo de realidade: ele viu o portão. Sendo Paulo um menino que enxerga bem, e não apresenta lapsos de memória, como poderia Leila duvidar dele? O trabalho interacional para refutar a contribuição de Paulo parece ser bastante oneroso. Paulo lança mão de um dos sentidos de sentido (a visão) para se inocular contra qualquer outra forma de tomar sua asserção.

Leila, na linha 138, ao aceitar a contribuição de Paulo, define o curso das próximas ações do protagonista. Interessante que, aqui, Leila fala diretamente *com* Paulo-narrador-protagonista e não *do* Paulo-narrador-protagonista. Ao fim e ao cabo, é o enquadre de narrativa de faz-de-conta que orienta o evento.

A alternância de posicionamentos durante o evento narrativo no qual Leila e Paulo estão engajados se constitui de uma riqueza ímpar enquanto espaço de socialização de conhecimentos e mesmo de negociação das identidades de Paulo e Leila. Embora Leila seja a narradora principal, e avaliadora das contribuições de Paulo enquanto vinculadas ao mundo

real, é Paulo quem acaba por construir um espaço que, acima de tudo, é lúdico e, portanto, infinito de possibilidades.

4.3 Mas, então, o que há de recorrente nos contextos familiares?

*Família, família, almoça junto todo o dia, nunca perde
essa mania...*

Família (Titãs)

Quando as pesquisas tanto de socialização da linguagem quanto do desenvolvimento pragmático da linguagem das crianças mostram o que *adultos fazem* e o que *crianças já sabem fazer*, as conclusões a que chegamos é de que esses padrões de comportamento discursivo se configuram como uma identidade essencialista de ser adulto/a na interação com crianças. No estudo de Ferguson (1996), *baby talk* é uma prática das *famílias*, amplamente falando, que falam os idiomas que Ferguson estudou, por exemplo. Como já me posicionei sobre o assunto, volto o meu olhar para as práticas que poderíamos identificar como semelhantes nas duas famílias analisadas no presente estudo.

A primeira delas é justamente *baby talk*. A segunda é a prática de os pais e as mães "ensinarem" seus/suas filhos/as a rotina em que as crianças devem se inserir (e.g. ELY e GLEASON, 1995).

4.3.1 O que baby talk está fazendo aqui?

A primeira instância de *baby talk* que analiso é de uma interação entre Ângelo e Paulo, durante um momento de assistir televisão em conjunto.

(22) [paulo; 01/2005; 46min47]

250	Paulo:	olha ali ó.
251	Ângelo:	é o clifford piquinho? (.) que cor ele é? azul?
252	Paulo:	não::: verme:::lhô.

253 Ângelo: é verme::lho?
 254 Paulo: é.
 255 Ângelo: e ele é grandão?
 256 Paulo: ((vira-se para Ângelo)) é bem piquinininho.
 257 Ângelo: bem piquinininho? que que parece ele?
 258 Paulo: um cachorri::nho.
 259 Ângelo: parece um cachorrinho?
 260 Paulo: olha lá:::
 261 Ângelo: olha lá que piquini::nho.
 262 (.)
 263 Paulo: pegô::: ela pegô.
 264 Ângelo: ela pegô o cli:fford?
 265 Paulo: é.=
 266 Ângelo: =no colo? (.) e ele deu um beijinho nela?
 267 Paulo: é.
 268 Ângelo: como ele dá beijinho?
 269 Paulo: ((dá beijinhos no ar))⁶⁷
 270 Ângelo: ((responde com beijinhos)

A interação entre Paulo e Ângelo está construída em relação ao que ambos assistem na televisão, o que cria uma espécie de evento de narrativa sobre o que está acontecendo (excerto 14, p. 105). Se focalizarmos nossa análise somente na fala de Ângelo, perceberemos que essa é uma fala que pode ser caracterizada como *baby talk*, principalmente porque ele: a) expande os turnos de fala de Paulo (linha 261); b) mantém o fluxo interacional ao repetir a fala de Paulo com tom ascendente, criando o espaço interacional para que Paulo faça uso da palavra novamente (linhas 253, 257, 259, e 264); c) usa diminutivos e aumentativos (linhas 251, 255, 257, 259, 261, 266, 268); d) produz enunciados com entonação sempre ascendente; e) elabora enunciados de estrutura sintática simples, principalmente.

Olhando para as ações que Ângelo realiza ao fazer uso desse código chamado *baby talk*, percebemos que ele se posiciona como responsável por manter o fluxo interacional de forma a oportunizar um espaço para Paulo manter-se ativo enquanto assiste televisão. A

⁶⁷ Para preservar a escolha êmica, faço uso do termo "beijinhos" ao descrever o que Paulo e Ângelo fazem, nas linhas 269 e 270.

responsabilidade assimétrica pela manutenção da interação é percebida pelo fato de Paulo somente responder aos turnos de Ângelo fornecendo a informação básica solicitada, sem nunca ele próprio elaborar perguntas ao pai.

Essa interação, contudo, não é isolada em meio às interações entre Ângelo e Paulo, ou entre Leila e Paulo, mas uma prática recorrente da família. Como prática recorrente, nos interessa saber que tipo de constituição familiar ela acaba por construir. Antes de responder a essa pergunta, trago a análise de uma interação entre Valmor e Catarina para estabelecer paralelos.

(23) [catarina; 02/2005; 16min06]

151	Catarina:	((no quarto)) pai, XXXX daí eu vô (olhá) meu de::do.	
152	Valmor:	coitadinho do dedinho. ((está no quarto com catarina)) (.) mas	
153		isso aconte::ce. viu tu tem que cuidá:: mais amor? (.) ((pega	
154		catarina no colo)) vamo desligá? (.) agora? (.) o rádio ?	
155	Catarina:	não:::. ((choramingando))	
156	Valmor:	não? (.) tu vai ficá escutando aqui?	
157	Catarina:	não::.	
158	Valmor:	não? onde é que tu vai?	
159	Catarina:	po - de desligá.	
160	Valmor:	pode desligá?	
161	Catarina:	ti::ra.(.) olha ali ó pai.	



Fig. 8 – Excerto (23)

O que caracteriza a fala de Valmor como *baby talk*, nessa interação, é o fato de ele fazer uso de a) diminutivos (linha 152); b) entonação acentuada, pelo prolongamento de algumas sílabas ("aconte::ce", "cuidá::") (linha 153) e ascendente (linhas 154 e 156); c) repetição da fala de Catarina (linha 160).

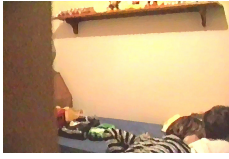
Catarina está com o dedo machucado e Valmor havia ido até o quarto para ver como ela estava. Essa interação, da qual o excerto acima é apenas uma parte, é a mais longa na qual Catarina se engaja em um momento em que há mais pessoas na casa. Ao contrário do que

acontece nas interações entre Paulo e Ângelo, esta é a única instância de uso de *baby talk* tão marcado nas interações entre Catarina e Valmor.

A fala caracterizada como *baby talk* acaba por colocar aquela pessoa a quem a fala se dirige no centro das atenções, visto que ao/à endereçado/a não está atrelado o ônus de manter o fluxo interacional, mas apenas o de "preencher" os espaços interacionais criados – as segundas ações dos pares adjacentes. Além disso, o campo semântico que caracteriza a interação pertence aos interesses e conhecimentos do/a endereçado/a.

A interação de Catarina e Valmor é, pois, relevante na medida em que *a*) é a maior seqüência interacional na qual Catarina é ratificada do início ao fim (ao todo são 29 turnos de fala entre Valmor e Catarina) e *b*) a fala de Valmor se constitui como atípica deste contexto familiar e realiza uma ação bastante especial: dar carinho a Catarina, no momento em que ela machucou seu dedo. Contudo, uma vez sendo atípica, realizada em função de um "acidente" com Catarina, a fala de Valmor tem uma nuance condescendente, que, ao invés de fortalecer Catarina no momento em que ela machuca seu dedo, parece torná-la vítima novamente (além disso, Valmor também pega Catarina no colo, o que tampouco se constitui uma prática recorrente), posicionando-a como um bebê, que necessita de auxílio para conseguir fazer algo.

Na interação entre Paulo e Ângelo, contudo, é justamente o caráter recorrente desta prática de *baby talk* que a torna relevante como reveladora dos significados que subjazem a esse grupo familiar. É importante que se pense que a atividade de assistir televisão não exige a narração, em paralelo, do que está acontecendo: a capacidade visual das pessoas que assistem televisão dá conta de perceber que o cachorro é vermelho, que ele é pequeno, que ele deu beijos "nela", entre outros fatos relacionados ao desenho assistido.

282 não for tomá banho.
 283 (.)
 284 ((Leila olha para Paulo e sorri. Paulo retribui
 285 com um olhar))
 286 Leila: [@@@]
 287 Paulo: [daí:: eu vô] ficá ruim?
 288 Leila: TU VAI FICÁ FEDI::DO SE NÃO FOR TOMÁ BA::NHO.
 289 Paulo: @.
 290 Ângelo: o (fedido).
 291 Leila: o pai tá dizendo que tu [tá com] cheiro de quei[jinho].
 292 Paulo: [mas eu-] [mas eu quero
 293 tomá banho com o pa::i.
 294 Ângelo: @@ o pai já tomô banho.
 295 Paulo: ((deita a cabeça sobre a cama e fala olhando para Leila)) °eu
 296 quero tomá banho com o pa::i°
 297 Leila: ((acena negativamente com a cabeça, ao longo do enunciado
 298 anterior de Paulo e agora)) °o pai já tomô banho.°
 299 Paulo: °XXXXXX.°
 300 Leila: eu disse XXXXX ((beija a face de Paulo com beijos estalados))
 301 Paulo: ((não se engaja nos beijos de Leila – Fig.  9 - e se levanta)) °eu quero (.)
 302 tomá banho com o pai.° paiê XXXX.
 (...)

833 Paulo: mãe- eu- mãe XX
 834 Leila: pau – lo, (.) O AMOR QUE HORAS SÃO?
 835 Ângelo: são nove e quinze. ((de outro cômodo da casa))
 836 Leila: (.h)ã:: não. hora de (naná) muito tarde. (.) agora vamo guardá
 837 os brinque::dos [XXXX tomá banho de chuveirinho.
 838 Paulo: [olha XXX

Fig. 9 – Excerto (24)

A primeira notificação que deve ser feita é de que Paulo, já no início da brincadeira, estava sobre a cama vestindo somente um blusão de moletom. Em se considerando a época da filmagem (julho), o local (Rio Grande do Sul) e as vestimentas de Leila (blusão de lã e calça comprida), Paulo estava vestindo somente um blusão de moletom não por fazer calor, mas por se encontrarem em momento de preparação para o banho. A segunda constatação é de quanta negociação aconteceu para que Paulo fosse, enfim, tomar banho. Os excertos acima são os momentos em que o tópico "tomar banho" tornou-se relevante para Paulo e Leila. Focalizarei, pois, alguns aspectos que considero importantes.

A primeira oportunidade que Leila toma para falar sobre o banho com Paulo é elaborada de forma a anunciar a suspensão do enquadre interacional de brincadeira ao dizer "ó. só pára aí um pouquinho" (linha 134). No momento em que tem a atenção de Paulo, Leila compartilha com ele um fato: "o pai desligô o chuveiro". Mais do que descrever um estado de coisas, Leila sinaliza, em sua fala, o conhecimento compartilhado entre eles: depois do pai, será a vez de Paulo tomar banho. Paulo, contudo, não se alinha à fala da mãe, e apenas ratifica Leila como sua interlocutora, voltando seu olhar para ela. O enquadre interacional de brincadeira é interrompido para que Leila dê seu recado, e é retomado logo em seguida visto que o enquadre que Leila projeta não se consolida. Leila não retoma sua fala sobre banho. De volta estão, então, Leila e Paulo à brincadeira.

Mais um tempo se passa, e Leila, aproveitando-se de um aspecto da brincadeira, insere novamente o enquadre de não brincadeira e de negociação da rotina familiar, isto é, a hora de tomar banho. É interessante como nas linhas 281-282 Leila usa uma brincadeira com a palavra "queijinho" para criar, em Paulo, a necessidade de tomar banho. Aqui, Paulo se insere no enquadre e ambos passam a negociar a ida ao chuveiro.

Nesse momento, Ângelo (linha 290) se alinha ao posicionamento de Leila e reforça a sua constatação de que Paulo está "fedido". A formulação explícita da fala de Ângelo por Leila é usada como argumento de autoridade para Paulo tomar banho: ora, se o pai diz, tem de ser verdade (linha 291). O menino se vale da inserção de Ângelo na interação e desvia o foco da discussão. A negociação, agora, gira em torno da companhia de Paulo para o banho. A estratégia de Paulo é interessante porque ele não nega o fato de que deve tomar banho ("eu quero tomá banho" posiciona Paulo como aceitando o banho), mas ganha espaço para barganhar com Leila e Ângelo ao colocar suas condições para a atividade (Paulo se vale de

conhecimento que compartilham sobre o fato de que Ângelo já tomou banho para postular uma condição que não se concretizará).

A partir daí, a Paulo só cabe repetir o que disse (querer tomar banho com o pai). Leila tem a responsabilidade de justificar por que Paulo não pode tomar banho com o pai. A divisão dessas tarefas interacionais demonstra a orientação de Leila para a sua responsabilidade de buscar a complacência de Paulo, ou seja, de *fazer* Paulo aceitar tomar banho sozinho. Na Figura 9 pode-se observar a orientação corporal de Leila. É ela que se volta para Paulo, enquanto o menino permanece na postura em que estava. Além disso, Paulo quase que dá as costas para Leila, posicionando-se como aquela pessoa para a qual os/as outros/as se voltam.

Na seqüência, o enquadre é novamente deixado de lado por Leila, que volta a se sentar no chão, onde ela e Paulo brincavam antes de a negociação ter sido instaurada. Voltam, os dois, a brincar.

O momento em que Leila *consegue* fazer com que Paulo vá tomar banho é caracterizado por dois aspectos especiais: a) ao trazer a noção de tempo para a brincadeira, Leila tem a possibilidade de instaurar o caráter de rotina que as atividades da família devem seguir (brincadeira, banho e cama); b) Leila o faz com bastante assertividade, sem espaço para negociação, ao contrário do que ocorre nos momentos anteriores. Aqui, visivelmente, Paulo terá mais trabalho interacional a realizar se quiser desafiar a ordem que a mãe impõe. E, de fato, depois desse momento, Paulo segue para seu banho.

A instituição da rotina na família de Catarina assume um percurso bastante distinto.

(25) [catarina; 02/2005;16min06]

262

Carmen: co::me que depois nós vamo tomá banho.

(...)

393 Carmen: come. come prá depois nós tomá banho. aí depois XX tu vai
 394 tomá banho comigo.
 395 Catarina: contigo?
 396 Carmen: comigo.

Catarina come um pastel que a mãe lhe trouxera do local onde trabalha, enquanto Carmen prepara o jantar. No início deste excerto, Carmen se aproxima de Catarina e informa a seqüência de atividades que a menina deverá realizar (linha 262), dentre as quais a refeição é apenas uma. Catarina continua fazendo sua refeição e Carmen volta para o preparo do jantar.

Mais adiante, quando Catarina ainda comia seu pastel, Carmen volta a ser enfática com ela, reiterando que ela deve comer seu pastel para que as duas possam fazer a próxima atividade, ou seja, tomar banho. Aqui, contudo, a interação prolonga-se um pouco visto que Catarina (linha 395) aponta para um problema na fala da mãe, vinculado não ao fato de Catarina *ter* de tomar banho, mas sim ao fato de que ela irá tomar banho *com* a mãe. Catarina, em geral, toma banho sozinha, e a presença de um adulto no seu banho ocorre no momento de passar xampu em seu cabelo, atividade que não consegue realizar sozinha (a contento dos/as adultos/as). Mas banho inteiro, do início ao fim, ela não costuma tomar com ninguém da família. É interessante observar que aqui, ao contrário do que acontece na família de Paulo, o fato de que Catarina terá companhia para o banho é o que causa uma suspensão na interação para que se resolva esse impasse. Paulo, por outro lado, negocia *quem* será sua companhia, e não o fato de ter ou não companhia para o banho.

No momento em que Carmen desfaz a problemática, Catarina se dá por satisfeita, e ambas voltam para suas atividades. Catarina come o pastel e Carmen volta ao fogão para finalizar o jantar. Interessante que, aqui, as interações em que Catarina e Carmen se engajam

são momentos de instauração da lista de tarefas a serem cumpridas, o que comumente chamamos de rotina. Catarina precisa, então, finalizar o jantar de forma que sua próxima "tarefa" possa ser cumprida.

A implementação da rotina, em ambas as famílias, é possibilitada de formas distintas, de acordo com a construção do espaço familiar em si. Isso não significa, por exemplo, que não exista a implementação dessa rotina pelos pais e mães, mas significa que a forma como tal implementação é realizada difere, assim como diferem as práticas sociais dessas famílias. Construir o senso de rotina é, pois, trabalho de extensa negociação cotidiana familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Despite the formidable differences among the families (...), the researchers and I found that the surroundings felt normal, comfortable, and safe. Put differently, they all felt like home.

(LAREAU, 2003, p. 238)

O presente estudo investigou como os/as membros/as de duas famílias organizam suas vidas cotidianas e rotineiramente de forma a significar suas ações e, assim, construir a cognição do *ser família*. "Sentir-se em casa" (LAREAU, 2003, p. 238) não é algo dado, mas fruto de uma extensa e intensa negociação diária, realizada em todos os momentos em que pais, mães, filhos e filhas interagem entre si – e com pessoas externas ao grupo. O sentimento de "sentir-se em casa", embora encontrado em cada família, é significado de formas distintas.

O que este estudo mostra é o quão diversas podem ser as práticas de cada família estudada, e o que essas práticas revelam sobre a organização social das famílias. Enquanto Paulo vivencia atividades totalmente centradas nele, Catarina navega por interações multipartidárias que são, antes de tudo, multifocais. Não só o *tipo* de atividade, mas a forma como essas atividades são realizadas mostram o quanto da vida de Paulo está voltado *para* ele. Catarina, por outro lado, desfruta o quanto pode dos momentos em que sua hora de interagir chega, deleitando-se com eles. Esses fazeres distintos revelam que a diversidade familiar da qual Amazonas et. al. (2003) falam não está (somente) na constituição dos casais

(homossexuais, monoparentais, recasados), mas nas concepções que esses casais nutrem – e negociam – sobre família e filhos/as, por exemplo.

A vida nunca mais foi a mesma...

Para a família de Paulo, a possibilidade de ter mais um/a filho/a é remota, já que, conforme Leila e Ângelo colocam, criar um filho exige muita dedicação, uma gama de concessões e outra de renúncias. A organização da vida diária dessa família pode nos revelar a razão dessa colocação e dessa pequena possibilidade de o casal vir a ter mais filhos/as. Para a família de Catarina, a opção da segunda filha, no caso, Catarina, significou uma companhia para o irmão.

A estrutura das interações nas quais os três se engajam (ou aquelas nas quais um adulto se engaja com Paulo) revela o quanto elas estão centradas nos interesses e demandas *de Paulo*. Assistir televisão, por exemplo, torna-se uma *atividade em conjunto*, em que Ângelo e Leila realizam ações distintas das de Paulo.

O que passa na televisão é escrutinado por Ângelo e Leila, que dirigem suas perguntas a Paulo, tornando os desenhos "vistos e percebidos"⁶⁸ (THORNBORROW, 1998, p. 150). As respostas de Paulo às perguntas do pai e da mãe são repetidas, o que estabelece um novo espaço interacional para que Paulo faça uso da palavra, elaborando mais uma vez seu pensamento. Paulo, ao elaborar perguntas ao seu pai e à sua mãe, vê sua resposta ser protelada até o momento em que se estabelece, interacionalmente, um espaço relevante para que ele

⁶⁸ "Seen and noticed".

próprio responda à pergunta. Isso faz com que assistir televisão se constitua como uma atividade de *aprender a assistir televisão*.

Nas tarefas escolares, Paulo é motivado a tornar-se participante ativo do processo no momento em que, conforme fica explicitamente revelado nas vinhetas etnográficas, Leila se insere no mundo do filho e discute com ele as respostas para a pergunta formulada pela escola. Muito mais do que um momento de realizar uma tarefa, a interação entre Leila e Paulo se constitui em um momento de construir a vida, dando voz ao menino para que ele tenha a autoria da sua vida.

Qualquer momento interacional acaba por se tornar um momento oportuno de aprendizado, e Ângelo e Leila acabam por fornecer um *andaimento* (VYGOTSKY, 1994) para Paulo ao explorarem, com ele, as diversas facetas da realidade. Paulo, entretanto, nem sempre se alinha a essa prática incitada por Ângelo e Leila. Por vezes, como no excerto (16), o menino se mostra um parceiro interacional ao se orientar para o que o turno de fala anterior solicita dele – uma informação –, mas não parece se engajar na atividade como tal que Ângelo instaura – narrar o mundo sendo vivido –, já que fornece apenas e tão somente a resposta solicitada, de forma bastante sintética. Mesmo assim, toda a situação é passível de ser escrutinada na perspectiva de Ângelo e Leila e, mais importante, Paulo tem a oportunidade de demonstrar sua competência. Paulo é estimulado a desenvolver "estratégias de descontextualização" (HEATH, 1986, p. 116), importantes para que a criança possa estabelecer relações entre os contextos diversos nos quais atua.

Competência, muito mais do que um traço individual, é uma conquista interacional, uma construção apoiada nas ações dos/as outros/as. Quando C. Goodwin (2003) analisa a fala situada de um afásico, demonstra o quanto a competência comunicativa está vinculada ao fato

de seus/suas interlocutores/as apoiarem o seu desempenho. É preciso que os/as interlocutores/as se orientem para a construção da competência do/a outro/a, legitimando suas ações, além de o/a outro/a construir a própria competência.

Em suas interações familiares, Paulo goza desse espaço interacional em que pode demonstrar suas competências (isso também revela que não podemos analisar competência a partir de testes, por exemplo). Mesmo em situações pertencentes a um mundo adulto, Paulo tem sua participação legitimada de tal forma que, no mundo ficcional, (re)cria essas várias esferas do mundo adulto (as vinhetas etnográficas descrevem um momento de brincar de "posto de gasolina").

Paulo também se constrói como o líder de várias atividades das quais participa. Determinar as próximas ações dos/as parceiros/as interacionais, elaborando diretivos de forma bastante imperativa, ou questionando as solicitações dos/as demais, constitui-se como forma de controle sobre a brincadeira. O fato de Paulo questionar a fala (assertiva) de Ângelo, quando brincam de carrinho, revela que Paulo se permite questionar as razões para a elaboração de diretivos, por exemplo.

Em outros momentos, quando Paulo negocia sua rotina com a mãe, por exemplo, é dela a responsabilidade por convencer o menino da atividade a realizar, como analisado na interação (24) apresentada na seção 4.3.2. As notas de campo também dão conta de uma negociação similar, como pode ser observado abaixo.

Paulo pede por uma mamadeira ("um tets"). Leila explica que não irá fazer porque a janta já está quase pronta. Mas Paulo reluta, é imperativo com a mãe, ordenando que faça a mamadeira. Leila não altera o volume e a entonação de voz, e explica várias vezes por que não. Paulo não acrescenta nenhum argumento a não ser repetir várias vezes "eu quero um tets. vai lá e faz um tets". (diário de campo, 03/05/2006, p.3)

Todo esse trabalho interacional, do pai e da mãe, faz com que Paulo seja socializado em estratégias de elaboração do pensamento e das situações nas quais se encontra.

Por fim, a questão da centralidade de Paulo nas interações familiares também é construída nos enredos fictícios que a família cria. Paulo é um personagem sempre presente. Como já discuti na seção 4.2.2, o fato de Paulo ser um personagem das histórias permite que ele se posicione de forma privilegiada na interação. Paulo, como personagem, é a autoridade que pode definir o que pertence ou não à trama.

A partir dessas formas de organização familiar em torno de Paulo, é compreensível o receio de que mais um/a filho/a acarrete mais esforço, mais concessões e outras tantas renúncias por parte de Leila e Ângelo.

Sozinha no meio da multidão

O conviver diário de Catarina e sua família demonstra orientações distintas daquelas que Paulo experiencia. Enquanto Paulo vivencia interações em que é estimulado a manter-se ativo, Catarina é silenciada turno após turno.

Inserida em um riquíssimo ambiente multipartidário, Catarina se vê tendo de disputar a atenção de todos/as. Através de falas não-ratificadas e das mudanças de tópicos sem a produção de *accounts*, Washington, Valmor e Carmen parecem de fato ocupados em fazer Catarina calar.

Os/as adultos/as não se orientam de forma a preservar a face de Catarina. A não-ratificação da sua fala não é fruto da alta rotatividade de enquadres interacionais, visto que Washington, Carmen e Valmor têm seus turnos ratificados: é, todavia, uma demarcação de território, ao qual Catarina não tem acesso (ainda). A avaliação despreferida de suas falas

também revela que a hierarquização entre o território adulto e o infantil permite que os/as adultos/as firam a face de Catarina sem prejuízo pessoal (aparente). Pelo contrário, o fato de Washington, Carmen e Valmor não estarem empenhados em realizar trabalho de face (e.g. GOFFMAN, 1959; TRACY, 1990) nas suas interações com Catarina parece ser um traço identitário de autoridade, de pertencimento ao grupo (dos/as adultos/as). É de Catarina a responsabilidade por realizar esse trabalho (veja-se a avaliação negativa que recebe de Carmen, no excerto de interação (5), no momento em que esta não se vê respeitada pelo insistente chamamento de Catarina). Nessa família, são as crianças que devem respeitar os/as adultos/as.

No momento em que Washington não completa a busca de palavras iniciada por Catarina, no excerto de interação (7), o menino perde uma ótima oportunidade de fornecer um andaimento (VYGOTSKY, 1994) para Catarina tornar-se participante legítima da interação. Quando, por fim, Catarina produz a fala que buscava no seu turno anterior, Washington avalia essa fala de forma depreciativa sem, novamente, fornecer um espaço interacional para que Catarina busque acertar. Por outro lado, é importante lembrar que as ações de Washington podem ser tomadas considerando-se a idade dele. Aos 11 anos, Washington parece estar assumindo uma postura bastante típica da sua faixa etária. Ameaçar, intimidar e agredir são ações que fazem parte de um repertório comportamental que se mostra um tanto quanto característico dessa faixa etária. Além de característico da faixa etária, esse repertório comportamental também se mostra mais comumente empregado nas relações em que as pessoas acabam por desenvolver uma intimidade maior e, por conta disso, não se sentem na obrigação de realizar tanto trabalho de manutenção de face, como parece ser o caso das relações familiares.

Esse aspecto de não-participação legítima de Catarina da vida cotidiana familiar é construído também em outras instâncias do seu dia-a-dia. A menina faz suas refeições ora na cadeira de refeições, posicionando-a em uma "ilha" dentro da casa, ora no sofá (quando todos/as os/as demais estão na mesa). Embora ela inicie seu jantar junto com todos/as, acaba indo para o sofá para poder assistir televisão. Todos/as, contudo, também assistem televisão enquanto jantam. O programa assistido são as novelas que são veiculadas em diversos canais e não se constituem como programas essencialmente infantis.

Quando deseja brincar, por outro lado, deve fazê-lo sozinha – e encontrar um espaço na casa que não interfira no andamento harmonioso das atividades que os outros realizam. Em se considerando o espaço limitado da casa, Catarina tem suas opções de brincadeira consideravelmente reduzidas ou, pelo menos, modificadas. Como o aparelho de DVD está na sala, assistir sua cantora favorita – e acompanhar a coreografia da mesma –, por exemplo, é tarefa prejudicada porque seu pai e sua mãe estão na sala/cozinha também.

Carmen comenta que no dia anterior Valmor e Catarina estavam em atrito porque Catarina queria colocar a mesinha dela no canto do sofá para brincar de desenhar e Valmor queria olhar televisão. Foi olhar no quarto para não ser perturbado. O que chama atenção é que Carmen comenta que não parece que há crianças em casa quando Catarina pode brincar no seu cantinho, e que é isso que buscamos. (Diário de campo, 31/03/2006)

Nos momentos em que Catarina é trazida para a interação como uma participante legítima, ela tem sua participação abortada pelo pai, que fala *por* ela. Veladamente, Catarina é silenciada pelos/as demais membros/as da sua família. Catarina não é ordenada a permanecer em silêncio, mas é silenciada de forma muito sutil, tão sutil que, aos olhos de todos/as (os/as outros/as, não a própria Catarina), a menina fala muito.

Infância: espaço para crescimento ou desenvolvimento?

Um dos aspectos que chama atenção quando estudamos a socialização da linguagem é o que as formas de participação de filhos/as e de pais/mães no mundo doméstico-familiar nos revelam sobre os significados atrelados à infância em cada família. Na sua proposta de discussão sobre competência social das crianças, Hutchby e Moran-Ellis (1998) concebem infância como uma arena dinâmica de atividade social significada histórico-culturalmente. Isso significa que pensar em infância requer olhar para a forma *como* a infância é *construída* nos distintos contextos sócio-culturais.

Nessas duas famílias, infância parece constituir como um espaço para "tornar-se adulto", como no caso da família de Catarina, ou como um espaço para "constituir-se criança", como no caso da família de Paulo.

A infância que chamo de espaço para "tornar-se adulto" significa olhar para a fase da infância como espaço de transição. O objetivo é tornar-se adulto. A partir das análises, percebemos que Catarina precisa aprender as regras do universo adulto para ser considerada uma participante legítima, cujos turnos de fala são ratificados pelos/as outros/as, que também a reconhecem como uma co-membra.

Catarina não tem oportunizado um espaço interacional para o desenvolvimento de seu pensamento, mas espera-se dela que isso aconteça, ou seja, que aprenda as práticas que regem o grupo familiar a partir das práticas nas quais está inserida, mas das quais não participa legitimamente. Quando demonstrou saber dobrar as roupas, foi valorizada. Interacionalmente, Catarina foi endereçada e foi lhe dada a palavra.

Saber dobrar a roupa constitui *capital simbólico* (BOURDIEU, 1998) em um grupo familiar cujos/as adultos/as, acima de tudo, necessitam dominar algumas habilidades para sobreviver financeiramente. Os próprios momentos lúdicos (de leitura de livro, por exemplo) são momentos de avaliação de desempenho (HEATH, 1986). Os empregos de Carmen e Valmor reificam a compreensão de que habilidades se constituem como capital simbólico: Carmen trabalha em uma lancheria, visto que é uma ótima cozinheira, enquanto Valmor realiza trabalhos temporários de serviço geral, que vão desde serviços de jardinagem a construção civil.

Ao mesmo tempo em que o aprendizado, enquanto processo, não é estimulado pelos/as adultos/as, o produto final desse processo é avaliado por eles/as. As crianças têm o compromisso de aprender. O aprendizado encarado dessa forma coloca toda a responsabilidade da aprendizagem na criança, visto que quem avalia é a mesma pessoa que ensina: é, todavia, um aprendizado de habilidades técnicas, que pode ser aprendido através de instrução.

Catarina não precisa apenas "comer e depois tomar banho", constituindo o que Rogoff et al. (no prelo, apud M. Goodwin, 2003) chama de "instrução de linha de montagem"; precisa crescer, para se desenvolver. Para algumas famílias, filhos/as representam "maior força de trabalho e ganhos econômicos, ao invés de despesas" (AMAZONAS ET. AL., 2003, p. 13). Enquanto não cresce, a criança situa-se na zona marginal de ainda não ser adulto, ainda que também não seja mais um bebê.

"Produtividade" (no sentido de "linha de produção") também baliza as interações "lúdicas", como quando, no excerto de interação (9), Carmen não se engaja no jogo de palavras com Catarina e orienta a filha para a "leitura correta" das palavras; Catarina ainda

não sabe ler, contudo. Aproveitar esse momento em que a menina se mostrava competentemente apta a brincar com as palavras poderia ter rendido frutos para Catarina, mas frutos que não gozam de prestígio no grupo. Além disso, Carmen e Catarina poderiam ter se construído como parceiras da brincadeira, oportunizando um espaço para ambas construírem uma relação de mãe e filha que pressupõe companheirismo, colaboração e cooperação.

Valmor e Carmen se constroem como pai e mãe de diferentes maneiras. Carmen se constrói como uma mãe que exerce sua autoridade de forma autoritária: exerce controle social sobre a filha não lhe ratificando os turnos, alternando o tópico da conversa e elaborando diretivos imperativos sem maiores negociações. Essa autoridade pode ser compreendida *exercício de poder* (OSTERMANN, 1995, p. 155). Valmor, por outro lado, se constrói como uma autoridade que está a par de tudo, que avalia as ações dos/as outros/as mas que, ao fazê-lo, ratifica o/a outro/a como interlocutor/a legítimo.

Quando entramos em casa, Valmor não se senta conosco. Fica em pé o tempo todo, como que controlando os passos de todos na casa: o filho que tomou banho e não se lavou direito, a filha que está andando por aí buscando algo para brincar, e tem a possibilidade de participar no trio formado por Diana, Carmen e eu. (Diário de campo, 22/03/2006)

A identidade que Valmor constrói, e que é legitimada pelos/as membros/as da família, é de um pai que sabe tudo (OCHS e TAYLOR, 1992) o que se passa pela casa e pelo mundo, e que pode, por isso, avaliar as ações de todos/as. É Valmor que ensina ao filho o cozimento de massa (embora seja Carmen a "cozinheira" oficial da família), que "ensina" à filha os motivos pelos quais a mãe não pode lhe dar cenoura ainda, que sabe como o dia da filha transcorreu. Mas é Valmor também que, como marido, avalia as ações da esposa, como vimos ao longo das vinhetas etnográficas. A autoridade de Valmor pode ser classificada como sendo uma autoridade de *especialista no assunto* (OSTERMANN, 1995, p. 154). Situação semelhante está descrita no diário de campo.

Na geladeira da cozinha há uma lista de "deveres"; são relacionados a atividade escolar, mas pergunto para Valmor para quem são os deveres. Ele diz que é para Washington e Carmen: Washington presta contas para Carmen e Carmen para Valmor porque, conforme Valmor, se ele não controlar, Carmen protege Washington. (...). Fala sobre Carmen de forma bastante condescendente, do tipo: "esses dias já vi eles cochichando e tive que ter uma conversa com ela (Carmen). se eu deixar, ela protege o Washington". (Diário de campo, 22/03/2006, p. 1)

Embora Valmor e Carmen dividam as tarefas domésticas, Valmor está sempre a par daquelas que Carmen realiza; cobra sua execução, dá palpites, fala por Carmen. Valmor gerencia a casa, e funciona como o *panóptico* de Foucault (2004), nada passando despercebido pelo seu olhar. É de Valmor a responsabilidade de "vigiar, controlar e corrigir". Sua autoridade é legitimada pelos/as outros/as no momento em que eles/as se orientam para Valmor e buscam nele a ratificação de seus turnos. Os excertos (3), (5) e (8) mostram a prática através da qual Valmor se constrói como uma autoridade legítima para as ações que realiza.

A construção de sua identidade está na tensão do que Tannen (2001) chama de paradoxo da "conexão e controle". Para Catarina (e Washington) a construção das identidades de Valmor e Carmen enquanto marido e mulher e pai e mãe possibilita um espaço de socialização das identidades de gênero já que, conforme Ochs e Taylor (1996), "o despertar para a assimetria de gênero pode ocorrer desde a infância, por exemplo, em famílias de pai e mãe, através da atividade cotidiana de assistir como o pai e a mãe interagem entre si e com suas filhas e seus filhos" (p. 100)⁶⁹.

Na família de Paulo, infância é o momento de agora, para ser vivido na plenitude de cada dia pelas crianças. É, também, o momento decisivo para o restante da vida. Sendo assim,

⁶⁹ "awakenings to gender asymmetry may occur from infancy on, for example, in two-parent families, through such everyday activity as watching how the mother and father interact with each other and with their daughters and sons".

é imprescindível que se assegurem as oportunidades de desenvolvimento. A responsabilidade por fazer com que essas oportunidades sejam asseguradas é dos/as adultos/as responsáveis pela criança: pai, mãe, escola. De forma integrada, cada um dos três acaba por desempenhar suas tarefas.

Pai e mãe, na casa de Paulo, estão afiliados em um time que "joga" unido, oportunizando interações que instigam Paulo a pensar, a estabelecer conexões e a olhar o mundo em seu entorno. O trabalho interacional realizado pelo pai e pela mãe também possibilita que Paulo perceba a continuidade entre seu lar e o ambiente institucional. Além de desenvolver habilidades pessoais, Paulo é socializado na forma como deve se relacionar com contextos institucionais. As instituições fazem parte da sua vida, mas se constituem como espaço em que Paulo tem voz.

Leila fala sobre a escola. Mostra sua preocupação pelo fato de Paulo não estar mais interessado em ir, reclamar todo dia antes de ir para a escola etc. Diz que isso está ocorrendo desde que voltaram das férias. Me conta que ela e Ângelo foram conversar com a direção da escola para saber se houve alguma coisa, mas não conseguiram nenhuma info relevante. (Diário de campo, 26/04/2006, p. 1)

A fala de Leila constrói essa relação instituição-família na qual Paulo é socializado. A prática de Leila e Paulo é condizente com a forma como Lareau (2003) retrata as famílias de classe média em seu estudo. Elas intercedem em favor dos/as filhos/as junto às diferentes esferas nas quais os/as filhos/as estão inseridos/as, organizam sua rotina de forma a criar o máximo de oportunidades de desenvolvimento. Esse tipo de criação Lareau convencionou nomear de "educação orquestrada" (LAREAU, 2003, p. 2)⁷⁰.

⁷⁰ "concerted cultivation".

A rotina de Paulo também se constitui em uma esfera de amplas possibilidades de Paulo desenvolver sua competência argumentativa, uma vez que a negociação para a realização de uma tarefa é prática da família. Isso não significa que Leila e Ângelo não se construam como autoridades para definir questões pertinentes à rotina de Paulo; significa que Paulo é convidado a participar da negociação e da definição das tarefas a serem realizadas. Nessa família, infância constitui-se como uma arena de intensa atividade, na qual as crianças têm espaço privilegiado.

Quando Paulo e Leila fazem a tarefa da escola, sentam-se nas cadeiras (pequenas) que compõem um conjunto de mesa e cadeiras pertencente a Paulo. Essas cadeiras e a mesa, de tamanho reduzido, permanecem em um canto da sala e, sempre que Paulo brinca, coloca-as no centro da sala. É Leila quem se insere no mundo (infantil) de Paulo, e não o contrário.

Contudo, isso não significa que ele não seja socializado nas práticas ditas adultas, mas sim que as práticas adultas são reformuladas de forma que Paulo possa participar das interações legitimamente. É a legitimação da participação de Paulo em mundos "adultos" que possibilita que o menino demonstre sua orientação ao discurso que constitui esses mundos, conforme Paugh (2005).

Nesse processo de estímulo ao desenvolvimento de Paulo, Leila e Ângelo acabam por se alinhar diferentemente: enquanto Leila constrói uma identidade de parceira do filho, engajando-se nas atividades em que Paulo está inserido, Ângelo se posiciona como uma autoridade instigadora com relação a Paulo. Em suas interações, Ângelo se alinha a uma identidade institucional que tem uma agenda a cumprir, isto é, de oportunizar momentos de desenvolvimento cognitivo para Paulo.

Por fim, cada situação familiar apresentada aqui é plena de possibilidades e restrições, tanto para Catarina quanto para Paulo.

Enquanto Catarina usufrui das interações multipartidárias, em que não se constitui como a participante para a qual todos/as se orientam, ela tem a possibilidade de ser socializada nas práticas que, na vida adulta serão provavelmente a maioria: interações multipartidárias e multifocais em que ela deverá "conquistar" a atenção dos/as demais participantes, de forma a se tornar ratificada. Essa socialização se assemelha muito ao processo de socialização das crianças de Papua Nova Guiné (SCHIEFFELIN e OCHS, 1986), onde também são as crianças que devem aprender as práticas consideradas adultas para serem tomadas como parceiras interacionais. Ao mesmo tempo, a não utilização de *baby talk* como prática recorrente, aproxima o processo de socialização de Catarina à socialização das crianças samoanas (OCHS e SCHIEFFELIN, 1986; 2001). Para as crianças samoanas e para Catarina, o que revela o seu *status* diferenciado (desprivilegiado, em relação aos/as adultos/as) são seus/suas possíveis interlocutores/as; adultos/as interagem com as crianças para realizar tarefas, como conferir se tomaram banho, por exemplo.

Paulo, por outro lado, é socializado em interações didáticas, em que ele não investe tanta energia para manter o fluxo interacional ou mesmo para ser ratificado. Experiência, contudo, um farto ambiente de negociações, de tomar o posicionamento do/a outro/a, e de elaborar sobre esse pensamento.

Quando das minhas visitas à casa de Paulo, o menino mostrava dificuldades em interagir com uma terceira pessoa que não estivesse alinhada à prática cotidiana de Leila ou Ângelo de sempre se voltarem a ele. Fui uma ameaça ao menino, que entendia minha presença como uma potencial perda (ainda que momentânea) da atenção de seu pai e sua mãe.

Além disso, Paulo percebia que era minha a responsabilidade de tornar-me parceira dele. Catarina, por outro lado, buscava em mim a ratificação que não recebia nas suas interações familiares; responsabilizava-se pelo trabalho interacional de fazer com que me afiliasse a ela, ao seu mundo.

Quando Poletto (2005) discute que o processo de socialização que não estimula as crianças a se tornarem participantes ativas das interações é "empobrecedor e primitivo" (p. 68), já que não desenvolve as crianças para as "tarefas da vida" (p. 65), esquece de discutir a complexa concepção de o que sejam "tarefas da vida". Como vimos, não é simplesmente uma questão de não desenvolver as crianças para essas tarefas, mas de buscar uma concepção do que constitui essas tarefas. Além disso, todo processo de socialização é tanto enriquecedor quanto empobrecedor, na medida em que socializa as crianças para *algumas* facetas da vida, e não para outras.

Enquanto Catarina tem seu desenvolvimento voltado para a obtenção de comida, abrigo e segurança, aspectos da vida cotidiana que não estão assumidos como dados para a menina, Paulo é estimulado a buscar o desenvolvimento de suas aptidões individuais, como o talento e o pensamento crítico. Ao fim e ao cabo, as práticas comunicativas em que as crianças se inserem e se engajam fomentam o desenvolvimento infantil que é situadamente valorado. São essas práticas, pois, que estão no foco de projetos sociais que visam o desenvolvimento (emocional e cognitivo) mais saudável das crianças (em www.fundodomilenio.org.br pode-se encontrar alguns projetos dessa natureza).

Estudos como este, contudo, talvez possam lançar um olhar não-padronizador sobre o que as práticas de cada família significam em termos de mercado simbólico (BOURDIEU, 1998) e de desenvolvimento emocional, de forma a não buscar institucionalizá-las a partir de

uma só perspectiva proposta pelos projetos. Ao perceber o que cada prática possibilita e restringe, poderemos almejar encontrar adultos/as que gerenciem suas vidas de forma mais saudável e que apresentem, em última instância, uma maior capacidade de lidar com a *diversidade* de interações nas quais se engajarão ao longo da vida. Este estudo pode contribuir para esse empreendimento, dando visibilidade ao aspecto mais mundano e fundador da ação humana: a fala-em-interação. A interdisciplinaridade deste estudo é, desde já, parte constitutiva do mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMAZONAS, Maria Cristina L.A; DAMASCENO, Prisciany R.; TERTO, Luísa de M. de S.; SILVA, Renata Raimundo. Arranjos familiares de crianças das camadas populares. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 8, p. 11-20, 2003.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Paris: Editions du Seuil, 1981.

ATKINSON, Maxwell; HERITAGE, John. (Org.) **Structures of Social Action**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

AUER, Peter. Being 'colono' and being 'daitsch' in Rio Grande do Sul: language, choice and linguistic heterogeneity as a resource for social organization. **Calidoscópico**. vol. 3, n.3, p. 170-183, ago/dez. 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 1.ed. Sao Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAQUEDANO-LOPEZ, Patricia. Creating Social Identities through *Doctrina* Narratives. In: DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology: a Reader**. Malden: Blackwell Publishing Ltd., 2001. p. 343-358.

BAQUEDANO-LOPEZ, Patricia; OCHS, Elinor. The Politics of Language and Parish Storytelling: Nuestra Señora de Guadalupe Takes on 'English Only'. In: LINELL, Per; ARONSSON, Karin (Org.). **Selves and Voices: Goffman, Viveka, and Dialogue**. Sweden: Linkoping University, 2002. p. 173-191.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BLOUNT, Ben G. Ethnography and caretaker-child interaction. In: SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles (Org.). **Talking to Children: Language input and acquisition**. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 297-308.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádia M.R. Aquisição da linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.
- BRAZ, Fabíola de S.; SALOMÃO, Nádia M.R. A Fala Dirigida a Meninos e Meninas: Um Estudo sobre o *Input* Materno e suas Variações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 15, n. 2, p. 333-344, 2002.
- BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. **Família: representação e cotidiano : reflexão sobre um trabalho de campo**. São Paulo: Ceru, 1989.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. Universals of Language Usage: Politeness Phenomena. In: GOODY, Esther (Org.). **Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978. p. 56-311.
- BUCHOLTZ, Mary. The politics of transcription. **Journal of Pragmatics**. Elsevier, vol.32, p. 1439-1465, 2000.
- BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, London, v. 7, n. 4-5, p. 585-614, 2005.
- _____. Language and Identity. In: DURANTI, Alessandro (Org.) **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Basil Blackwell, 2003. p. 368 - 394.
- CAMAIONI, Luigia. Child-Adult and Child-Child Conversations: An Interactional Approach. In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi B. (Org.). **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 325-337.
- CAMERON, Deborah; FRAZER, Elizabeth; HARVEY, Penelope; RAMPTON, Ben; RICHARDSON, Kay. Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language. **Language and Communication**. Elsevier, v. 13, n. 2, p. 81-94, 1993.
- CHOMSKY, Noam. Aspectos da teoria da sintaxe. 1.ed. Coimbra: Armênio Amado, 1975.
- CLARK, Herbert. Language Use. In: CLARK, Herbert. **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 3-25.
- CORSARO, William. Sociolinguistic Patterns in Adult-Child Interaction. In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi (Org.). **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 373-389.
- COUPLAND, Justine; NUSSBAUM, Jon; COUPLAND, Nikolas. Reproduction of Ageing and Ageism in Intergenerational Talk. In: COUPLAND, Nikolas; GILES, Howard; WIEMAN, John (Org.) **Miscommunication and Problematic Talk**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1991.p. 85-102.

- DEFRANCISCO, V. The Sounds of Silence: How Men Silence Women in Marital Relations. In: COATES, Jennifer (Org.). **Language and Gender: A Reader**. Oxford: Blackwell Publishers, 1998. p. 176-184.
- DREW, Paul.; HERITAGE, John (Org.). **Talk at Work: Interaction in Institutional Settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- _____. Linguistic Anthropology. **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences**. Elsevier, 2002. p. 8899-8906.
- ECKERT, Penelope; MCCONNELL-GINET, Sally. Think Practically and Look Locally: language and Gender as Community-Based Practice. **Annual Review of Anthropology**. v. 21, p. 461-490, 1992.
- EDWARDS, Derek. Discourse, cognition and social practices: the rich surface of language and social interaction. **Discourse Studies**. vol 8, n. 1, p. 41-49, 2006.
- ELY, Richard; GLEASON, Jean Berko. Socialization Across Contexts. In: FLETCHER, Paul; MacWHINNEY, Brian (Org.). **The Handbook of Child Language**. Oxford: Blackwell Publishers, 1995. p. 251-270
- ERICKSON, Frederick. **Talk and Social Theory: Ecologies of Speaking and Listening in Everyday Life**. Cambridge: Polity Press, 2004.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. **The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in interviews**. New York: Academic Press, 1982.
- _____. O "quando" de um contexto. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2.ed.rev. São Paulo: Edições Loyola, 1981/2002. p. 215-234.
- ERVIN-TRIPP, Susan. Children's Verbal Turn-Taking. In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. **Developmental Pragmatics**. (Org.) New York: Academic Press, 1979. p. 391-414.
- FERGUSON, Charles. *Baby talk* in Six Languages. In: HUEBNER, Thom. (Org.) **Sociolinguistic Perspectives: papers on Language in Society, 1959 - 1994/ Charles Ferguson**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 103 - 114.
- FETTERMAN, David. **Ethnography: Step by Step**. 2nd. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GAGO, Paulo. A organização sequencial da conversa. **Calidoscópico**. São Leopoldo, vol. 3, n. 02, p. 61-73, maio/agosto 2005.

GARCEZ, Pedro Moraes. Transcrição como Teoria: A Identificação dos Falantes como Atividade Analítica Plena. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). **Identities: Recortes Multi e Interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 83-95.

GARNICA, Olga K. Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children. In: SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles (Org.). **Talking to children: Language input and acquisition**. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 63-88.

GARRETT, Paul; BAQUEDANO-LOPEZ, Patricia. Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. **Annual Review of Anthropology**. v. 31, p. 339 - 361, 2002.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

GOFFMAN, Erving. **The Presentation of the Self in Everyday Life**. New York: Anchor Books, 1959.

_____. **Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience**. New York: Harper and Row, 1974.

_____. **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

_____. **Gender Advertisements**. New York: Harper and Row, 1987.

_____. On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction In: JAWORSKI, Adam; NICHOLAS, Coupland (Org.). **The Discourse Reader**. New York: Routledge, 1955/1999. p. 306-320.

_____. A Situação Negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2.ed.rev. São Paulo: Edições Loyola, 1964/2002. p. 13-20.

_____. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2.ed.rev. São Paulo: Edições Loyola, 1979/2002. p. 107-148.

GOODWIN, Charles. Audience Diversity, Participation and Interpretation. **Text**. vol. 6, n. 3, p. 283-316, 1986.

_____. Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. **Journal of Pragmatics**. vol. 32, p. 1489-1522, 2000.

_____. Conversational Frameworks for the Accomplishment of Meaning in Aphasia. In: GOODWIN, Charles (Org.) **Conversation and Brain Damage**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 90-116.

GOODWIN, Charles.; HERITAGE, John. Conversation Analysis. **Annual Review of Anthropology**. vol. 19, p. 283-307, 1990.

GOODWIN, Marjorie Harness. **He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

_____. Participation. In: DURANTI, Alessandro (Org.) . **Key Terms in Language and Culture**. Malden: Blackwell Publishers Lt, 2001. p. 172 - 175.

_____. Exclusion in Girls' Peer Groups: Ethnographic Analysis of Language Practices on the Playground. **Human Development**. vol 45, p. 392-415, 2002.

_____. Affect, Participation Structure and Occasioned Knowledge Exploration in Family Interaction. **Sloan Working Paper**, UCLA, 2003.

_____. Interaction, language practice and the construction of the social universe **Calidoscopio**. São Leopoldo, v. 3, n. 3, p. 184 - 195, 2005.

_____. Occasioned Knowledge Exploration in Family Interaction. **Discourse and Society**, no prelo.

GORDON, Cynthia. Aligning as a Team: forms of conjoined participation in (Stepfamily) interaction. **Research on Language and Social Interaction**. Lawrence Erlbaum Associates, vol. 36, n. 4, p. 395 – 431, 2003.

GUMPERZ, John. **Discourse strategies**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University, 1982.

_____. On Interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, Srikant; ROBERTS, Celia (Org.). **Talk, Work and Institutional Order: Discourse in medical, mediation and management settings**. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 453-471.

_____. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2.ed.rev. São Paulo: Edições Loyola, 1982/2002. p. 149-182.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime stories means: narrative skills at home and school. In: SCHIEFFELIN, Bambi; OCHS, Elinor (Org.). **Language Socialization Across Cultures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 97-124.

HERITAGE, John; WATSON, Rod. Aspects of the properties of formulations in natural conversations: some instances analyzed. **Semiotica**. vol. 30, p. 245-262, 1980.

_____. Formulations as Conversational Objects. In: PSATHAS, George (Org.) **Everyday Language**. New York: Irvington Press, 1979. p. 123-162.

HUTCHBY, Ian. Active listening: Formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling. **Research on Language and Social Interaction**. Vol. 38, n. 3, p. 303-329, 2005.

HUTCHBY, Ian; WOUFFITT, Robin. **Conversation analysis: principles, practices and applications**. Cambridge: Polity Press, 1998.

HUTCHBY, Ian; MORAN-ELLIS, Jo. **Children and Social Competence**. London: Falmer Press, 1998

JACOBY, Sally. Turn. In: DURANTI, Alessandro(Org.). **Key Terms in Language and Culture**. Malden: Blackwell Publishers Inc., 2001. p. 256-259.

JOHNSTONE, Barbara. **Qualitative Methods in Sociolinguistics**. New York: Oxford University Press, 2000.

LABOV, William. **Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular**. Philadelphia: University of Philadelphia Press , 1972.

_____. The Transformation of Experience in Narrative. In: JAWORSKI, Adam; COUPLAND, Nikolas (Org.). **The Discourse Reader**. London: Routledge, 1999. p. 221 - 253.

LAREAU, Annette. **Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life**. California: University of California Press, 2003.

_____. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. **American Sociological Review**. vol. 67, p. 747-776, october 2002.

LARSON, Reed; RICHARDS, Maryse. **Divergent Realities: The Emotional Lives of Mothers, Fathers, and Adolescents**. New York: BasicBooks, 1994.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEVINSON, Stephen. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LERNER, Gene. Responsive list construction: A conversational resource for accomplishing multifaceted social action. **Journal of Language and Social Psychology**. vol. 13, n. 1, p. 20-33, 1994.

_____. On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. In OCHS, Elinor; SCHEGLOFF, Emanuel; THOMPSON, Sandra. (Org.) **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 238-276.

_____. Turn-sharing: the choral co-production of talk-in-interaction. In FORD, C.; FOX, B; THOMPSON, S. (Org.). **The Language of Turn and Sequence**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 225-256.

_____. Selecting next speaker: The context-sensitive operation of a context-free organization. **Language in Society**. vol. 32, n. 2, p.177-201, 2003.

LODER, Letícia; GONZALEZ, Patricia; GARCEZ, Pedro de Moraes. Reparo em terceira posição e intersubjetividade na fala-em-interação em português brasileiro. **Vereadas: Revista de Estudos Lingüísticos**. Juiz de Fora, vol. 6, n. 2, p. 115 -122, jul/dez. 2002.

LOMAX, H.; CASEY, N. Recording Social Life: Reflexivity and Video Methodology. **Sociological Research Online**. vol. 3, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/2/1.html> . Acesso em: 11 de jul. 2005.

- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- OCHS, Elinor. Transcription as Theory. In: OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi (Org.). **Developmental Pragmatics**. Academic Press, 1979. p. 43-72.
- _____. Talking to children in Western Samoa. **Language in Society**. v. 2, p. 77-104, 1982.
- _____. Misunderstanding Children. In: COUPLAND, N.; GILES, H.; WIEMANN, J. M. (Org.). **Miscommunication and problematic talk**. Newberry Park: SAGE Publications Ltd, 1991. p. 44-60.
- _____. Indexing gender. In: DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Charles (Org.) **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. pp.335-358.
- _____. Constructing Social Identity: a Language Socialization Perspective. **Research on Language and Social Interaction**. Mahwah, v. 26, n. 3, p. 287-306, 1993.
- _____. Becoming a speaker of culture In: KRAMSCH, Claire (Org.). **Language Acquisition and Language Socialization**. London: Continuum, 2002. p. 99-120.
- OCHS, Elinor; CAPPS, Lisa. Narrating the self. **Annual Review of Anthropology**. vol 25, p. 19-43, 1996.
- OCHS, Elinor; JACOBY, Sally. Co-Construction: An Introduction. **Research on Language and Social Interaction**. v. 28, p. 171-183, 1995.
- OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. **Developmental Pragmatics**. New York: Academic Press, 1979.
- _____. **Language Socialization Across Cultures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- _____. Language has a heart. **Text**. v. 9, n. 1, p. 7 - 25, 1989.
- _____. Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and their Implications. In: DURANTI, Alessandro (Org.). **Linguistic Anthropology: a Reader**. Massachussets: Blackwell Publishers, 2001. p. 263 - 301.
- OCHS, Elinor; TAYLOR, Carolyn. Science at dinner. In: KRAMSCH, Claire.; MCCONNELL-GINETT, Sally (Org.). **Text and Context: cross-disciplinary perspectives on language study**. Massachussets: D.C.Heath, 1992. p. 29 - 45.
- _____. The `Father Knows Best` Dynamic in Dinnertime Narratives. In: HALL, Kira (Org.). **Gender articulated: Language and the socially constructed self**. Routledge, 1996. p. 97-121.
- OSTERMANN, Ana Cristina. Bonita de Doer: Análise Crítica do Discurso em Revistas para Meninas Adolescentes. **The Specialist**. São Paulo, v. 15, n. 1 e 2, p. 151-162, 1995.

OSTERMANN, Ana Cristina. Localizing Power and Solidarity: Pronoun Alternation at an All-Female Police Station and a Feminist Crisis Intervention Center in Brazil. **Language in Society**. v. 32, n. 3, p. 351-381, 2003a.

OSTERMANN, Ana Cristina. Communities of Practice at Work: Gender, facework, and the power of habitus at an all-female police station and a crisis intervention center in Brazil. **Discourse and Society**. v. 14, n. 4, p. 473-505, 2003b.

OSTERMANN, Ana Cristina. Comunidades de prática: Gênero, trabalho e face. In: HEBERLE, Viviane M.; OSTERMANN, Ana Cristina; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho (Org.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 15-47.

PAUGH, Amy. Learning about work at dinnertime: language socialization in dual-earner American families. **Discourse and Society**. London, v. 16, p. 55-78, 2005.

PERÄKYLÄ, Anssi. Reliability and validity in research based on naturally occurring social interaction. In: SILVERMAN, David (Org.). **Qualitative Research: theory, method and practice**. 2nd. ed. London: SAGE Publications Ltd, 2004. p. 222-245.

PINKER, Steven. **The Language Instinct**. 1st. ed. New York: Harper Perennial, 1995.

POLETO, Raquel Conte. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, 2005.

POMERANTZ, Anita. Agreeing and Disagreeing with assessments: some feature of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, Maxwell; HERITAGE, John. (Org.) **Structures of Social Action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 57-101.

POTTER, Jonathan. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring data. In: SILVERMAN, David (Org.). **Qualitative Research: theory, method and practice**. 2nd. ed. London: SAGE Publications Ltd, 2004. p. 200-221.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. London: SAGE, 2002.

PSATHAS, George. **Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction**. London: Sage Publications, 1995.

RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara. **Família em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira**. São Paulo: Loyola, 1995.

ROGERIO, Cristiane. O barato de ser pai. **Crescer**. São Paulo, Editora Globo, n. 141, p. 70-75, ago/2005.

SACKS, Harvey. **Lectures on Conversation**. Oxford: Blackwell Publishers, 1992. v. 1 e v. 2.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. **Language**. v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1 e 2, p. 9 – 73, jan/dez. 1974/2003.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. 1.ed. Buenos Aires: Losada, 1945.

SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail; SACKS, Harvey. The preference for Self-Correction in the organization of repair in conversation. **Language**, Baltimore, vol. 53, n. 2, p. 361-382, 1977.

SCHIEFFELIN, Bambi. **The give and take of everyday life: Language Socialization of Kaluli children**. New York: Cambridge University Press, 1990.

SCHIEFFELIN, Bambi; OCHS, Elinor. Language Socialization. **Annual Review of Anthropology**. v. 15, p. 163-191, 1986.

_____. The Microgenesis of Competence: Methodology in Language Socialization. In: SLOBIN, Dan Isaac; GERHARDT, Julie; KYRATZIS, Amy; GUO, Jiansheng (Org.). **Social Interaction, Social Context and Language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 251-263.

SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to Discourse**. Cambridge: Blackwell Publishers, 2000.

SCHIFFRIN, Deborah, TANNEN, Deborah e HAMILTON, Heidi E. (Org.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Malden: Blackwell, 2001.

SCHNACK, Cristiane Maria ; PISONI, Thaís Dutra ; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**. São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, mai/agosto, 2005. Disponível em: <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>. Acesso em: 24 nov. 2006.

SILVERMAN, David. **Harvey Sacks: social science and conversation analysis**. New York: Oxford University Press, 1998.

_____. **Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction**. 2nd. ed. London: SAGE Publications Ltd, 2001.

_____. (Org.). **Qualitative Research: theory, method and practice**. 2nd. ed. London: SAGE Publications Ltd, 2004.

SNOW, Catherine. Mothers' speech research: from input to interaction. In: SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles (Org.). **Talking to children: Language input and acquisition**. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 31-49.

_____. Are parents language teachers? In: BORMAN, K. (Org), **The Social Life of children in a changing society**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982. pp. 81-95.

SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles (Org.). **Talking to children : Language input and acquisition**. 1. ed. Cambridge: Cambridge University, 1977. 369 p

SOUZA, Deisi Quintana. **Troca de Turnos nas Díades Mãe-Criança e Criança-Criança: um estudo de caso.** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2004].

SPEER, Susan; HUTCHBY, Ian. From Ethics to Analytics: Aspects of Participants' Orientations to the Presence and Relevance of Recording Device. **Sociology**. London, v. 37, n. 2, p. 315-337, 2003.

SVENNEVIG, Jan. Other-repetition as a display of hearing, understanding and emotional stance. **Discourse Studies**. vol. 6, n. 4, p. 489-516, 2004.

TANNEN, Deborah. **You just don't understand: women and men in conversation.** New York: HarperCollins Publishers, 1990.

_____. **Talking from 9 to 5.** Women and men in the workplace: Language, Sex and Power. New York: Avon Books, 1994.

_____. **I only say this because I love you: How the way we talk can make or break family relationships throughout our lives.** New York: Random House, 2001.

TANNEN, Deborah; WALLAT, Cynthia. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (Org.). **Sociolingüística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987. p. 183-214.

TEN HAVE, Paul. **Doing Conversational Analysis: A Practical Guide.** London: Sage Publications, 1999.

_____. **Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology.** London: SAGE Publications Ltd, 2004.

THORNBORROW, Joanna. Children's Participation in the Discourse of Children's Television. In: HUTCHBY, Ian; MORAN-ELLIS, Jo (Org.). **Children and Social Competence.** London: Falmer Press, 1998. p. 134-153.

TRACY, Karen. The Many Faces of Facework. In: GILES, H.; ROBINSON, W.P. (Org.). **Handbook of Language and Social Psychology.** Chichester: John Wiley and Sons, 1990. p. 209-226.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001.

WATSON, Rod. Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation. In: HESTER, Stephen; EGLIN, Peter (Org.) **Culture in Action: Studies in**

Membership Categorization Analysis. Maryland: University Press of America, 1997. p. 49-75.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLS, Dorothy Davis. Participant deixis in English and *baby talk* . In: SNOW, Catherine; FERGUSON, Charles (Org.). **Talking to children: Language input and acquisition**. 1st. ed. Cambridge: Cambridge University, 1977. p. 271 – 295.

WINKIN, YVES. **A Nova Comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus Editora, 1998.

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PROJETO DE PESQUISA:

SOCIALIZAÇÃO DA LINGUAGEM POR CRIANÇAS DE 2 A 3 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado pai e prezada mãe,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – e estou realizando um estudo sobre desenvolvimento e socialização da linguagem por crianças de 2 a 3 anos em momentos de convívio com seu pai e sua mãe. O estudo busca entender a forma como a criança participa das interações com seu pai e sua mãe e como acontece sua socialização a partir dessas interações. Esse estudo é conduzido por mim, Cristiane Maria Schnack, e orientado pela professora doutora Ana Cristina Ostermann.

Vocês foram convidados a participar do projeto que envolverá as seguintes atividades: 1) gravação e filmagem de interações com seu filho ou filha; 2) entrevista com a pesquisadora; 3) relato escrito das principais atividades realizadas pelo seu filho ou filha durante o período de gravação e filmagem das interações. As gravações serão realizadas num período de nove dias, iniciando-se num sábado e culminando no domingo da semana seguinte. A entrevista será agendada conforme a disponibilidade de vocês e a necessidade da pesquisadora.

Ao final das gravações e filmagens, uma cópia do material coletado permanecerá com vocês, que poderão guardar uma recordação dessa fase tão importante e especial da vida de seu filho ou filha.

Irei entregar-lhes um gravador digital e uma filmadora para procederem com as gravações, que serão gerenciadas por vocês. Isso significa que vocês terão total liberdade para gravar as interações, revisar o material e apagar partes ou interações inteiras que, por algum motivo, vocês não queiram que sejam utilizados na pesquisa. Vocês também poderão, mesmo após terem feito a

gravação, retirar-se da pesquisa se assim decidirem, sem qualquer prejuízo pessoal. A participação é, pois, voluntária do início ao fim.

Além disso, as informações disponibilizadas através das gravações e filmagens serão utilizadas para fins acadêmicos apenas, e as identidades dos participantes serão todas preservadas – todos os nomes serão trocados por nomes fictícios. Os dados coletados ficarão sob minha responsabilidade.

Se vocês tiverem dúvidas, ou necessitarem conversar comigo por qualquer motivo relacionado à participação de vocês e de seu filho ou filha na pesquisa, estarei à disposição pelos telefones (51) 561.9175 ou (51) 99581651, ou mesmo pelo e-mail crischnack@terra.com.br.

Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder.

Cordialmente,

Cristiane Maria Schnack

Mestranda em Linguística Aplicada - UNISINOS

Profa. Responsável: Ana Cristina Ostermann

LEAMOS O TERMO DESCRITO ACIMA E AFIRMAMOS QUE CONCORDAMOS EM PARTICIPAR DA PESQUISA NA FORMA DESCRITA, ASSIM COMO PERMITIMOS A PARTICIPAÇÃO DE NOSSO/A FILHO/A.

NOME DA CRIANÇA: _____

NOME DA MÃE: _____

ASSINATURA DA MÃE: _____

NOME DO PAI: _____

ASSINATURA DO PAI: _____

DATA: _____

ANEXO 2

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

<p>[texto]</p> <p>Falas sobrepostas</p>	<p>Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados.</p> <p>ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]</p>
<p>=</p> <p>Fala colada</p>	<p>Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala.</p> <p>ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamen:to= ALICE: =exatamente</p>
<p>(.)</p> <p>Pausa</p>	<p>Representa a ausência de fala ou vocalização.</p>
<p>,</p> <p>Entonação contínua</p>	<p>Indica entonação contínua, como ao listar itens.</p> <p>ALICE: discriminação racial, investigação de parternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é.</p>
<p>.</p> <p>Entonação</p>	<p>Indica entonação descendente e final.</p> <p>ALICE: quantos filhos?</p>

Descendente	REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de ca::sa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
°texto° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é:: °trinta°.
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM é]
<u>Texto</u> Sílabas, palavra ou som acentuado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação.

Hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	<p>Comentários da/o transcritora/o.</p> <p>BRANCA: [lálálálálá: ó @@@] ((<i>plp tapa os ouvidos</i>)) ou dessa forma, quando as ações não são realizadas ao longo de um turno de fala</p> <p>Leila:[queijinho vai ficá TU com cheiro de queijinho daqui a pouco se não for tomá banho. (.)</p> <p>((Leila olha para Paulo e sorri, mitigando o ato acima; Paulo retribui com um olhar))</p>
@@@ Riso	Pulsos de riso.