

# Jogos de linguagem

## Evidência empírica da pesquisa atuais

Ana Teberosky  
Barcelona, 2016

### Índice

<b>Introdução</b>	<b>02</b>
<b>1. Os jogos para crianças e os jogos de crianças</b>	<b>03</b>
<b>2. Classificação e características dos jogos de linguagem</b>	<b>05</b>
Características dos jogos verbais	05
Características dos jogos multimodais	07
Características dos jogos com conteúdo imaginativo	07
Características dos jogos com ou sem brinquedos	08
As listas poéticas nos jogos verbais	08
<b>3. Os jogos de linguagem no processo de aquisição da língua</b>	<b>09</b>
Os jogos de linguagem na fala do adulto dirigida às crianças e as respostas infantis	09
Os bebês são sensíveis aos jogos de linguagem	09
Os jogos sonoros são o primeiro passo da criança como falante	10
Mais tarde estes jogos aparecem na fala infantil	10
Os jogos semânticos e pragmáticos são mais tardios	10
<b>4. O conhecimento metalinguístico e os jogos de linguagem</b>	<b>13</b>
Quando o conhecimento metalinguístico intervém?	13
<b>5. A memória e os jogos de linguagem de tradição oral</b>	<b>15</b>
<b>6. Implicações educativas: o que as crianças aprendem com os jogos de linguagem?</b>	<b>17</b>
<b>7. O presente livro</b>	<b>18</b>
<b>8. Conclusões</b>	<b>19</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>20</b>

## Introdução

Quando falamos de jogos de linguagem assumimos a definição dos especialistas, como David Crystal <sup>(1)</sup>: “trata-se de uma manipulação das formas e funções da linguagem”. Tal “manipulação” consiste em tomar “uma certa característica linguística - como uma palavra, uma frase, uma parte de uma palavra, um grupo de sons, uma série de letras - e fazemos o que não fazemos normalmente. Desta maneira se rompem as regras da língua”. Outro especialista, Joel Sherzer <sup>(2)</sup> também interpreta os jogos de linguagem como a manipulação dos elementos e componentes da linguagem em relação com os contextos sociais e culturais de uso.

Portanto, os elementos manipulados podem ser de qualquer nível da linguagem, desde os padrões de som até a sintaxe, a semântica ou o discurso. É também possível incluir várias línguas em um contexto multilíngue ou várias modalidades, como os aspectos verbais, corporais e gestuais. Os jogos são inerentes à língua e à cultura de cada povo porque o uso que os falantes fazem da língua contempla jogos, piadas, duelos verbais, provérbios, etc., em sua fala cotidiana, sob a forma de associações de palavras, de repetição e paralelismos de sons e de construções sintáticas. Fazem parte não apenas da cultura dos adultos, mas também das crianças e da experiência educativa que promovem os jogos com objetivos de aprendizagem. A seguir analisaremos os diferentes aspectos dos jogos a partir do ponto de vista da cultura e da linguagem.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- <sup>1</sup> Crystal, 1996.
- <sup>2</sup> Sherzer, 2002.

# 1. Os jogos para crianças e os jogos de crianças

Os falantes fazem jogos de linguagem; não apenas os adultos, mas também as crianças. A importância dos jogos entre crianças levou vários investigadores, como os britânicos Iona Opie e Peter Opie, a fazerem uma distinção entre os jogos para os menores (nursery lore) e os jogos produzidos pelas crianças (3). Os primeiros são feitos pelos adultos para divertir, educar ou adormecer as crianças, os segundos são produzidos pelas próprias crianças, por meio da imitação dos jogos que escutaram em sua infância.

Dentre os jogos para as crianças estão as canções de ninar (para dormir), que constituem o protótipo do jogo para crianças. O título “canção de ninar” é dado à coleção de canções e versos que ajudam os adultos na pacificação e entretenimento das crianças desde o nascimento até a idade de 5 anos aproximadamente. As canções de ninar devem ser a música mais instintiva do mundo, segundo Opie (4): um adulto com um bebê em seus braços automaticamente o acalanta e canta. Elas incluem versos que se adaptam a cada propósito, assim como canções, jogos para atuar sobre o corpo do bebê, como os dedos das mãos ou dos pés; com rimas, passeios e saltos no colo. No caso das canções, a melodia é mais importante do que as palavras, já que o tom é calmante e facilita que a criança adormeça. Dentre os jogos para crianças estão também aqueles de rimas, com a finalidade de atrair a atenção da criança em situações tais como momentos de chuva ou quando há um encontro com um animal. Os jogos com o alfabeto, os números, rimas, adivinhas, trava-línguas e provérbios têm o propósito de educar as crianças pré-escolares.

Entre os jogos produzidos pelas próprias crianças estão os que se difundem no boca a boca, nos grupos de pares, especialmente no pátio da escola, também em casa, na rua, no acampamento de verão, na perua escolar e em outros lugares onde as crianças se reúnem de maneira informal, sem supervisão direta de um adulto. O protótipo do jogo produzido pelas crianças é o “jogo de palmas” com sincronização da mão e da voz (5). Transmitidos oralmente entre as crianças de geração para geração, sem a mediação dos adultos, há jogos de palmas com enunciados como fórmulas, canções e sincronização de mãos, pés e outras partes do corpo. Estes jogos de palmas são geralmente produzidos por meninas de 6 a 10 anos. Eles começam cara a cara e, de acordo com o jogo, as meninas realizam vários tipos de gestos, tais como gestos rítmicos, do tipo rap, feitos com as mãos, os punhos e os pés, dançados ou não, com melodias como acompanhamento. O objetivo é a sincronização entre os gestos rítmicos e os enunciados verbais, como se os primeiros ajudassem a fortalecer as marcas prosódicas da língua, em particular seu acento silábico.

Além destes jogos de palmas, integram o folclore de crianças os jogos de rimas, rimas satíricas, cantos, jogos de linguagem secreta, jogos de palavras, adivinhas, trava-línguas, apelidos, paródias, piadas, troças, contos, causos, crenças, costumes etc. Todos estes jogos constituem o que é conhecido como “o folclore das crianças”, mas particularmente os jogos criados pelas crianças, imitando os adultos, constituem “uma cultura infantil” própria.

A importância da cultura infantil se deve ao contexto de aprendizagem vivido entre as crianças em situação de igualdade, que permite que elas se apropriem de desafios sociais e culturais da vida coletiva (6). O espaço para essa aprendizagem é basicamente a escola ou o bairro e sua consequência mais importante é a integração ao grupo de pares. Segundo Delalande, frequentemente, do ponto de vista da intencionalidade educativa dos adultos, a aprendizagem se contempla com a preocupação do “como ensinar as crianças?”.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>3</sup> Opie, 2004; Arleo, 2008.

<sup>4</sup> Opie, 2004.

<sup>5</sup> Arleo, 2004, 2008.

<sup>6</sup> Delalande, 2003.

Porém, se o enfoque é modificado para “como as crianças aprendem?” podemos encontrar a aprendizagem “entre as crianças”. Ainda que esta ideia de aprendizagem seja “mais antropológica que educativa”, na medida em que está relacionada com a necessidade de integrar-se ao grupo de pares mais do que com as exigências de converter-se em um adulto competente. Além dos aspectos de integração social, os estudos sugerem que se os jogos da cultura infantil se conservam e se desenvolvem tão bem, é porque são fáceis de recordar. Quer dizer, como veremos mais adiante, têm certas particularidades relacionadas com a memória.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>6</sup> Delalande, 2003.

## 2. Classificação e características dos jogos de linguagem

Além da distinção entre jogos para crianças e jogos de crianças, os autores propõem outras classificações. Uma das mais citadas é a de Bishop e Curtis (7) que propuseram uma classificação das tradições de jogo em amplas categorias, baseadas no conteúdo deles: jogos com alto conteúdo verbal, jogos imaginativos e jogos com conteúdo físico, com ou sem brinquedos. As subdivisões de cada categoria são indicadas a seguir:

Os **jogos verbais** incluem fórmulas de entretenimento, rimas, jogos de canto, canções, dança, rimas, troças, apelidos, réplicas etc.; histórias, piadas, adivinhas; e combinações com jogos de palmas, rimas de pular corda, fórmulas de jogar bola etc

Os **jogos físicos** implicam movimentos corporais, como aplausos, saltos ou balanceios e cantos, ou seja, são multimodais. Uma atividade de jogo em particular pode afetar mais de uma categoria. Por exemplo, quando as crianças, em geral as meninas, pulam corda quase sempre cantando.

Os **jogos com conteúdo imaginativo** incluem teatros e jogos de atuação: tramas de personagens, diálogos etc.

Os **jogos com ou sem brinquedos** têm quatro subdivisões principais: jogos sem brinquedos, jogos com brinquedos, jogos de fazer coisas (por exemplo, jogos de dobrar, como abre-fecha ou tsuru) e jogos de coletar coisas.

### a) Características dos jogos verbais

Os jogos verbais são definidos por seu conteúdo verbal, mas deve-se levar em conta que também podem ser caracterizados pelos procedimentos usados com a linguagem. Apresentaremos uma seleção dos procedimentos que se adequam melhor à Educação Infantil e aos primeiros anos do Ensino Fundamental (8).

#### Procedimentos usados nos jogos verbais

1. *Extração*: identificar, isolar, transpor e memorizar para consideração alguma unidade ou elemento da cadeia falada.
2. *Dissociação*: separar um aspecto do signo linguístico e interessar-se por suas relações (seja significado ou significante).
3. *Repetição*: repetir de forma total ou parcial algum elemento de um nível de linguagem: fonemas, sílabas, estruturas gramaticais, léxico em listas.
4. *Substituição*: modificar algum elemento nos diferentes níveis. Há substituição sonora quando se muda sistematicamente algum elemento da sílaba (seja consoante ou vogal).
5. *Segmentação*: separar uma unidade em seus componentes. Na palavra se separam elementos sublexicais, como a sílaba ou os fonemas.
6. *Combinação*: a partir de um inventário amplo, realizar combinações e composições para conseguir estruturas métricas e paralelismos sintáticos.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>7</sup> Bishop y Curtis, 2001.

7. *Categorização*: a partir de um inventário ou de listas é possível criar categorias para obter grupos classificados segundo algum critério.
8. *Inferência*: a partir de diversas informações e com um raciocínio lógico, se chega a novas conclusões não expressas explicitamente.
9. *Diferenciação*: nos casos de ambiguidade de propriedades léxicas ou estruturais da linguagem (como os homônimos ou as piadas), é necessário distinguir entre o literal e outra interpretação possível.
10. *Compreensão da incongruência*: não apenas a diferenciação é necessária para os casos como a ironia ou certos tipos de humor. Também é necessário compreender a incongruência entre o dito e a intenção implícita no que foi dito.

Destes procedimentos, talvez o mais frequente seja a repetição, que adquire diversas formas. Por exemplo, existe repetição por duplicação de um elemento fonológico, como a sílaba, ou repetição do léxico que pode ter diferentes funções, como, por exemplo, a pluralidade, a intensidade, o aspecto repetitivo, a atenuação no caso de verbos e adjetivos ou o diminutivo no caso de nomes. A repetição por duplicação é característica de certos registros (como a fala materna aos bebês, o insulto ou a linguagem emocional). É usada também para expressar aumento ou diminuição, por exemplo, nas rimas e canções infantis (9).

Outra forma de repetição é a iconicidade que faz referência às expressões que não são totalmente arbitrárias, mas que são motivadas por alguma relação com aquilo que representam. O exemplo mais conhecido são as onomatopeias como manifestação de certo simbolismo sonoro. Finalmente, a repetição também cria paralelismos. Trata-se de um princípio de equivalência e de simetria entre diferentes aspectos da língua: podem ser paralelismos métricos, semânticos ou sintáticos. Estes paralelismos servem para isolar as unidades, para mostrar sua estrutura repetida, ao mesmo tempo em que ajudam a receptividade da linguagem porque atraem a atenção para os elementos individuais. Também há repetição com variação nas listas de elementos léxicos que formam conjuntos mais ou menos finitos.

Estes procedimentos se concretizam em atividades frequentes na linguagem e na cultura das crianças, que consistem em selecionar estruturas métricas, estabelecer paralelismos sintáticos, em repetir ou contrastar elementos lexicais e fonológicos, organizar de forma deliberada a estrutura sintática, por exemplo, por meio de combinações ou de repetições. Assim, a atividade de usar palavras monovocálicas, implica extração, repetição e substituição de vocais para apresentar somente uma vogal, a atividade de produzir nonsense implica dissociação no signo linguístico entre significante e significado, a atividade de produzir trava-línguas e rimas implica repetição e segmentação etc. Faz parte dos procedimentos de repetição o impulso de enumerar, catalogar e registrar em listas: fazer listas é um tipo específico de conduta linguística próprio das estruturas paratáticas (e não apenas sintáticas) que caracterizam a composição (10).

Para os casos de ambiguidade é necessário fazer a distinção entre o literal e a interpretação, ou, como defende Olson (11), entre “o que diz” e “o que quer dizer”. Esta distinção está relacionada com a aprendizagem da escrita, que leva à compreensão de que o texto é fixo, enquanto que seu significado pode ser objeto de interpretação.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>8</sup> Domínguez, Nasini y Teberosky, 2014.

<sup>9</sup> Crystal, 1996.

<sup>10</sup> Eco, 2009.

<sup>11</sup> Olson, 1996.

As contribuições sobre o papel dos jogos de linguagem no desenvolvimento e na cultura infantil constituem importantes recursos de produção da linguagem. Estes recursos podem ser explorados pedagogicamente, dentro da zona de desenvolvimento proximal, para fazer com que os alunos progridam em sua aprendizagem da língua oral e escrita.

## b) Características dos jogos multimodais

Nos jogos multimodais intervêm aspectos verbais, gestuais e do corpo, que se sincronizam entre si, como as mãos, o corpo e a voz nos jogos de palmas. As crianças criam estes jogos a partir de enunciados com fórmulas e canções, que são transmitidos oralmente de geração para geração, como comentamos anteriormente. Tratam-se de jogos multimodais pela intervenção simultânea da configuração do gesto, de sua orientação, de sua situação em relação ao corpo, de seu movimento e da expressão facial <sup>(12)</sup>. Segundo os especialistas, os jogos de palmas são praticados com gestos rítmicos, toque de mãos e punhos, olhares e com passos dançados ou saltados, acompanhando melodias <sup>(13)</sup>.

Os gestos lúdicos, com realizações verbais e multimodais, incluem melodia, palavras e gestos. Os especialistas analisaram algumas das unidades gestuais que as crianças utilizam <sup>(14)</sup>:

- A: Com a palma da mão direita voltada para o alto e a palma da mão esquerda voltada para baixo, os jogadores batem as palmas das mãos com seu companheiro;
- B: Com as mãos na vertical, na altura do peito, batem na mão do companheiro;
- C: Cada jogador bate suas próprias mãos;
- D: Cada jogador dá batidas de mãos contra o corpo;
- E: Cada jogador bate seus pés no chão;
- F. Quantidade e ritmo das batidas;
- G: Ciclos e repetição dos ciclos.

A simetria é uma propriedade que está presente nas modalidades orais, escritas e gestuais, é uma relação geral de equivalência entre unidades <sup>(15)</sup>. Esta propriedade inclui as construções com paralelismos entre palavras, paralelismos sintáticos, acompanhamentos rítmicos que incluem muitas dimensões: rítmicas, melódicas, verbais, gestuais.

## c) Características dos jogos com conteúdo imaginativo

Segundo Bishop e Curtis <sup>(16)</sup>, estes jogos implicam uma combinação de habilidades verbais e de organização. Alguns são altamente verbais, enquanto outros implicam muita ação física, porém entre suas características principais está o fato de que são jogos de papéis e de ficção. Como no teatro, as crianças assumem papéis de personagens. Isso coloca em jogo a capacidade para captar os atributos de outra pessoa, não apenas os perceptíveis, mas também os que não são imediatamente perceptíveis - por exemplo, as necessidades, as intenções, opiniões e crenças.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- <sup>12</sup> Delalande, 1984.
- <sup>13</sup> Chauvin-Payan, 1999.
- <sup>14</sup> Blondel, M. y Chauvin, C., 2002.
- <sup>15</sup> Blondel, 2009.
- <sup>16</sup> Bishop y Curtis, 2001.

## d) Características dos jogos com ou sem brinquedos

Os jogos com alto conteúdo físico se diferenciam se são realizados com e sem brinquedos, de forma individual, em grupo ou em equipe. A característica dos grupais é que a atuação individual depende da atuação dos outros para que o jogo se complete, e as características dos jogos com brinquedos vinculam-se com o objeto implicado.

Neste guia nos ocuparemos fundamentalmente dos jogos verbais e dos multimodais.

## e) As listas poéticas nos jogos verbais

Muitas das formas verbais dos jogos se encontram nos poemas para crianças e das crianças. Dentre essas formas, a repetição está muito presente, não apenas nos sons, mas também nas estruturas gramaticais, através dos paralelismos, e no léxico, através das listas. Porém, de forma mais geral, como afirma Umberto Eco (<sup>17</sup>), a lista está presente no âmbito cotidiano: as chamadas lista prática (por exemplo, uma lista de compras) e lista poética, que não é referencial nem funcional, como a primeira. A enumeração confere estrutura ao texto, seja prático ou poético; essa estrutura é mais numérica que sintática porque se baseia na descontinuidade.

No caso das crianças, o formato de lista é frequente nos poemas para e das crianças. Quanto à proposta de diferenciar listas práticas de listas poéticas, foi sugerido (<sup>18</sup>) que as listas operam também nos poemas infantis segundo estes dois objetivos: para enumerar as coisas do mundo e para expressar quantidades ou qualidades, com fins não exclusivamente enumerativos ou descritivos. Com este objetivo poético, as listas têm fins próprios, além de características particulares. As listas poéticas, por exemplo, caracterizam-se por estabelecer equivalências, contrastes, gradações, progressões e formas em redes, que se expandem onde são incorporadas (<sup>19</sup>).

Umberto Eco defende que as listas são a origem da cultura, são parte da história da arte e da literatura. No caso das crianças, um exemplo dessa progressão e expansão são as ladainhas infantis que enlaçam listas de inclusão, como o poema de Rafael Alberti (<sup>20</sup>):

Toma e toma a chave de Roma,  
porque em Roma há uma rua,  
na rua há uma casa,  
na casa há um dormitório,  
no dormitório há uma cama,  
na cama há uma dama,  
uma dama enamorada...

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>17</sup> Eco, 2009.

<sup>18</sup> Pullinger, 2015.

<sup>19</sup> Belknap, 2004.

<sup>20</sup> Pelegrín, 1996.



### 3. Os jogos de linguagem no processo de aquisição da língua

As crianças jogam especificamente com a língua. Em primeiro lugar jogam com os sons: o jogo com os sons precede o jogo com o sentido <sup>(21)</sup>, os jogos fonéticos são seguidos pelos jogos estruturados fonologicamente durante o primeiro ano de vida <sup>(22)</sup>. As variações na estrutura silábica com duplicação, modificação ou troca de sons são próprias dos 3 anos <sup>(23)</sup>. A compreensão das adivinhas, os jogos de fantasia e a aprendizagem de contar histórias ocorrem desde os 5 e 6 anos. Os estudos sobre o humor e a metáfora mostram que a consciência plena só chega mais tarde.

Ao jogar com a linguagem, as crianças prestam atenção a como é formada, qual é o sentido, como se organiza, para que serve etc. Ou seja, o jogo implica adotar uma distância em relação ao uso cotidiano da linguagem. Por isso muitos autores ( ) viram no jogo com a linguagem uma relação com a aprendizagem da leitura e da escrita devido ao fato de que ela também requer uma atenção aos componentes da linguagem (aspecto sonoro, unidades como letras, palavras etc.). Apoiando-se na atividade de jogar com a linguagem, a aprendizagem se beneficia da atenção à linguagem que o jogo requer e ajuda no desenvolvimento da consciência sobre sua forma, seu significado, suas regras e funções.

#### a) Os jogos de linguagem na fala do adulto dirigida às crianças e as respostas infantis

A conduta dos adultos com os bebês, em particular a das mães, é diferente da conduta dos adultos entre si. A diferença consiste em modificações na expressão facial, nos movimentos do corpo e da cabeça, na gesticulação etc. <sup>(25)</sup>. Estas modificações são prosódicas (com acentos, ritmos e entonações próprias, lentidão na fala), corporais (nos gestos, no olhar, na posição do corpo), assim como gramaticais (as frases são geralmente curtas), lexicais (com seleção de palavras), fonológicas (com duplicações) e, ainda, discursivas (com maior proporção de perguntas).

Alguns autores <sup>(26)</sup>, afirmam que a fala dirigida aos bebês apresenta coincidências com padrões que recordam os aspectos poéticos da linguagem. As características fonéticas são colocadas em primeiro plano, como no caso da poesia, ocorrem com maior frequência e se repetem mais do que em qualquer outro discurso. Estes padrões também estão presentes nas canções para bebês, nos ritmos e rimas que despertam a atenção e a receptividade dos pequenos.

#### b) Os bebês são sensíveis aos jogos de linguagem

Os bebês, por sua vez, são sensíveis, desde as primeiras semanas de vida, aos aspectos sonoros e poéticos que as mães estrategicamente usam para chamar sua atenção. Um estudo que analisa as preferências auditivas <sup>(27)</sup> mostra que os bebês de 9 a 18 meses prestam maior atenção às rimas e aos tons repetitivos que a outro tipo de linguagem.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>21</sup> Yagüello, 1981.

<sup>22</sup> Garvey, 1977.

<sup>23</sup> Inkelas, 2003.

<sup>24</sup> Cook, 2000; Crystal, 1996; Goswami y Bryant, 1992.

<sup>25</sup> Snow y Ferguson, 1977.

<sup>26</sup> Miall y Dissanayake, 2002.

<sup>27</sup> Glenn y Cunningham, 1983.

De forma semelhante, os bebês têm maior preferência por prestar atenção ao estilo de fala maternal que à fala dirigida a outros adultos. Parece também que a sensibilidade dos bebês é uma conduta universal, independente do ambiente cultural e linguístico. Miall e Dissanayake <sup>(28)</sup> defendem que os seres humanos nascem com predisposições naturais para a expressão rítmica, repetitiva e sonora da poesia.

### c) Os jogos sonoros são o primeiro passo da criança como falante

À medida que crescem os bebês, não somente são sensíveis como também produzem ritmos, repetições e recursos prosódicos. Os estudos sobre as primeiras produções coincidem ao afirmar que os jogos sonoros são o primeiro passo da criança como falante. Tais jogos consistem em vocalizações de uma série de sílabas, cantos, sussurros e ruídos. Segundo Garvey <sup>(29)</sup>, as verbalizações são rítmicas, silábicas e repetitivas: nessa idade, as sílabas, a prosódia e a entonação provêm o material verbal para os jogos. Os jogos fonéticos são seguidos por jogos estruturados fonologicamente. Ou seja, as variações são introduzidas sobre a estrutura silábica da palavra, com duplicações, modificações ou substituições de sons e adição de pausa dentro da mesma palavra; isso ocorre até o segundo ano de vida. Vários autores <sup>(30)</sup> estudaram estas produções mostrando que, em geral, consistem em jogos solitários, monólogos das crianças quando estão sós.

### d) Mais tarde estes jogos aparecem na fala infantil

Mais tarde as verbalizações são acompanhadas de jogos motores e sequências melódicas, sequências de sílabas, murmúrios e cantos em produções multimodais. Posteriormente, os ruídos podem representar algumas ações com objetos que produzem sons. As propriedades fonológicas da língua parecem as mais disponíveis, mas mais tarde aparecem também as propriedades morfológicas, como a formação de diminutivos e aumentativos. Garvey ( ) afirma que a partir dos 3 anos são ampliados os jogos de linguagem e o jogo social é desenvolvido. Começa a fantasia, a dimensão de distorção do significado convencional e o disparate (nonsense), que são importantes fontes de prazer. Finalmente, o aspecto pragmático da conversação resulta num campo para distorcer ou violar as convenções conversacionais.

### e) Os jogos semânticos e pragmáticos são mais tardios

Os padrões de repetições e paralelismos são frequentes nos jogos e poemas sobre aspectos sonoros, mas também aparecem no discurso cotidiano espontâneo. Trata-se do que Blanche-Benveniste <sup>(32)</sup> denominou “figuras de sintaxe”, que consistem em configurações de materiais sintáticos e léxicos, semelhantes aos procedimentos retóricos elementares, que evocam certas disposições poéticas. As configurações respondem aos efeitos do ritmo da fala sobre o discurso e são como unidades métricas do discurso oral. Blanche-Benveniste identificou várias regularidades nas quais são encontrados efeitos rítmicos, sonoros, relações de semelhança, de simetria ou de

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>28</sup> Miall y Dissanayake, 2002.

<sup>29</sup> Garvey, 1977.

<sup>30</sup> Chukovsky, 1963; Ferguson y Macken, 1983; Garvey, 1977; Keenan, 1974; Kuczaj, 1983; Inkelas 2003; Weir, 1962.

<sup>31</sup> Garvey, 1977.

<sup>32</sup> Blanche-Benveniste, 1985.

contrastes lexicais, aproximações sintáticas e semânticas. Estas configurações são encontradas no uso adulto da fala cotidiana e também na fala das crianças <sup>(33)</sup>.

Outro tipo de fenômeno tem a ver com o que é dito e a interpretação não literal. Por exemplo, a ironia verbal, que é definida como as expressões em que os locutores têm como objetivo comunicar o contrário do que dizem literalmente. Em geral, no caso da ironia uma condição necessária é a violação das expectativas, das predições, dos desejos, das preferências e das normas sociais. Alguns estudiosos sugerem que ‘ironia’ é um termo geral que cobre uma variedade de intenções figurativas mais específicas, como o sarcasmo, a comicidade, as perguntas retóricas, a hipérbole (exagero), o eufemismo e a subestimação <sup>(34)</sup>.

Do mesmo modo, o humor faz uso da incongruência entre o que é dito e o implícito, assim como da ambiguidade. Para compreender ambos, ironia e humor, são necessárias habilidades que implicam integrar aspectos contextuais, de conhecimento do mundo, e aspectos sociais, linguísticos e culturais dos eventos. Para isso, nos servimos das pistas contextuais que os locutores dão em suas expressões e que servem para interpretar a ironia ou o humor. Outras vezes, para ajudar os ouvintes a fazerem as inferências, os locutores tendem a fazer contrastes prosódicos característicos dos enunciados irônicos <sup>(35)</sup>.

Porém, em muitas ocasiões, a compreensão de ambos requer um raciocínio metarrepresentacional sofisticado: trata-se de uma representação sobre a representação ou representação de “segunda ordem” porque os significados irônicos precisam ser interpretados para além de uma atribuição ao pensamento ou ao contexto. Diferentemente das atribuições de primeira ordem (“André acha que a bola de gude está no buraco”), as chamadas crenças ou raciocínios de segunda ordem (“André pensa que Beatriz acha que a bola de gude está no buraco”) são mais complexas <sup>(36)</sup>. Algo similar está implicado no humor que é baseado na ambiguidade e envolve a inferência de crenças de segunda ordem que se constroem em cenários imaginários, cujo desenvolvimento tem relação com a Teoria da mente.

A ironia está presente em nossa vida cotidiana: nos informes de notícias, nos anúncios publicitários, na literatura, nos filmes, no teatro etc. Podemos avaliar situações irônicas e podemos reagir aos comentários irônicos dos demais na comunicação face a face. A interpretação da ironia constitui uma parte importante de nosso conhecimento social e pragmático. Os exemplos seguintes são formas da ironia, marcadas com um tom particular da voz <sup>(37)</sup>:

- Sarcasmo: “Genial! É um terrível começo para férias de sonho!”;
- Pergunta irônica: “Está louco?”;
- Eufemismo: “Você derramou só uma pequena quantidade de azeite!”;
- Exagero ou hipérbole: “Eu comeria um boi!”;
- Agradecimento irônico: “Obrigada por estragar minha noite!”.

Ironia e humor são aprendidos durante a escolaridade primária. Graças a isso são observadas modificações importantes na compreensão do significado. Por exemplo, nas relações entre significados, na ambiguidade, na relação entre o literal e a interpretação, na paráfrase (). As crianças podem compreender a possibilidade da ambiguidade léxica, entender que uma palavra pode ter diferentes significados, e reconhecer a homonímia e a sinonímia desde os primeiros anos escolares <sup>(39)</sup>.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>33</sup> Trigo, 1990.

<sup>34</sup> Gibbs, 2000; Gibbs, Bryan, y Colston, 2014.

<sup>35</sup> Filippova, 2014; Filippova y Astington, 2010.

<sup>36</sup> Perner, 1988; Resches, Serrat, Rostan y Esteban, 2010.

<sup>37</sup> Gibbs, 2000; Filippova, 2014.

<sup>38</sup> Lee, y Torrance Olson, 2001.

<sup>39</sup> Doherty, 2000.

Do mesmo modo, as crianças de aproximadamente 7 anos demonstram competência na compreensão do humor verbal, ainda que existam grandes diferenças individuais quanto à capacidade de recordar e explicar as piadas <sup>(40)</sup>.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>40</sup> Yuill, 2009.

## 4. O conhecimento metalinguístico e os jogos de linguagem

Neste texto adotamos a definição de “jogos de linguagem” como “a manipulação das formas e funções da linguagem”, no sentido proposto por David Crystal (<sup>41</sup>) de tomar uma unidade linguística - uma palavra, uma frase, uma parte de uma palavra etc. - e fazer o que não fazemos normalmente. Ou seja, nos jogos de linguagem intervêm unidades sonoras, escritas, léxicas etc., que são extraídas, segmentadas, combinadas e categorizadas, como vimos nos procedimentos. Tratam-se de processos em que intervêm não apenas uma atenção sobre a linguagem, mas também certa reflexão metalinguística.

A escrita (em nosso caso, a escrita alfabética) também trabalha com unidades que se relacionam com as unidades da linguagem falada. Uma grande discussão foi feita sobre a natureza destas unidades e a necessidade de um conhecimento delas por parte das crianças que aprendem. Esse conhecimento foi denominado “conhecimento metalinguístico” e é definido como o conhecimento explícito acerca da língua que permite perceber aspectos da língua que de outro modo passariam despercebidos (<sup>42</sup>). Este conhecimento foi estudado por numerosos investigadores que se colocaram a questão de saber em que medida as crianças são capazes de distinguir fonemas ou palavras na fala contínua e sua relação com a alfabetização (<sup>43</sup>).

Se refletirmos sobre esse conhecimento metalinguístico, veremos que na literatura sobre o tema existe uma boa quantidade de termos para isso, tais como “atividades metalinguísticas”, “consciência metalinguística”, “conhecimento linguístico”, “metacognição”, “metalinguagem”, “habilidade metalinguística” etc. Ainda que com diversa terminologia, são conhecidos como “metalinguísticos” os aspectos linguísticos de uso da linguagem nos quais intervêm processos mentais relacionados com esse uso (), enquanto que “metalinguagem” é reservada para os termos que podem ser utilizados ao descrever a estrutura de uma língua (como fonema, sinônimos, frase etc. ). Isso ocorre porque os usuários de uma língua possuem conhecimentos sobre ela quando fazem escolhas do que dizem. Esse conhecimento chega, em algumas ocasiões, a mostrar algum grau de consciência reflexiva.

### Quando o conhecimento metalinguístico intervém?

Alguns autores, como Verschueren (<sup>46</sup>), defendem que o conhecimento metalinguístico intervém em uma ampla gama de escolhas de uso da linguagem em adultos e categorizam esse conhecimento de acordo com o tipo de escolhas. Por exemplo, Verschueren diferencia entre escolhas dos falantes adultos que estão relacionadas com o contexto de uso e que se modificam conforme as modificações dos contextos (como a escolha de pronomes na interação ou a de termos espaciais dêiticos segundo o ponto de vista do falante ou do interlocutor) e escolhas que repousam sobre aspectos léxicos para indicar o compromisso do falante (como o uso de verbos ou expressões com verbos de ações linguísticas: diz, prometo, afirmo, ameaça etc.).

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>41</sup> Crystal, 1996.

<sup>42</sup> Dicionario del Centro Virtual Cervantes. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm).

<sup>43</sup> Homer, 2009; Juel, 2009; Ferreiro, 2002.

<sup>44</sup> Verschueren, 2002.

<sup>45</sup> Veldhuis, 2015.

<sup>46</sup> Verschueren, 2000.

Em outras ocasiões, diz Verschueren, os falantes mostram uma clara consciência reflexiva da língua, como naquelas em que o conhecimento do falante se reflete nas próprias expressões que são apresentadas como autorreferenciais (colocando ênfase na expressão oral, escrevendo com maiúscula ou com negrito, ou então quando é feita uma segmentação do que é dito, como em “eu-dis-se-pa-ra-vo-cê- vir-a-qui-a-go-ra.”). Também aparece nas expressões baseadas em outras escolhas complementares, quando são agregados elementos lexicais para descrever ou categorizar a expressão usada (como “em poucas palavras: o que quero expressar é...”, ou em “como se escreve ‘vasto’?”). Entre os indicadores relativos ao contexto de uso e aos indicadores autorreferenciais se encontram as referências a outros textos, nas práticas intertextuais de comunicação, nas citações de discurso direto ou de discurso indireto<sup>(47)</sup>. É claro que o grau de consciência reflexiva varia e nem sempre resulta ser explícita e acessível da mesma maneira.

O conhecimento metalinguístico também intervém nos jogos de linguagem porque eles chamam “atenção sobre si mesmos” e requerem uma reflexão sobre os procedimentos utilizados quando é manipulado algum aspecto da linguagem refletido na própria expressão. Fizemos referência aos jogos sobre aspectos sonoros, ortográficos, morfológicos, semânticos, pragmáticos, com procedimentos de extração, dissociação, segmentação etc. da linguagem.

E na aprendizagem da linguagem falada por parte das crianças? Não se apela diretamente ao conhecimento metalinguístico no período inicial da aprendizagem da linguagem falada. Porém, uma resposta muito precisa veio recentemente do campo da Linguística cognitiva frente à questão de quais são as unidades básicas da língua falada. A linguística cognitiva sugeriu que as unidades que as crianças aprendem e produzem na aprendizagem da linguagem falada não necessariamente correspondem às unidades que são marcadas por escrito, tais como palavras e letras ou fonemas.<sup>(48)</sup> Contrariamente à ideia intuitiva, se afirma que as crianças aprendem unidades que variam desde palavras soltas até construções produtivas maiores que têm alguns elementos fixos<sup>(49)</sup>. Estas unidades, denominadas “multipalavras”, “construções”, “fragmentos léxicos” ou “unidades léxicas complexas”, são aprendidas de acordo com a sua frequência de ocorrência no fluxo do caudal linguístico do input<sup>(50)</sup>.

Por outro lado, a intervenção de processos mentais de reflexão sobre a linguagem tem sido frequentemente vista como um fator importante na aprendizagem da linguagem escrita. Numerosas investigações<sup>(51)</sup> coincidem em apontar que aspectos metalinguísticos de tipo fonológico, morfológico, lexical etc. intervêm na aprendizagem do escrito. Contudo, recentemente foi feita uma diferenciação entre processos de tipo “offline” (explícitos) e processos de tipo “online”, que as pessoas processam inconscientemente (ou implícitos), os quais aparecem em distintos tipos de atividades metalinguísticas<sup>(52)</sup>. Os resultados das tarefas mais “offline” revelam uma influência significativa na segmentação dos fonemas ou das palavras na alfabetização, enquanto que os resultados das tarefas relativamente mais “online” estão menos claros no que diz respeito a sua relação com a alfabetização.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>47</sup> Verschueren, 2000.

<sup>48</sup> Veldhuis, 2015.

<sup>49</sup> Tomasello, 2003.

<sup>50</sup> Veldhuis, 2015.

<sup>51</sup> Bryant y Bradley, 1983; Homer y Olson, 1999; Kurvers y Uri, 2006; Veldhuis y Kurvers, 2012.

<sup>52</sup> Veldhuis y Kurvers, 2012.

## 5. A memória e os jogos de linguagem de tradição oral

Do ponto de vista temporal, diversas aprendizagens podem coincidir no início da escolaridade (entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou entre os 4 anos e meio e os 6 anos). No caso que nos ocupa coincidem a aprendizagem dos jogos verbais e a familiarização com o escrito e suas aprendizagens derivadas. Embora os jogos verbais compartilhem com o escrito as exigências de reflexão sobre a língua, cada um deles tem características próprias. Ademais, existem muitos jogos que não requerem a alfabetização, ainda que exijam memória literal de um texto. Por exemplo, as ladainhas, as canções e as adivinhas têm que ser repetidas de forma igual em cada situação.

Anteriormente comentamos que os jogos da cultura infantil se conservam e se desenvolvem bem porque são fáceis de recordar. David Rubin (<sup>53</sup>), especialista em psicologia da memória, explica as razões da memorização das diversas tradições orais, entre elas os jogos de linguagem. Rubin distingue três técnicas que os recitadores podem utilizar para fixar uma canção ou uma balada épica em sua memória. A primeira técnica consiste em organizar o conteúdo do texto de acordo com um conjunto de esquemas, padrões, temas e sequências padronizadas, previsíveis e conhecidas por todos. A segunda técnica busca inspirar no ouvinte imagens nítidas e emoções fortes. A terceira utiliza a rima, a assonância e outros dispositivos poéticos que tornam mais fácil recordar cada sílaba. Estas três formas de memorização que qualquer tradição oral possui são as formas que exploram na oralidade: (1) esquemas na organização de significado, (2) imagens e (3) padrões de som. Cada uma delas é descrita a seguir:

**(1) A descrição da estrutura de significado** do texto implica que tenhamos que recorrer ao uso de termos técnicos, tais como os scripts (guias<sup>54</sup>), as gramáticas da história (ver “A Lenda de Sigurd”) e as cadeias causais (<sup>55</sup>). Estas são algumas das formas de organização do conteúdo que podem ser empregadas nas tradições orais. Os membros de uma cultura têm um conhecimento sobre os tipos de atividades de rotina que descrevem as sequências e podem fazer inferências e desenvolver expectativas sobre o que virá. Ademais, os guias podem ser gerais ou específicos, mas são conhecidos e as pessoas têm conhecimento sobre cadeias causais estereotipadas.

**(2) as imagens visuais** são talvez o fator mais potente e alastrado dentre os sistemas mnemônicos (<sup>56</sup>). Como tem sido estudado pela psicologia, as imagens são muito efetivas para a organização do conteúdo. As tradições orais consistem predominantemente em sequências de ações espaciais e descritivas concretas que podem ser visualizadas. Por exemplo, na épica o foco é no “quê dos eventos” que são localizados em determinados cenários e que incluem exemplos concretos de agentes ativos (os personagens), em lugar de empregar princípios abstratos.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- <sup>53</sup> Rubin, 1995.  
<sup>54</sup> Schank y Abelson, 1977.  
<sup>55</sup> Trabasso y Sperry, 1985.  
<sup>56</sup> Rubin, 1995.  
<sup>25</sup> DeLoache, 2000.

**(3) A poética e a música** acrescentam uma contribuição única. Quando em uma canção duas palavras são unidas pela rima ou pela aliteração as pessoas têm uma memória maior que quando estas repetições de padrões de som se rompem <sup>(57)</sup>. Além disso, quando os cantores cantam a mesma canção duas vezes ou mais são menos propensos a modificar as palavras desde que elas estejam poeticamente enlaçadas.

Alguns gêneros, como as fórmulas de sorteio, usam quase todas as palavras com repetições de padrões de som na rima ou na aliteração, enquanto que outros gêneros têm poucas dessas repetições, como é o caso da épica homérica. Um exemplo de fórmula de sorteio que é cantada é o seguinte: *Uni duni tê/ Salamê min-guê/O sorvete colorê/ O escolhido foi você.* <sup>(58)</sup>.

A repetição de um som é também uma ajuda para a memória, assim como é a estruturação semântica (própria dos scripts). Quando o som se repete, a primeira ocorrência do som limita as opções para a segunda vez e proporciona uma forte indicação deste som. Em vários estudos realizados com crianças de 4 e 5 anos foi observado que elas recordavam literalmente um texto quando ele era apresentado com rimas, repetição e ritmo. Segundo Rubin, diferentemente das indicações semânticas, a rima funciona melhor com formas rápidas de apresentação, de tamanho pequeno e com uma forte capacidade de referência; estas três condições tendem a estar presentes nas tradições orais. Por sua vez, a estruturação semântica é útil para memorizar unidades maiores. Portanto, as rimas têm suas propriedades peculiares, que têm sido amplamente estudadas e se adequam bem às tradições orais.

Estes fatores cognitivos apresentados estão centrados na estrutura das peças nas tradições orais, mas Rubin nos lembra que também devemos levar em conta o processo de transmissão. As canções das tradições orais tendem a ser muito praticadas - e a prática é especialmente eficaz quando realizada durante longos períodos. As mesmas canções, contos e rimas são muito escutadas, de mais de uma fonte, e são repetidas outras tantas vezes.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>57</sup> Rubin, 1995.

<sup>58</sup> Pelegrín 1996.



## 6. Implicações educativas: O que as crianças aprendem com os jogos de linguagem?

Crystal<sup>(59)</sup> defende que os jogos de linguagem podem servir de ponte entre a casa e a escola. Estes jogos chamam a atenção das crianças - não a atenção ao contexto, mas às expressões verbais ou às interações multimodais. Trata-se, pois, de aspectos autorreferenciais que os jogos requerem. Esta característica pode servir de ponte entre o mundo de casa e o mundo escolar, sobretudo para aquelas crianças que carecem de experiência cotidiana com jogos de linguagem.

Por exemplo, porque podem contribuir para o desenvolvimento fonológico por meio de seu foco sobre as propriedades e os contrastes dos sons e de jogos morfológicos, ajudam também no desenvolvimento morfossintático. Ainda, as oposições e semelhanças semânticas assim como o nonsense ajudam no desenvolvimento semântico e as interações ajudam no desenvolvimento do uso social da linguagem (ou desenvolvimento pragmático). Em geral, os jogos de linguagem ajudam a consciência metalinguística ao implicar um distanciamento e um deter-se na linguagem<sup>(60)</sup>.

Além disso, no processo de alfabetização, a criança necessita identificar unidades linguísticas, necessita também segmentar fonemas, sílabas, léxico e unidades gramaticais. A esse respeito, Cook<sup>(61)</sup> recorda que a versificação ajuda a identificação e segmentação de palavras e sílabas, assim como a memorização. O ritmo está também na base da rima e a sensibilidade a ambos se relaciona com a alfabetização<sup>(62)</sup>. Por outro lado, a repetição em geral também orienta a identificação, a extração e a segmentação de unidades. Ao centrar-se no aspecto sonoro o significado é deixado em suspenso. Estas conquistas são favorecidas pelos jogos porque fazem parte dos procedimentos próprios do ato de jogar com a língua.

Em diversos experimentos<sup>(63)</sup> se demonstrou o efeito mnemônico de rimas, aliterações e colocações com assonância em diversas expressões. Por exemplo, na fraseologia em geral, incluídas as expressões idiomáticas, os símiles, os binômios (réplica e tréplica, efes e erres), os compostos (passatempo) e as colocações. Uma possível explicação para isto é que a aliteração, juntamente com a rima, é uma ajuda mnemônica efetiva, como visto na seção anterior.

No caso dos jogos semânticos, como a ironia ou o humor, a exposição a incongruências e ambiguidades é uma experiência efetivamente útil para aumentar a “sensibilidade ao sentido”. Em geral, os resultados dos estudos sugerem que o apoio para articular múltiplos significados está associado às melhoras na compreensão<sup>(64)</sup>. As adivinhas e as troças proporcionam excelentes exemplos de como os diferentes contextos podem apoiar diferentes significados e isto ajuda na melhora da compreensão dos enunciados que expressam uma ambiguidade. Por trás destes processos está a consciência metalinguística, que é uma importante ajuda no processo de aumento da compreensão<sup>(65)</sup>.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

<sup>59</sup> Crystal, 1996.

<sup>60</sup> Crystal, 1996, pp. 335.

<sup>61</sup> Cook, 2000.

<sup>62</sup> Bradley y Bryant, 1983; Goswami y Bryant, 1992.

<sup>63</sup> Boers, Lindstromberg y Eyckmans, 2014.

<sup>64</sup> Yuill, 2009.

<sup>65</sup> Cicurel, 1985.

## 7. O presente livro

O presente livro se intitula “O duende Gumercindo” e trata de um duende que se introduz em uma turma de terceiro ano para influir na forma de falar dos alunos. Gumercindo fala com rimas e ao imitar o duende os alunos também começam a falar com rimas. Ao que o duende observa: “Ora, ora, vejo que o talento cresceu em um momento”.

Logo Gumercindo recorre a uma lista poética com aliteração na qual se enumeram “ches”: “Um chinês masca chiclete, sente cheiro de chuva e toma chá com bolacha”. E não apenas isso, a performance provocada pelo duende continua para além da linguagem, sobre os objetos e o espaço: o cesto de papéis esculpe papeis dobrados com origami, as tesouras recortam flores, os números jogam com as letras e os personagens dos livros saem para representar jogos, canções e brincar de bater palmas.

Até que ao final chega diretor e manda parar: “Santo abecedário! O que está acontecendo?”, perguntou. A situação volta à normalidade, ainda que a experiência vivida pelas crianças tenha sido tão bem avaliada que pediram para repeti-la, convidando Gumercindo outra vez.

## 8. Conclusiones

O poeta de origem cubana David Chericián intitula “Brinquedos de palavras” um de seus livros para crianças que consiste em poemas com jogos de rimas, aliteração, paralelismos, listas e combinações. Neste guia argumentamos que é possível jogar com a língua, e, de fato, há jogos no discurso dos adultos dirigido aos bebês, além de existir jogo em suas primeiras aproximações da aprendizagem da língua. Dizíamos que o jogo pode funcionar também como ponte para a aprendizagem da linguagem escrita e nas primeiras aproximações literárias das crianças. Afirmamos que esses jogos são aprendidos como parte da socialização entre adultos e crianças e das próprias crianças entre si.

Esses jogos para e de crianças são orais, multimodais e escritos. Os procedimentos da memória próprios da tradição oral, assim como os gestos, movimentos e ações que acompanham a sua realização ajudam a aprendê-los e recordá-los. Quando os educadores não somente observam, mas integram esse tipo de jogos ao trabalho com as crianças, o processo de aprendizagem deixa de ser uma ideia apenas antropológica para passar a ser também educativa.

## Referência Bibliográfica

- Arleo, A. (2004). Children's rhymes and folklore. Contemporary and comparative approaches. En P. Hunt (Ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 287-298). London: Routledge.
- Arleo, A. (2008). Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères? En J. Feuillet (Ed.). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.219-234). Nantes: CRINI, Université de Nantes.
- Belknap, R. (2004). *The List: The Uses and Pleasures of Cataloguing*. London: Yale University Press.
- Bellefroid, B. y Ferreiro, E. (1979). La segmentation des mots chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 47(180), 1-35.
- Blanche-Benveniste, C. (1985). Las regularidades configurativas en el discurso francés hablado. Consideraciones lingüísticas y sociolingüísticas. En F.Rodríguez Izquierdo (ed.), *Sociolingüística Andaluza*, 3. *El discurso sociolingüístico*, (pp.19-30).Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bishop, J. C. y Curtis. M. (2001). Introduction. En J. Bishop y M. Curtis (Eds.). *Play today in the primary school playground. Life, learning and creativity* (pp. 1-20). Buckingham: Open University Press.
- Blondel, M. y Chauvin, C. (2002). Syntaxe et gestualité dans les comptines: le Point de vue de deux modalités, *Lidilem*, 26, 99-125.
- Boers, F., Lindstromberg, S. y Eyckmans, J. (2014). Is alliteration mnemonic without awareness raising? *Language Awareness*, 23, 4, 291-303, DOI: 10.1080/09658416.2013.774008.
- Bradley, L. y Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read a causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bustarret, A.-H. (1986). *La mémoire enchantée*. Paris: Éditions ouvrières.
- Caré, J.-M. (1989). La joie des séries. En A. H. Ibrahim (Coord.). *Lexiques* (pp. 154-162). Paris: Hachette.
- Chauvin-Payan, C. (1999). *Comptines, formulettes et jeux enfantins dans les Alpes occidentales (région Rhône-Alpes, Suisse romande et Val d'Aoste). Etude gestuelle, rythmique et verbale*. Tesis, Université Stendhal Grenoble.
- Chauvin, C. y Colletta, J. - M. La gestualité dans les jeux chantés du folklore enfantin : description, transcription et analyse. Dans G. Barrier & N. Pignier (éd.), *Sémiotiques non verbales et modèles de spatialité* (p. 39-62). Limoges: Presses Universitaires de Limoges et du Limousin.
- Chericián, D. (1999). *Juguetes de palabras*. La Habana: Panamericana Editorial.
- Chericián, D. (1994). *Uri urí urá. Palabras para jugar*. México: Libros del rincón. Secretaría de Educación Pública.
- Chericián, D. (2009). *Traba más lenguas*. Bogotá, Colombia: Cangrejo Editores.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to Five*. Berkeley: University of California Press.
- Cicurel, F. (1985). *Parole su parole. Le Métalangage en classes de langue*. Paris: Clé International.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Cornulier, B. de (2001). *Rime et répétition*. Journées du C. E. de Nantes.
- Corsaro, W. (2012). Interpretive Reproduction in Children's Play. *American Journal of Play*, 4, 4, 488-504.
- Crystal, D. (1996). Language play and linguistic intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 328-342.

- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. *Terrain*, 40, 99-114.
- Doherty, M. (2000). Children's understanding of homonymy: Metalinguistic awareness and false belief. *Journal of Child Language*, 27, 367-392.
- Domínguez, P., Nasini, S. y Teberosky, A. (2014). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 501-515.
- Dynel, M. (2012). Garden paths, red lights, and crossroads: On finding our way to understanding the cognitive mechanism underlying jokes. *Israeli Journal of Humor Research* 1. 6-28.
- Eco, U. (2009). *El vértigo de las listas*. Barcelona: Lumen.
- Ferguson, C. A. y Macken, M. A. (1983). The role of play in phonological development. En K. E. Nelson (Ed.). *Children's language*. Vol. 4 (pp. 231-254). Londres: Heinemann.
- Filippova, E. (2014). Irony production and comprehension. En D. Matthews (Ed.). *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (pp. 261-278) Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Filippova, E. y Astington, J. W. (2010). Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony. *Child Development*, 81, 915-930. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01442.x.
- Garvey, C. (1977). Play with language and speech. En S. Erving-Tripp y C. Mitchell-Kernan (Eds.) *Child Discourse* (pp.27-48). NuevaYork: Academic Press.
- Glenn S.M. y Cunningham C. C. (1983). What do babies listen to most? A developmental study of auditory preferences in nonhandicapped infants and infants with Down's syndrome. *Developmental Psychology*, 19 (3), 332-337.
- Gibbs, R. (2000). Irony in talk among friends. *Metaphor and Symbol* 15. 5-27.
- Gibbs, R. (2011). Are ironic acts deliberate? *Journal of Pragmatics* 44. 104-115.
- Gibbs, R.W., Bryant, G.A. y Colston, H.L. (2014). Where is the humor in verbal irony? *Humor*, 2, 4, 575 - 595. <http://dx.doi.org/10.1515/humor-2014-0106>.
- Goswami, U. y Bryant, P. (1992). Rhyme, analogy and children's reading. En P. Gough, L. Ehri y R.Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.49-63). Hillsdale, NJ: LEA.
- Homer, B.D. (2000). *Literacy and metalinguistic awareness: A cross-cultural study*. Dissertation, National Library Canada.
- Inkelas, S. (2003). J's rhymes: a longitudinal case study of language play. *Journal of Child Language*, 30, 557-581.
- Juel, C. (2009). Beginning reading. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keenan, E. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-183.
- Kirshenblatt-Gimblett, B. & Sherzer, J. (1976). Introduction. En B. Kirshenblatt-Gimblett (Ed.). *Speech play: research and resources for studying linguistic creativity* (pp.1-16). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Kuczaj, S. (1983). *Crib speech and language play*. NuevaYork: Springer Verlag.
- Kurvers, J. y Uri, H. (2006). Metalexical awareness: development, methodology or written language? *Journal of Psycholinguistic Research* 35, 353-367.

- Morin, O. (2010). Pourquoi les enfants ont-ils des traditions? *Terrain*, 55, pp. 20-39.
- Morote Magán, P. (2011). *Juegos de lengua y literatura. Adivinanzas y trabalenguas*. Centro Virtual Cervantes.
- Opie, I. (2004). Playground rhymes and the oral tradition. En P. Hunt (Ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 275-286). London: Routledge.
- Olson, D. (1996). Toward a psychology of literacy: On the relations between speech and writing. *Cognition*, 60, 83-104.
- Ord, P. A. (1981). Introduction: Folklore for Children and Folklore of children. *Children's Literature Association Quarterly*, 6, 2, 11-12.
- Paes, J. P. (1990). *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática Editorial.
- Pelegrín, A. (1986). *Cada cual atiende su juego: de tradición oral y literatura*. CINCEL. Madrid.
- Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla: juegos, recreos, retahílas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Perec, G. (1999). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- Perner, J. (1988). Higher order beliefs and intentions in children's understanding of social interaction. En J. W. Astington; P. L. Harris y D. Olson (Eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 271-292). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pullinger, D. (2015). Infinity and Beyond: The Poetic List in Children's Poetry. *Children's Literature in Education*, 46, 207-225.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. (DRAE) Madrid, Espasa Calpe.
- Resches, M., Serrat, E., Rostan, C. y Esteban, M. (2010). Lenguaje y Teoría de la Mente: una aproximación multidimensional. *Infancia y Aprendizaje*, 33, (3), 315-333.
- Ribeiro, S. y Teberosky, A. (2010). Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. *Psicología Educativa*, 16(2). 5-12.
- Roemer, D. M. (1999). Riddles. En B. Sutton-Smith, (Ed.). *Children's folklore: A source book* (pp. 161-192). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Rubin, D. C. (1995). *Memory in Oral Traditions. The Cognitive Psychology of Epics, Ballads and Counting-out Rhymes*. Oxford, Oxford University Press.
- Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 29, 6-19.
- Sherzer, J. (2002). *Speech Play and Verbal Art*. Austin: University of Texas Press.
- Snow, C. y Ferguson, C. (1977). *Talking to children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trabasso, T y L. Sperry (1985). Casual Relatedness and Importance of Story Events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trigo, J. M. (1990). *El habla de los niños de Sevilla*. Sevilla: Alfar.

- Valls, D. (1986). *El monte de las yagrumas*. La Habana: Gente Nueva.
- Veldhuis, D. (2015). Effects of literacy, typology and frequency on children's language segmentation and processing units. Tesis. Utrecht: The Netherlands: <http://www.lotschool.nl>.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredós (original en inglés, 1999).
- Verschueren, J. (2000). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. *Pragmatics*, 10, 4.439-456.
- Yagüello, M. (1983): *Alicia en el país del lenguaje*. Madrid. Mascarón.
- Yuill, N. (2009). The relation between ambiguity understanding and metalinguistic discussion of joking riddles in good and poor comprehenders: Potential for intervention and possible processes of change. *First Language*, 79, 1, 65-79.
- Weir, R. (1962). *Language in the crib*. La Haya: Mounton.