

Ação-reflexão lingüística e consciência

Onici Claro Flôres*

PUBLICAÇÃO EDIPUCRS

- LAMAS, Berenice Sica e HINTZ, Marli Marlene.
Oficina de Criação Literária: um olhar de viés.
1997, 126p.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33
Caixa Postal 1429
90619-900 PORTO ALEGRE - RS/BRASIL
FONE/FAX: (051) 320.35.23
<http://ultra.pucrs.br/edipucrs/>
E-mail edipucrs@music.pucrs.br

RESUMO – Este estudo aborda diferentes tipos de ações lingüísticas levadas a efeito por crianças, buscando esclarecer com elas o porquê de certos usos lingüísticos em situações interativas usuais – em família, na escola e entre os pares, detendo-se no emprego de metalinguagem. O pressuposto é de que os sujeitos utilizem preferencialmente determinado tipo de atividade lingüística, de acordo com seu desenvolvimento psico-sócio-cultural, a fim de fornecer explicações a respeito de recursos expressivos utilizados no instrumento de pesquisa (Protocolo Pragmático): (1) atividades lingüísticas; (2) atividades epilíngüísticas; (3) atividades metalingüísticas.

ABSTRACT – The present study deals with several kinds of linguistic action employed by children which intend to explain why certain uses are so in some usual interactions – in the family, in the school and among peers; special attention is given to the use of metalinguistic explanations. We presuppose that the subjects choose this or that kind of linguistic action according to their level of development; this way we want to justify the use of linguistic resources used in the research instrument (Pragmatical Protocol): linguistic, epilinguistic, and metalinguistic activities.

1 Introdução

Este estudo tem o duplo propósito de busca de precisão conceitual para melhor trabalhar com a vinculação temática entre consciência e metalinguagem, e o de descarte de pressupostos teóricos que se tornaram, com o tempo, impeditivos à continuidade dos estudos nessa área.

* Faculdade Porto-Alegrense de Letras.

De início vale salientar que focar a linguagem nas séries iniciais implica ter em conta a problemática da aquisição e desenvolvimento lingüístico.

E, para abordar essas questões, um dos conceitos basilares é o de estágio de desenvolvimento. Porém, se concebemos a língua como sistema, não podemos pensá-la em termos de apropriação parcial. Isto é, "a noção de estágio de desenvolvimento da linguagem como conhecimento só ganharia evidência empírica se, em um tempo *t*, esse conhecimento se manifestasse na fala de uma criança e na fala de crianças em processo de aquisição da mesma língua, pelo menos na maioria das vezes em que ele fosse requerido" (de Lemos, 1995).

De fato, isso não acontece. Porém um conceito não pode ser drasticamente eliminado, se for produtivo. E o conceito de estágio de desenvolvimento possibilitou a emergência de inúmeros trabalhos, tendo, então, bastante produtividade teórica. Daí a necessidade de repensá-lo e a possibilidade de tê-lo em conta ao se considerar tal assunto.

Por outro lado, conceitos como o de consciência metalingüística aditaram problemas teóricos aos estudos sobre consciência, sem torná-los mais esclarecedores.

Parece-nos que as teorias embaadoras precisam ser reavaliadas, porém essa reavaliação está a requerer uma abordagem menos especulativa, ou seja, faz-se indispensável repensar o simbolismo enquanto paradigma suporte de estudos sobre ação-reflexão lingüística e consciência.

2 Fundamentação teórica

Um número considerável de doutrinas filosóficas trata, cada uma à sua maneira, das relações entre cérebro e mente.

A visão materialista sustenta que a mente pode ser explicada a partir das leis físicas, da mesma forma que o corpo.

E, as correntes que se inspiram no materialismo propõem que estados mentais sejam tidos como estados cerebrais, buscando simular o cérebro como caminho para entender melhor a mente.

Teixeira (1998) afirma que o conexionismo embasa-se em concepções materialistas, já que seu projeto de simulação do cérebro representa uma aposta na idéia de que a complexidade do sistema cerebral o qualifica para produzir vida mental.

Essa abordagem não admite a idéia de que os processos mentais sejam estudados enquanto computações abstratas, desvinculados de sua base física e do meio ambiente em que se situa o organismo ou o sistema em que eles ocorrem.

De acordo com tal ponto de vista, conhecimento sobre o funcionamento do cérebro e conhecimento acerca de computação devem conjugar-se no estudo da natureza dos estados mentais.

O cérebro humano é visto como um dispositivo computacional em paralelo que opera com milhões de unidades computacionais (neurônios).

Subjacente à proposta teórica conexionista encontra-se o princípio da existência de um conjunto de processos causais através dos quais as unidades neuronais se excitam ou se inibem, não sendo requerida a existência de símbolos nem de regras para manipulá-los.

A produção de uma dada resposta (*output*) decorre de um processo iterativo de ajuste mútuo entre inibições e excitações, até que uma decisão de conjunto seja tomada.

A abordagem conexionista representa uma tentativa de construção de um modelo de mente mais próximo da realidade biológica. Uma forte analogia se estabelece entre cérebro e modelos conexionistas, uma vez que tanto num quanto nos outros, a informação registrada pode perdurar apesar da destruição parcial de neurônios. Os cérebros humanos e as redes neuronais conexionistas não perdem toda a informação de vez, porque ela se encontra distribuída no sistema.

É importante ressaltar que no paradigma conexionista os símbolos são destituídos de seu poder explanatório central, não havendo um nível simbólico independente do *hardware*.

Disso decorre que o significado não se localiza em símbolos específicos, emergindo, ao invés, do estado global do sistema. Por sua vez, o estado global origina-se de uma rede de unidades mais básicas do que os símbolos – o nível subsimbólico, que se superpõe ao biológico.

No nível simbólico, o significado emerge em decorrência da combinação de complexos padrões de atividade neuronal sem, contudo, residir especificamente em nenhum dos componentes isolados da rede.

O fundamento da proposta conexionista é o da negação da preexistência de um modelo de mundo representado explicitamente na mente humana, porque segundo essa abordagem não existe, de fato, separação entre dados e computações – ambos são distribuídos sobre a mesma rede de elementos.

Acrescentam os teóricos que tampouco existe um controle central que reja o sistema como um todo. Sistema perceptual, sistema nervoso central e sistema de atuação encontram-se intimamente relacionados e interdependentes. Qualquer um deles pode servir como receptor ou atuador dependendo das circunstâncias, isto é, não há hierarquização prévia.

Teoricamente, resta explicar *como* o cérebro pode integrar diferentes modalidades de informação sobre um objeto de modo a percebê-lo unificadamente.

De acordo com Teixeira (1998): "Esta unificação operada pelo meu cérebro é particularmente importante na medida em que a partir dela componho objetos fora de mim, o que é o primeiro passo para definir-me como um ser consciente" (p. 150).

Há que se destacar, ainda, que os pesquisadores conexionistas rejeitam a idéia de uma definição de consciência meramente especulativa. Segundo eles, é preciso entender como o corpo humano e seu cérebro desenvolvem mecanismos especiais para gerar a experiência consciente.

2.1 A gênese da consciência

Dados empíricos atestam com suficiente clareza que a consciência não precede a experiência, sendo antes um processo emergente a partir da complexa interação entre organismo e mundo.

Essa constatação leva-nos a enfrentar, já de início, a não necessidade de pressupor o dualismo corpo-espírito como antecessor 'natural' da relação homem-mundo.

Historicamente, muitos estudiosos têm optado por considerar a consciência como à parte do corpo, soberana e sábia, recebendo revelações antecipadas e inacessíveis ao corpo, à matéria. Nossas crenças têm-nos levado a acatar de forma irrestrita certos axiomas que dificultam grandemente a consideração do problema.

Além disso, temos de controlar nossa propensão a aceitar sem questionamento o pressuposto de que a linguagem é 'representação', e uma representação fora de nosso corpo, pairando acima de nós mesmos, enquanto seres corpóreos, apenas porque nos é difícil aceitar que nosso próprio cérebro possa ser o suporte responsável por toda nossa atividade mental.

Essas duas crenças, sobre as quais se erigiu a nossa forma de ver o mundo, somadas, formam um bloqueio quase intransponível. Deixá-las de lado, exige imaginar uma forma de modelação mútua de um mundo comum (individual, social) através da ação

conjunta de corpo/mente, implicando tal tomada de decisão desfazer-se do fantasma simbolista.

Por outro lado, precisamos entender como o corpo humano e seu cérebro se comportam para gerar a experiência consciente, que é uma, dentre outras tantas inconscientes.

Para isso é imprescindível que os estados mentais devam se conformar às leis da Física.

Se esta possibilidade existe e se, além disso, estados mentais ocorrem no tempo, então temos de admitir também que estados mentais ocorrem no espaço, ou seja, que eles possuem algum tipo de localização espacial.

Mesmo constatando que estados mentais ocorrem no espaço é-nos forçoso admitir que não podemos dizer onde exatamente eles ocorrem. O que se sabe é que estão em algum lugar da rede de conexões, entre as unidades neuronais, e na forma de um processo global do sistema.

Não nos parece admissível emparelhar um estado mental a um estado cerebral específico, através de correspondência biunívoca, da mesma maneira que não pensamos poder localizá-lo nem dizer que ele é o resultado de uma única combinação de ativações de uma dada rede. A identidade, de que se fala, será sempre relativa a um determinado processo (ativação ou inibição) e não a um grupo específico de neurônios.

Assim, conteúdos mentais não parecem ser fenômenos localizados, encapsulados, mas o resultado de uma arquitetura específica das redes de conexões, ou melhor, de um *design* específico que instancia um dado *software*.

A produção mental não decorre, pois, de um material específico nem de uma combinação simbólica, mas de um *design* no qual ordem semântica e ordem causal das leis da natureza constituem um mesmo e indistinguível objeto, dando lugar à representação implícita ou a um estado mental.

Em outras palavras, os estados mentais decorrem da atividade das redes neuronais sendo seus conteúdos, em essência, indetermináveis não apenas porque não podemos predizer que redes serão ativadas por um *input* sensorial, mas também pelo fato de podermos diferenciar conteúdos sensoriais de conteúdos representacionais, em diferentes indivíduos.

Conteúdos representacionais, na medida em que emergem a partir da atividade da rede, podem se tornar privados e insondáveis.

A variação é explicada pela ativação de diferentes redes ou de diferentes conexões que mudam de indivíduo para indivíduo e até

no mesmo indivíduo, em diferentes momentos. A diferença de ativação, dada a sua especificidade, torna a formação de conteúdos representacionais imprevisíveis para um observador externo.

No que tange à linguagem, as observações anteriormente feitas atestam que a abordagem conexionista opõe-se:

- (1) à concepção repertorial do sistema significante;
- (2) ao paralelismo entre a ordem do significante e a ordem do significado;
- (3) à concepção subjetivista-instrumentalista do sujeito;
- (4) à concepção empobrecida da atividade do sujeito, que seleciona entre unidades já prontas, combinando-as, a fim de emitir uma mensagem.

De fato, o conexionismo busca compor o esboço de um modelo operatório de sujeito, cuja atividade semântica ultrapassa a seleção e combinação de símbolos, ao mesmo tempo em que não se torna fonte exclusiva do sentido. A um tempo tenta desfazer-se da ilusão objetivista e da ilusão de opinião.

2.2 O que é uma significação lingüística elementar?

Se para definir as significações mais elementares numa língua natural é-nos indispensável o sujeito enunciativo, e se sabemos que o enunciador não é um lingüista, ele não produz frases imotivadas.

A produção lingüística humana é contínua e não se compõe de palavras ou frases soltas. Diferentes sujeitos a concretizam em distintos momentos, pertencendo eles a agrupamentos sociais diversos e, por isso mesmo, integrando diferentes formações sociais, nas quais os sistemas de referência se entrecruzam, se chocam e lutam pelo predomínio. A língua, que vai se constituindo a partir desse confronto incessante, mantém-se porque se modifica.

Tal é a dinâmica constitutiva da linguagem, que se dá historicamente, através da ação sociolingüística dos falantes, podendo essas atividades ser extremamente convencionais e reguladas, apresentar algumas regularidades ou se referir especificamente a uma interação em especial.

A visão de historicidade da linguagem proposta neste trabalho choca-se frontalmente com dois pontos de vista muito difundidos na atualidade: o da *indeterminação absoluta* (Pêcheux, 1969) e o da *uniformidade total* (Saussure, 1916; Chomsky, 1965).

Em primeiro lugar, o *mito da indeterminação absoluta* se levado a suas conseqüências últimas acabaria desconsiderando o passado, pois cada vez que pretendêssemos falar teríamos de construir um

novo sistema de expressões. Não haveria história. De fato, não teríamos onde nos apoiar, não teríamos à nossa disposição recursos expressivos que a cada nova interação nos dessem a garantia de sua semanticidade, isto é, conferissem estabilidade à significação dos recursos expressivos utilizados.

Essa espécie de eterno retorno causaria grandes inconveniências ao processo de comunicação interpessoal, pois este depende tanto da manutenção das expressões usadas quanto das possíveis intenções que o interlocutor possa vir a atribuir às palavras do locutor.

De outra parte, o *mito da uniformidade total* nos coloca frente a outro problema. Se dispuséssemos exclusivamente de um sistema de expressões acabado, pronto, enfim, de um código não haveria construção de sentidos, como os evidenciados por meio da *paráfrase*, das *retomadas*, das diferentes delimitações de sentido, e assim por diante.

Dessa forma, aceitar a vaguidade dos recursos expressivos não significa necessariamente optar pela negação total e irrestrita da existência de qualquer sentido.

A indeterminação de que falamos é a que concebe que os recursos expressivos utilizados nos processos interativos são, em si mesmos e por si sós, insuficientes para a identificação dos objetos referidos e dos sistemas de referência que se presentificam a cada interlocução.

Não se trata, a nosso ver, nem de um eterno recomeçar, nem de um eterno repetir-se. A cada interlocução contribuimos para a construção dos sentidos atuais e para isso dispomos, como material expressivo, daquilo que resultou de nossas interações anteriores.

Nossa participação lingüístico-social opera com recursos lingüísticos e com outros recursos presentes na situação, e a utilização de tudo isso em cada evento discursivo não seria possível sem a consideração das marcas desses recursos, em eventos anteriores.

Assim, tudo indica que as ações da linguagem estão constantemente a produzir uma rede aberta de possibilidades combinatórias em conseqüência do equilíbrio entre duas exigências diferentes: diferenciação e repetição.

A tendência à diferença emerge das condições de produção e recepção de cada sujeito. Já a repetição decorre do retorno do conhecimento cultural, que faz uso das mesmas expressões com os mesmos significados, em situações anteriores.

Portanto, aceitar a indeterminação da linguagem não significa endossar a idéia de que há impossibilidade de se dizer o que se quer com precisão.

O trabalho lingüístico dos sujeitos é uma atividade a um tempo constitutiva da linguagem e da própria individualidade e não tem a ver com qualquer interpretação que tome o sujeito como fonte exclusiva de sentidos possíveis. Entre optar por um produtor único de sentidos e um suporte vazio (assujeitamento completo a uma estrutura) "há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como 'autômatos sintáticos', 'monstros da gramática' e também – e no mesmo sentido – não podem ser concebidos como meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo" (Gerald, 1991, p. 16).

2.3 Palavra e contrapalavra

Basicamente, a simples ocorrência da fala do outro demanda compreensão, estabelecendo a inevitabilidade de busca do sentido.

Essa busca exige que aquele que quer entender se oriente para a enunciação do outro, nela rastreando índices orientadores.

Como a enunciação se constrói com elementos da situação atual e com recursos expressivos, a compreensão resulta de um trabalho reflexivo que associa elementos da situação, recursos utilizados pelo locutor e recursos disponíveis do interlocutor para estabelecer a correlação.

Produção e compreensão se fazem presentes em todos os tipos de ações que envolvam a linguagem, sendo que toda e qualquer ação lingüística requer um tipo de reflexão. Tanto o compreender a fala do outro quanto o se fazer entender têm caráter dialogal. Com a linguagem referimos o real e produzimos sentido, mas também referimos a própria linguagem. Como as interações não são reitáveis, as enunciações que nelas ocorrem são únicas, exclusivas, enquanto propriedades de cada enunciação, constituindo sua temática.

Podem-se distinguir, de acordo com Gerald (1991), três diferentes tipos de atividades, em qualquer tipo de ação que envolve a linguagem:

- (a) Atividades lingüísticas praticadas nos processos interativos, por serem quase automáticas, permitindo a continuidade da temática tratada pelos interlocutores.
- (b) Atividades epilingüísticas também presentes na interlocução e nela identificáveis, por resultarem de uma ação reflexiva que focaliza os recursos expressivos utilizados na interação (autocorreções), sem quebra de curso total do assunto nos quais os interlocutores estão envolvidos.

Poder-se-ia caracterizá-las melhor acrescentando que as atividades epilingüísticas tomam as próprias expressões usadas na interlocução como objeto de atenção e análise, ao mesmo tempo em que suspendem temporariamente o prosseguimento do tema a que se dedicam os interlocutores, independente de serem ou não conscientes.

Exemplificando, seria interessante mencionar as negociações de sentido que envolvem hesitações, autocorreções, reelaborações, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos e assim por diante. Essas atividades podem envolver aspectos estruturais e aspectos discursivos da língua.

- (c) Atividades metalingüísticas, por sua vez, não se centram sobre a linguagem enquanto integrante do processo interativo. Na verdade, a atividade metalingüística destaca a língua do fluxo interativo, seu caráter é explicativo. O sujeito ao delas fazer uso utiliza consciente e deliberadamente uma metalinguagem com a qual passa a referir-se à língua. Trata-se, pois, de uma atividade de conhecimento por meio da qual se analisa a linguagem, elaborando-se para tal fim conceitos, classificações, etc.

Nela detecta-se a presença de conceitos gramaticais e o estabelecimento de parâmetros para decidir sobre erros e acertos no uso; na pronúncia de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos lingüísticos utilizados.

Tudo o que, num texto, serve para explicar ou precisar os termos ou recursos expressivos utilizados pelo enunciador concerne à metalinguagem. O receptor pode ter necessidade de perguntar sobre as palavras utilizadas "O que é que o senhor quer dizer com isso?", "Que é que significa isso?", e o enunciador pode explicitar sua própria linguagem "Quero dizer que...", "Isto é...".

Esses três tipos de atividades mostram que efetivamente a reflexão sobre a linguagem não é ocupação exclusiva de lingüistas, como se poderia cogitar de forma um tanto apressada do tipo "dai a César o que é de César".

Na verdade, a linguagem integra a estrutura dos processos cognitivos, ou melhor ainda, ela é um processo cognitivo e, por isso, desenvolve mecanismos reguladores para mediar a atividade psíquica (Coudry e Morato, 1988).

Conseqüentemente, atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas fazem parte das atividades cotidianas dos sujeitos em suas interações usuais, enquanto operações discursivas que

permitem a produção de discursos com sentidos determinados, utilizando recursos expressivos em si mesmos insuficientes, como já comentado antes.

2.4 Consciência e metalinguagem

A eleição do vínculo temático entre consciência e metalinguagem como objeto de investigação levou-nos a revisar os usos mais comuns do termo consciência. A conclusão a que chegamos é a de que essa palavra assume sentidos diferentes em diferentes setores da vida cultural, em seu uso corriqueiro e mesmo em campos de conhecimento distintos.

Por outro lado, os temas consciência e linguagem têm sido abordados de forma dissociada não obstante a maioria dos estudos fazerem uso do relato oral, para comprovar a existência do fenômeno consciência.

A corrente sócio-histórica de psicologia é a única a insistir na ênfase conferida ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, relacionando cognição e linguagem.

A concepção básica dessa corrente teórica é a de que a linguagem integra os processos cognitivos, agindo como reguladora e mediadora da atividade psíquica humana.

Três aspectos essenciais constituem os processos mentais superiores, segundo os mentores da corrente mencionada:

- (1) a apropriação social da linguagem pelo homem é a condição mais importante do desenvolvimento mental e da consciência humana, ou seja, os processos psíquicos são produtos do desenvolvimento sócio-histórico;
- (2) o contexto social e a interação constituem-se nas condições *sine qua non* para que o complexo psíquico-fisiológico possa vincular-se ao fato lingüístico;
- (3) existe uma base fisiológica para a reorganização de funções corticais lesadas.

Para Vygotsky (1973) o objeto da psicologia não é um mundo interno, fechado em si mesmo, mas o reflexo do mundo externo no mundo interno – a interação do homem com a realidade.

De fato, o homem transpõe os limites de sua experiência imediata através da consciência, dando-se essa transposição por meio da linguagem. “Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formu-

lar determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato ‘categorial’” (Luria, 1986, p. 22).

O papel da palavra nas lides humanas é a de um objeto cultural que distingue e generaliza a informação para a consciência individual, precisamente na sua relação objetiva e social, isto é, como objeto social.

Através da palavra o homem adquire uma dupla dimensão da existência sociocultural, tendo dela consciência. O ter consciência dá-lhe condições para formar, na mente, redes informativas manipuláveis, inclusive na ausência de percepções imediatas.

A consciência resulta de uma atividade complexa, relacionando-se com a forma mais elaborada de orientação do homem no mundo – sua orientação para o futuro – e com a regulação do seu comportamento. Sua história é a própria história das formas de vida social dos homens através dos tempos.

A passagem à consciência depende da relação do homem com a realidade simbólica, do sentido vital dessa realidade para ele. Ao tomar consciência do objeto imediato de sua ação, o homem o faz no sentido de integrá-lo ao mundo humano, e essa integração reflete-se nas suas relações objetivas com a realidade e na própria significação do objeto para ele.

Neste estudo, interessa-nos considerar a *consciência* enquanto capacidade de o indivíduo tratar a língua como objeto de análise, de reflexão, manifestando-se em situações nas quais a linguagem é considerada de forma intencional e não automática.

Nossa perspectiva busca, ainda, considerar expressão, conteúdo lingüístico e situação social integradamente, o que se constituiria na possibilidade de o sujeito refletir sobre o produto dos enunciados referentes a um dado contexto social.

Em outras palavras, privilegia-se a integração de expressão/conteúdo/ situação comunicativa como elementos solidários e integrantes de um mesmo evento comunicativo.

2.5 Desfazendo um nó cego

De acordo com Poersch (1998), faz-se necessário revisar os conceitos de consciência, metalinguagem e metacognição a fim de abordar com mais coerência a questão da consciência e da metalinguagem.

Para ele, a consciência integra tanto a metalinguagem quanto a metacognição, e isso pode ter levado à proliferação de conceitos pertinentes à área na Lingüística e na Psicologia.

Segundo a Psicologia Geral a consciência “constitui uma qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas em meio ao conjunto de fenômenos psíquicos” (Poersch, 1998).

Já para a Psicologia Cognitiva “a consciência é o conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos, preocupando-se ela em explicar os processos conscientes”, enquanto os indivíduos se encontram envolvidos em atividades determinadas. É nesse sentido que a Psicolin-güística utiliza o conceito de consciência, e é nele que o presente trabalho se apóia.

Os conteúdos ausentes da consciência constituem o inconsciente, sendo o processo de conscientização de natureza contínua e variável (variações de nível). Num dos extremos encontra-se a consciência plena e no outro, o inconsciente. O meio termo entre consciência e inconsciência é que os psicólogos chamam de pré-consciência, e que preferimos designar como sensibilidade – dar-se conta de algo – sem deter-se em maiores reflexões.

Poersch alerta-nos para o fato de podermos ter consciência tanto do processo quanto do produto de uma atividade. No que se refere às ações lingüísticas, a metalinguagem vincula-se ao produto, enquanto o estudo dos processos lingüísticos é assunto pertinente à metacognição.

Explicitando melhor a questão, temos que a metalinguagem é a linguagem sobre a linguagem, pressupondo consciência porque só podemos explicar aquilo sobre o que temos consciência. Porém, deve-se destacar que é impossível declarar tudo aquilo de que temos consciência. Há tipos de conhecimentos sobre os quais não nos é possível dizer muita coisa. É o chamado conhecimento procedural. Sabe-se como proceder, mas não se consegue descrever seu modo de funcionamento.

Poersch (1998) ressalta que é “sem dúvida, a consciência que nos permite fazer declarações sobre a linguagem e seus usos” – metalinguagem, destacando a inconveniência de uso do conceito de “consciência metalingüística”, expressão cunhada pelos teóricos da psicologia cognitiva.

Segundo ele, o conceito é redundante. Acrescentaria que do ponto de vista da lingüística o conceito de metalinguagem é bastante conhecido, até porque a expressão ‘função metalingüística da linguagem’ é assaz usual.

O que nos parece pouco comum entre os estudiosos é o modo como o conceito de consciência metalingüística passou a ser utilizado, designando um tipo de atividade explicativa a respeito de usos lingüísticos, etc., sem ser relacionado minimamente às já clássicas contribuições teóricas de Jakobson (1963) e Benveniste (1974).

Por outro lado, deve-se salientar que a cognição possibilita a apreensão, processamento e recuperação de informações.

Os processos cognitivos referem-se aos aspectos automáticos e inconscientes e também àqueles que se relacionam à sensibilidade lingüística. Não podem ser controlados, monitorados, por não serem conscientes.

Por sua vez, os processos metacognitivos dizem respeito ao emprego de estratégias de ação e de reflexão, das quais o próprio indivíduo faz uso para monitorar o seu comportamento.

A metacognição trata de enfocar a cognição, de descobrir como se conhece, de refletir sobre os processos envolvidos nas atividades cognitivas.

Há aspectos que se relacionam com os processos cognitivos, na metalinguagem, como a aquisição de linguagem, por exemplo. Também há aspectos da cognição que se voltam para a linguagem: compreensão das atividades lingüísticas e controle das atividades de produção e recepção.

No caso deste trabalho, o que se constata é sua profunda relação com consciência, reflexão e compreensão, podendo esta última traduzir-se através de atividades lingüísticas, epilingüísticas ou metalingüísticas.

3 Definição do problema

O presente estudo tem por meta focalizar a relação entre consciência e metalinguagem através da análise das verbalizações emitidas por crianças na faixa etária de 5a 2m a 9a 10m. A análise proposta embasa-se nas ações lingüísticas do sujeito – atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas – ao buscar esclarecer ou não, o porquê dos usos lingüísticos apresentados no instrumento de pesquisa.

4 Metodologia

No trabalho, três funcionamentos lingüísticos foram especialmente enfocados: implicação, polissemia e homonímia/quase homonímia.

Recorreu-se à implicação para verificar o modo de as crianças captarem o dizer coisas indiretamente.

Além disso, empregou-se uma palavra com diferentes acepções relacionadas entre si por compartilharem traços semânticos, a fim de apreender e registrar as diferentes formas de manejo da polissemia.

Por sua vez, os usos de homonímia e de quase homonímia – igualdade ou semelhança formal – que envolvem palavras de diferentes etimologias e acepções distintas, também buscaram captar nuanças explicativas dadas pelas crianças.

A análise proposta apresenta níveis de dificuldade diversos, podendo o sujeito:

- (1) não resolver a opacidade textual, ignorando-a;
- (2) não resolver a opacidade textual de forma satisfatória;
- (3) resolver adequadamente a opacidade textual, apoiando-se em conhecimento de mundo;
- (4) resolver adequadamente a opacidade textual, apoiando-se em recursos lingüísticos, inclusive utilizando metalinguagem para melhor elucidar o ponto de vista defendido.

O nível (1) refere-se a não manutenção da conversa (diálogo com o pesquisador), a evasiva e ao próprio ato de ignorar a pergunta, portanto, envolvendo quebra de ritmo dialogal.

Os demais níveis (2, 3 e 4) indicam a manutenção do ritmo dialogal, porém de distintos modos e através de diferentes ações lingüísticas.

4.1 Hipótese de pesquisa

A hipótese central do estudo é que a justificativa ou explicação fornecida pela criança pode ancorar-se em dois tipos distintos de conhecimento:

- (1) genericamente, no conhecimento de mundo, ou
- (2) nos dados lingüísticos constantes da situação considerada.

A evolução lingüística dar-se-ia através de uma progressiva dispensa do uso de explicações calcadas no contexto extralingüístico para expressar compreensão, usando o sujeito explicações cada

vez mais precisas lingüisticamente, em suas avaliações de usos lingüísticos. O que, nos parece, evidenciaria ainda a evolução de sua consciência lingüística.

4.2 Sujeitos

Envolveram-se com nosso estudo cem crianças, sendo vinte delas alunas de pré-escola/nível B, vinte de 1ª série, vinte de 2ª série, vinte de 3ª série e vinte de 4ª série do Primeiro Grau de escolas públicas e particulares de Porto Alegre. A idade dessas crianças variou de 5a 2m a 9a 10m, sendo o grupo composto por meninos e meninas, de acordo com a disponibilidade demonstrada em participar do trabalho.

4.3 Coleta de dados

A coleta de dados realizou-se por meio do Protocolo Pragmático – instrumento criado para o presente estudo – que se constitui de onze cenas de vídeo comuns no cotidiano infantil, sendo essas cenas apresentadas aos sujeitos em uma fita. Para cada situação (cena) formularam-se, em média, quatro perguntas.

No Protocolo, foram inseridas alterações de voz dos falantes que apareciam nas diversas cenas, introduzindo-se uma variável importante, qual seja, a da aceitabilidade da relação referente visual-voz.

4.4 Descrição dos aspectos lingüísticos focalizados no instrumento

[Cena 1]

Nessa situação interativa a questão enfocada foi a da relação entre ambigüidade lexical *versus* tipo de interlocutor. A testagem buscou apreender a reestruturação do significado total do texto com base no significado de um dado lexema.

[Cena 2]

A cena dois do Protocolo Pragmático voltou-se para a análise tanto da maneira como os sujeitos da pesquisa percebiam as variações no modo de falar dos personagens quanto do estabelecimento de relações correferenciais. O estabelecimento das coordenadas

dêiticas da situação comunicativa analisada dependia essencialmente da orientação dos sujeitos testados quanto aos participantes da cena (referentes). Além disso, introduziu-se a possibilidade de o respondente fazer predições.

[Cena 3]

Na cena três, fez-se uma relação entre um pressuposto – aquilo que supúnhamos fosse do conhecimento da criança – e a HQ que aparecia no vídeo.

[Cena 4]

Nessa situação interativa proposta através de uma HQ, a duplicidade de sentido lexical foi novamente abordada. Na cena, interagem três personagens masculinos, mais o pai do Cebolinha, que é mencionado, porém não aparece na história (gravura).

[Cena 5]

Esse teste abordou um tipo de ato de fala: a ameaça, visando a determinar o modo de conceber a questão por crianças em idades diferentes e a maneira como estabelecem a natureza do ato de fala expresso através da situação.

[Cena 6]

Essa cena enfocou uma questão sociolingüística. Buscou-se implicitar na situação o uso de duas variantes dialetais: a do aluno e a da professora.

[Cena 7]

A cena sete do Protocolo Pragmático incluiu nos testes uma questão lingüística em nível morfossintático, pois versou sobre a criação de novas expressões.

[Cena 8]

A cena oito do Protocolo Pragmático tratou, também, de atos de fala. Contudo, nesse caso o pedido indireto estava implícito, além do que o teste incluiu a mudança de ponto de vista do sujeito para responder à quarta pergunta.

[Cena 9]

Na cena nove, inseriu-se uma questão lingüística considerada de aquisição mais tardia no desenvolvimento infantil. Trata-se da ironia expressa no modo de falar da mãe da personagem. Buscou-se, assim, verificar de que modo as crianças liam a situação interativa, julgando o comportamento lingüístico da mãe da garota e tentando esclarecer o que significavam efetivamente suas palavras.

[Cena 10]

Na cena dez do Protocolo Pragmático, inseriu-se, de novo, dessa vez de forma explícita, uma questão sociolingüística. Assim, o termo *casinha* foi empregado em sua acepção de *banheiro* e as crianças foram instadas a esclarecer, com suas palavras, onde o menino da cena de vídeo queria ir.

[Cena 11]

A cena onze introduziu uma questão bastante complexa na testagem. Essa disse respeito à leitura da palavra *versus* leitura da situação. Para responderem de forma satisfatória às perguntas do teste, os sujeitos teriam de cotejar fala e escrita, julgando sua aceitabilidade. Ler apenas não bastava.

As respostas ao Protocolo Pragmático foram complementadas por fichas de observação referentes aos aspectos paralingüísticos e não verbais observados durante a interação.

A sustentação teórica desta parte complementar do trabalho é a que foi proposta por Levinson (1983), que considera os parâmetros pragmáticos como um *continuum*, incluindo tanto estruturas lingüísticas dependentes do contexto, como, por exemplo, a coesão, quanto aspectos que se baseiam em princípios de uso lingüístico relativamente independentes dos aspectos estruturais, como, por exemplo, expressão facial e fixação do olhar.

4.5 Procedimento e coleta de dados

De março a maio de 1992 foram feitas as visitas às escolas e o número de sessões com cada grupo de alunos variou de cinco a sete, tendo a duração média de uma hora e meia.

A coleta de dados obedeceu a uma seqüência de três etapas, na seguinte ordem:

- (1) encontro inicial com a Direção e a Supervisão das Escolas, que se encarregaram da apresentação do trabalho e do grupo de pesquisa aos alunos;
- (2) encontro preparatório com os sujeitos da pesquisa, no qual as crianças interagiram com a equipe de pesquisa para com ela se familiarizarem;
- (3) três a cinco encontros para aplicação dos testes.

As crianças da Pré-escola – Nível B – e da 1ª série tiveram sete encontros com o grupo de trabalho e os demais alunos cinco.

Duas auxiliares de pesquisa encarregaram-se (1) de tomar nota das respostas das crianças, bem como (2) de registrar seu compor-

tamento paralingüístico e não verbal, havendo também a gravação concomitante de cada interação.

O registro da fala das crianças buscou simplificar ao máximo o tipo de transcrição utilizado, enfatizando-se apenas o critério básico 'de escrever como a criança falava', procurando ser o mais fiel possível ao que era dito.

O procedimento básico foi o seguinte:

- (1) assistir ao vídeo;
- (2) após, cada criança tinha atendimento individualizado, apesar de poderem entrar em duplas na sala designada para a realização das entrevistas;
- (3) as cenas do vídeo foram repetidas tantas vezes quantas solicitadas pelos entrevistados.

Após a coleta dos dados iniciou-se o trabalho de leitura dos protocolos e a comparação deles entre si para que se pudesse propor categorias de análise.

A tipologia resultante do trabalho de análise dos protocolos se compõe de três categorias:

- A – Tipos de Ação Lingüística
- B – Tipos de Apoio Explicativo
- C – Natureza da Explicação

Em (A) Tipos de Ação Lingüística, analisa-se o manejo lingüístico dos sujeitos e os recursos expressivos por eles utilizados, em (B) Tipos de Apoio Explicativo, a ancoragem preferencial e, em (C) Natureza da Explicação, se o sujeito utiliza metalinguagem ou não.

A – Tipos de Ação Lingüística

Subdivisão

- (1) respostas elípticas focalizando a informação nova, com recorte sintático/semântico usual;
- (2) respostas elípticas focalizando a informação nova, com recorte sintático/semântico peculiar;
- (3) respostas elípticas em que aparecem informações adicionais além das requeridas;
- (4) respostas incompletas (elipses);
- (5) respostas desenvolvidas;
- (6) negativas de resposta;
- (7) perguntas sem resposta; Notação (SR);
- (8) respostas imprevisíveis do ponto de vista da informatividade.

Os oito itens constantes desse parâmetro têm a ver com o ato de fala considerado e a tendência a focalizar a resposta na informação nova. Busca-se tornar mais fina a distinção entre os tipos de

focalização presentes nas respostas, distribuindo-os em três categorias (1, 2, 3).

Quanto ao item 4, Respostas incompletas (elipses), nele agrupam-se aquelas respostas breves em que as crianças se limitavam a dizer sim, não, ou mais ou menos. O rótulo usado teve em vista destacar a brevidade da resposta e seu caráter direto. Nesse caso, a resposta centra-se no conteúdo cognitivo, pois que afirma ou nega uma proposição.

Como respostas desenvolvidas (item 5), consideramos aquelas mais completas lingüisticamente, em que acontecia de o sujeito tornar seu modo de expressão menos dependente do contexto, apoiando-se sobretudo em conhecimento gramatical.

Em negativas de resposta (6), agruparam-se as evasivas reduzidas a um simples Não sei; Porque não; Porque sim.

O item 7 (SR), refere-se ao modo de esquivar-se dando de ombros, ignorando a pergunta ou mesmo aparentando não tê-la ouvido.

A categoria 8 reuniu as justificativas que apresentaram muitas lacunas informativas, causando certa estranheza.

B – Tipos de Apoio Explicativo: ancoragem preferencial

Subdivisão

- (1) apoio no conhecimento de mundo;
- (2) apoio no conhecimento lingüístico;

C – Natureza da Explicação

Subdivisão

- (1) explicação baseada no conhecimento empírico;
- (2) uso de metalinguagem.

5 Análise dos dados

De acordo com Orlandi (1987), os fenômenos lingüísticos – em suas dimensões superiores às da frase – podem ser concebidos como o relacionamento entre o processo de produção lingüística e as condições de produção se aditarmos de imediato que este funcionamento não é única e exclusivamente lingüístico. Ou seja, o funcionamento lingüístico não se esgota nele mesmo atingindo o amálgama 'texto-interação social' (que precisa atender a determinadas exigências sócio comunicativas).

A dinâmica da interação situação real/linguagem tem no texto o seu centro de gravitação, nele constituindo-se a bipolaridade

complementar: (1) pólo (falante, escritor) e (2) pólo (ouvinte, leitor) – os quais podem se alternar, porque o domínio de um e outro é parcial, já que reversível. Sua unidade é a unidade do e no texto.

Entretanto cabe salientar que o texto enquanto unidade complexa de significação não é jamais um produto perfeitamente acabado, porque sua natureza é intervalar, incompleta; enquanto objeto empírico, contudo, ele pode ser tratado como produto.

Por isso mesmo, ao analisarmos suas condições de produção, ele reassume sua relação com a situação real e com os outros textos, o que lhe assegura o caráter de incompletude, pois que a intertextualidade (relação do texto com outros textos) e a implicitação (relação do dito com o não dito) reafirmam continuamente sua natureza móvel.

Costa Val (1991) afirma que o texto, escrito ou oral, é uma unidade lingüístico-comunicativa básica. Segundo essa autora, pode-se definir texto ou discurso como uma “ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (p. 3).

A maior ou menor eficiência comunicativa de um texto depende de diversos fatores, dentre eles os de ordem pragmática, que contribuem decisivamente para a construção de seu sentido e possibilitam seu reconhecimento como um tipo de recurso expressivo usual da língua. São elementos desse processo as particularidades de cada ato comunicativo como: as intenções do enunciador; o jogo de imagens mentais que enunciador/receptor têm de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema; o tempo/espaço em que se dá a interação. Além desses, pode-se acrescentar o contexto sociocultural, porque ele delimita os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores, dentre eles as regras sociais da interação.

Aos fatores de ordem pragmática devem ser aditados aqueles de ordem semântico-conceitual, de que depende a coerência textual e, por fim, os de ordem formal, já que o texto é também uma unidade formal, material, devendo seus constituintes lingüísticos apresentar-se reconhecivelmente integrados, coesos.

Esse trabalho privilegiou, dentre os fatores citados, os de ordem pragmática, incluindo-se os de ordem semântico-conceitual e formal no contexto de determinados atos comunicativos, denominados no estudo, cenas.

Deles, destacamos os fatores intencionalidade e aceitabilidade (Beaugrande e Dressler, 1983), por terem conferido ao estudo maior visão panorâmica, envolvendo, inclusive, momentos e interlocutores distintos.

Além dos fatores pragmáticos citados, o estudo enfocou a informatividade, a suficiência de dados, a intertextualidade, a situacionalidade e o conhecimento compartilhado.

De resto, a hipótese de pesquisa foi confirmada observando-se haver relação positiva entre consciência da língua e emprego de metalinguagem.

Também no que se refere à evolução das crianças na apreensão e manejo da língua, houve confirmação, porém o conceito de estágio de desenvolvimento está a exigir mais e mais estudos, porque, apesar de haver progressão, ela não é sempre numa direção ascendente. Há recuos e reorganizações do sistema, bem como períodos de transição bastante instáveis, do ponto de vista produção/recepção lingüísticas.

6 *Discussão e conclusões*

Os dados resultantes deste estudo indicam haver padrões evolutivos detectáveis na seqüência de aquisições lingüísticas das crianças, confirmando nossa hipótese de trabalho. Tais padrões apresentam variação sincrônica, ou seja, numa mesma idade crianças diferentes têm desempenhos diferentes, e uma mesma criança apresenta diferentes condições de recepção e produção lingüísticas, parecendo constituir um contínuo em que acontece a emergência, a integração e a estabilização de uma dada aquisição lingüística em cada indivíduo. Esse contínuo admite certa flutuação e instabilidade, quando novas aquisições estão em processo de emergência e integração.

Segundo concluímos, a evolução lingüística não se deve exclusivamente à idade, ao ano de escolaridade ou à classe social, apesar dessas variáveis serem importantes.

Ao lado delas, às vezes confirmando-as e às vezes não, aparece o tipo de ação lingüística utilizada: atividade lingüística, atividade epilingüística e atividade metalingüística.

Essa assertiva pode ser comprovada, se considerada a discussão a seguir.

(a) O impacto da socialização sobre a compreensão lingüística.

O instrumento de pesquisa utilizado no trabalho buscou captar o impacto da socialização sobre a compreensão através do uso da produção lingüística infantil e de variantes dialetais nas cenas de vídeo (1, 3, 6 e 10) do Protocolo.

Nesse aspecto, as respostas dadas pelas crianças nos levaram a algumas conclusões importantes. Assim, é certo que, apesar da competência comunicativa não depender essencialmente de circunstâncias culturais particulares, a aquisição de vocabulário e de construções gramaticais específicas podem ser profundamente afetadas pela organização cultural da linguagem.

Essa conclusão foi crucial em nosso estudo porque derivou da percepção de avaliações de uso linguístico diferentes entre alunos e professor(es) e entre alunos e alunos. Muitas crianças que responderam às perguntas da cena 6, acharam que o menino da gravura estava rindo da maneira de a professora falar. O fato de ela dizer "vassoura" fez a personagem rir, foi a conclusão da maioria dos respondentes. Ou seja, os sujeitos da pesquisa, em geral, consideraram essa forma de expressão inadequada culturalmente. Tal constatação demonstra que o repertório linguístico das crianças não é um simples reflexo do que elas ouvem ou não ao seu redor, mas sim do que selecionam para dizer de acordo com suas necessidades e a utilidade e valor desse dizer em seu ambiente, de acordo com seu *status* no grupo.

Na cena 10, por outro lado, houve uma distribuição de aceções preferenciais para "casinha": casinha pequena para fazer-de-conta que é casa de verdade (nível B, 1ª), casa de pequenas dimensões para diversas finalidades (1ª, 2ª, 3ª, 4ª) e banheiro.

Por outro lado, o modo de falar de crianças bem pequenas ou de crianças com distúrbios de linguagem (cenas 1 e 3) foi perfeitamente apreendido pela maioria absoluta dos sujeitos, inclusive merecendo uma ressalva por parte de um deles:

(cena 1, 3) Pergunta: Por que a menina disse pato ao invés de prato?

Resposta: Ela não tava na escola ou era bebê, mas ela era bem grandinha!

(b) Associação e dissociação de *inputs*

A resposta mencionada no item anterior (cena 1, 3) remete-nos a outro tipo de questão. De fato, o instrumento trouxe à consideração das crianças dois tipos de informação: visual e auditiva. O texto era lido por um(a) narrador(a) e as personagens seguiam-se após, com suas respectivas falas (diálogo), ao mesmo tempo que na tela da TV aparecia uma gravura com o desenho da cena.

A integração ou não das informações fornecidas através da gravura e das falas elicitou tipos de resposta distintos, segundo o *input* de apoio.

A maioria das crianças associou *input* visual e auditivo. Porém, ocorreram também dissociações. Por exemplo, algumas crianças

embasaram-se apenas no *input* visual. Outras, no *input* auditivo (narração e falas).

A não associação entre os dois *inputs* provocou algumas inadequações de respostas e problemas de compreensão.

Além disso, buscando analisar aspectos sutis do *input* auditivo mais difíceis de serem captados pelos sujeitos, o instrumento introduziu alterações de elementos específicos do *input* – como o da relação fala/personagem – aparentemente não detectados por nenhuma das cem crianças entrevistadas.

No Protocolo Pragmático foram introduzidas alterações de voz das personagens que apareciam nas diversas cenas, inserindo-se aí a variável aceitabilidade da relação entre referente-voz. Isto é, o instrumento foi organizado de forma a nem sempre atribuir uma voz de acordo com a idade e o sexo do referente visual presente na gravura. Assim, na cena 1, a voz que representou a personagem "mãe" no diálogo, não é a de uma pessoa adulta do sexo feminino, mas a de uma menina. E assim por diante.

Claro, possivelmente as crianças tenham captado algumas das distorções e não as tenham comentado. Até porque nos jogos de faz-de-conta essas alterações são bem toleradas. Contudo, seria interessante investigar mais detidamente esse aspecto da comunicação para se obter algumas evidências sobre possíveis dissociações na apreensão intra e inter *inputs*.

(c) Experiência prévia e evento específico

Algumas crianças, sobretudo as da Pré-Escola e da 1ª série, demonstraram mais facilidade em falar sobre tipos de situações freqüentemente vivenciadas do que sobre os eventos específicos abordados no instrumento.

Essa observação alertou-nos com relação à análise dos tipos de Ação Linguística presentes nas respostas à categoria (8) do Protocolo Pragmático – Respostas imprevisíveis do ponto de vista da informatividade (Quadro 1). Às vezes o que as crianças diziam parecia totalmente sem sentido, exigindo contatos posteriores com elas, para elucidação dos pontos de vista expressos em suas respostas.

Evidenciou-se, então, que as experiências prévias usuais costumam contaminar as respostas dos sujeitos, vinculando-as estreitamente a rotinas e roteiros dos entrevistados.

No nosso caso, o maior número de respostas surpreendentes e até fora de propósito ocorreu na Pré-Escola, apesar de constatar-se a sua ocorrência em dadas situações e com determinados sujeitos, até a 4ª série.

(d) Respostas e evasivas

O Quadro 1 – Tipos de Ação Lingüística, a seguir, permitiu, através de análise quantitativa, que chegássemos a algumas ponderações significativas:

Quadro 1
Tipos de Ação Lingüística

| Tipos de Resposta | Tipos de Escola | Nível B | | 1ª série | | 2ª série | | 3ª série | | 4ª série | | Total |
|--|-----------------|---------|------|----------|------|----------|------|----------|------|----------|------|-------|
| | | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | |
| 1. Respostas elípticas focalizando a informação nova, com recorte sintático/semântico usual | Pública | 54 | 12,5 | 147 | 34,1 | 176 | 40,9 | 164 | 38,1 | 223 | 58,1 | 764 |
| | Particular | 125 | 29,5 | 183 | 42,5 | 135 | 31,3 | 192 | 44,6 | 189 | 43,9 | 824 |
| Subtotal | | 179 | | 330 | | 311 | | 356 | | 412 | | 1.588 |
| 2. Respostas elípticas focalizando a informação nova, com recorte sintático/semântico peculiar | Pública | 157 | 36,5 | 107 | 24,8 | 129 | 30,0 | 147 | 34,1 | 96 | 22,3 | 636 |
| | Particular | 80 | 18,6 | 70 | 16,2 | 110 | 25,5 | 149 | 34,6 | 119 | 27,6 | 528 |
| Subtotal | | 237 | | 177 | | 239 | | 296 | | 215 | | 1.164 |
| 3. Respostas elípticas em que aparecem informações adicionais | Pública | 39 | 9,0 | 53 | 12,3 | 19 | 4,4 | 23 | 5,3 | 3 | 0,6 | 137 |
| | Particular | 82 | 19,0 | 93 | 21,6 | 33 | 7,6 | 5 | 1,1 | 23 | 5,3 | 236 |
| Subtotal | | 121 | | 146 | | 52 | | 28 | | 26 | | 373 |
| 4. Respostas incompletas | Pública | 49 | 11,3 | 30 | 6,9 | 37 | 8,6 | 41 | 9,5 | 59 | 13,7 | 216 |
| | Particular | 41 | 9,5 | 36 | 8,3 | 44 | 10,2 | 22 | 5,1 | 49 | 11,3 | 192 |
| Subtotal | | 90 | | 66 | | 81 | | 63 | | 100 | | 408 |
| 5. Respostas desenvolvidas | Pública | 5 | 1,1 | 27 | 6,2 | 14 | 3,2 | 19 | 4,4 | 14 | 3,2 | 79 |
| | Particular | 36 | 8,3 | 30 | 6,9 | 36 | 8,3 | 2 | 0,5 | 2 | 0,5 | 120 |
| Subtotal | | 41 | | 57 | | 50 | | 28 | | 23 | | 199 |
| 6. Negativas de resposta | Pública | 51 | 11,8 | 25 | 5,8 | 12 | 2,7 | 3 | 0,6 | 6 | 1,3 | 97 |
| | Particular | 26 | 6,0 | 1 | 0,2 | 0,9 | 0,2 | 1,8 | 0,4 | 0,2 | 0,5 | 46 |
| Subtotal | | 77 | | 32 | | 16 | | 11 | | 7 | | 143 |
| 7. Perguntas sem respostas | Pública | 35 | 12,7 | 29 | 6,7 | 28 | 6,5 | 20 | 4,6 | 23 | 5,3 | 155 |
| | Particular | 32 | 7,4 | 2 | 0,4 | 20 | 4,6 | 36 | 8,3 | 24 | 5,3 | 121 |
| Subtotal | | 67 | | 31 | | 48 | | 56 | | 47 | | 276 |
| 8. Respostas imprevisíveis do ponto de vista da informatividade | Pública | 20 | 4,6 | 12 | 2,7 | 15 | 3,2 | 13 | 3,0 | 6 | 1,3 | 64 |
| | Particular | 8 | 1,8 | 2 | 0,4 | 48 | 11,1 | 9 | 2,0 | 16 | 3,7 | 83 |
| Subtotal | | 28 | | 14 | | 61 | | 22 | | 22 | | 147 |
| Total geral | | 860 | | 860 | | 860 | | 860 | | 860 | | |

- (1) palavra, frase e discurso precisam ser manejados pelos sujeitos, para que a comunicação flua sem percalços;
- (2) na análise, é preciso relacionar os diferentes níveis, conjuntamente;
- (3) condições de produção, padrões de uso e diferenças individuais exigem análise, envolvendo dados qualitativos e quantitativos;
- (4) a síntese dos conhecimentos disponíveis, no momento, enseja ensaios de interpretação bastante produtivos.

Ao considerar as categorias 6 (Negatividade de resposta) e 7 (Perguntas sem resposta), indicadoras de ruptura na comunicação, tem-se cento e sessenta e quatro (164) ocorrências na Pré-Escola – Nível B, setenta (70) na 1ª série, sessenta e quatro (64) na 2ª, sessenta e sete (67) na 3ª e cinquenta e quatro (54) na 4ª.

O dado em si indica apenas, que as crianças menores não mantiveram um bom nível dialogal. Entretanto, se consideradas as condições de produção dessas crianças, parece-nos que as evasivas (Negativa de resposta e Perguntas sem resposta) expressam antes de mais nada dificuldade em compartilhar uma estrutura espaço-temporal de referência, ou seja, elas teriam de utilizar a entrevista como um tipo de contexto específico no qual se apoiar a fim de atingir um bom ritmo dialogal. E isso ainda lhes foi problemático.

A estrutura espaço-temporal referida precisa ser criada e pressupõe a competência das crianças em organizar o discurso, manejando os princípios pragmáticos que permitem fazê-lo – distribuição da informação discursivamente (familiaridade e recenticidade) e regulação do fluxo informativo.

Para se orientarem discursivamente as crianças têm de manejar dentre outros mecanismos as coordenadas dêiticas de pessoa, tempo e lugar, relacionando fatores funcionais que operam no nível do discurso e fatores sintático-semânticos que operam no nível da frase.

Em conjunto, as coordenadas dêiticas contribuem tanto com a organização das informações no discurso quanto com a expressão da informação proposicional na frase, daí sua multifuncionalidade.

O domínio da multifuncionalidade constitui, pois, parte essencial do trabalho lingüístico das crianças durante o processo de aquisição – da Pré-Escola a 4ª série –, implicando a necessidade de manejo e análise de duas unidades diferentes: a frase e o discurso.

Em outras palavras, existe interdependência entre frase-discurso e por isso a manutenção do diálogo implica manejar adequadamente a informação proposicional (Quadro 1).

Quanto à questão resposta/evasiva (Quadro 1 – Tipos de Ação Lingüística, itens 6 e 7), o resultado menos esperado foi o número de ocorrências de evasivas na 3ª série (67), maior que o da 2ª série (64). Pode-se aventar a explicação *post hoc* de que, nesse período de desenvolvimento infantil, no contexto escolar, esteja se verificando um período de gramaticalização acentuada, o que poderia justificar a inconstância de produção na série.

É inegável, entretanto, haver tendência à evolução lingüística da Pré-Escola a 4ª série tanto no que se refere à manutenção dos turnos dialogais quanto no que se refere ao domínio sintático-semântico frasal.

Ratificando nossas hipóteses, comprovou-se uma nítida propensão grupal a responder de acordo com a categoria 1 – Respostas elípticas focalizando a informação nova com recorte sintático-semântico usual, perfeitamente de acordo, aliás, com o tipo de ato de fala considerado.

A questão do recorte informativo pouco comum (categoria 2), no entanto, colocou em destaque a outra polaridade do *continuum* – diferenças individuais.

Essa constatação nos autoriza a dizer que em estudos sobre aquisição de linguagem o conceito de estágio de desenvolvimento deva aliar conhecimentos sobre padrões evolutivos e sobre diferenças individuais, além de introduzir aspectos sociais em ferramentas de pesquisa. Na categoria 1, o número de ocorrências foi de 1.588 e, na categoria 2, o registro foi de 1.164 ocorrências.

Bates, Dale e Thal (1997) afirmam que “a criança mediana é uma ficção, uma conveniência descritiva” e essa afirmação se revela verdadeira quando se escuta, observa e anota o comportamento lingüístico de crianças. O desenvolvimento parece se caracterizar mais pela variação do que pela homogeneidade, desde que se observem certos parâmetros. As variações são substanciais e estáveis e possuem curso evolutivo próprio.

Observou-se variação de ritmo na compreensão de palavras, na produção de palavras, na combinação de palavras e nos estágios da gramática nas respostas ao Protocolo. Essa variação toda desafia e limita a aceitação de um programa biológico único ou de um cronograma maturacional universal.

O que mais saltou aos olhos foi a variação de ritmo entre crianças de mesma idade, mas também observamos dissociações entre os componentes da linguagem: compreensão *versus* produção, léxico *versus* gramática, numa mesma criança.

No trabalho, ativemo-nos a considerar a variação de respostas dos sujeitos, entre grupos e intragrupalmente, vinculando aquisi-

ção lexical e gramatical à progressiva tomada de consciência sobre adequação e significação de usos lingüísticos.

Pelos resultados a que chegamos, constatou-se que o processamento sintático é determinante para a extração do significado. De fato, tudo indica ser ele uma das bases especializadas que sustentam o processamento automático da informação. Redução da velocidade, repetição de itens lexicais ou de sintagmas, interrupções e evasivas derivam dessa dependência ao modo de organização dos dados lingüísticos nos enunciados e traduzem atividade lingüística, epilingüística e metalingüística intensas.

O ritmo da entrevista pareceu sustentar-se sobre essa possibilidade de processamento, podendo ela ser interrompida pela dificuldade de manejo lingüístico do sujeito.

Pelo que observamos, análise e avaliação de usos lingüísticos demandam expansão frasal em termos sintáticos e aí reside, ao que parece, um dos calcanhares de Aquiles da compreensão, tanto no que se refere ao entendimento de uma dada situação comunicativa, quanto à produção de uma justificativa lingüisticamente mais elaborada.

Essa conclusão ganha suporte nos estudos conexionistas que afirmam existir uma associação importante entre léxico e gramática. Existem evidências de correlação entre tamanho do vocabulário e início da fala com enunciados de mais de uma palavra (predicação), bem como entre tamanho do vocabulário e complexidade frasal (gramática) (Plunkett e Marchman, 1983).

Em trabalho sobre desenvolvimento morfológico, Plunkett e Marchmann (1993) acusam a presença de uma “associação não-linear consistente entre a gramática e o tamanho do vocabulário”.

Além disso, Bates et al., comentados no livro de Fletcher e MacWhinney (1997), sugerem que “a variância no uso da classe fechada após a marca das 400 palavras é um índice estável da gramática produtiva, mostrando também (a partir de outra perspectiva) que o surgimento da gramática produtiva é ritmado pelo crescimento lexical” (p. 114).

Assim, a questão do processamento lingüístico ganha destaque nos estudos sobre metalinguagem e consciência. Nossa hipótese é a de que, no momento em que a gramática deva se tornar uma capacidade fluente, possa haver crianças que não a tenham automatizado, apresentando um ritmo evolutivo peculiar em muitos aspectos.

O Quadro 2 – Da Evasiva à Resposta – permitiu-nos comparar os extremos do contínuo Evasivas e Respostas, a partir da análise do Quadro 1 – Tipos de Ação Lingüística.

Quadro 2
Da Evasiva à Resposta

| Alunos | Evasivas (Cat. 6, 7) | | | | Respostas (Cat. 1, 2, 3, 4, 5, 8) | | | |
|----------------------|----------------------|------|-------------------|------|-----------------------------------|------|-------------------|------|
| | Escola Pública | % | Escola Particular | % | Escola Pública | % | Escola Particular | % |
| Pré-Escola – Nível B | 106 | 24,5 | 58 | 13,4 | 324 | 75,0 | 372 | 86,2 |
| 1ª série | 34 | 12,5 | 16 | 3,6 | 376 | 87,0 | 414 | 95,9 |
| 2ª série | 40 | 9,2 | 24 | 5,5 | 388 | 90,1 | 406 | 94,4 |
| 3ª série | 23 | 5,2 | 44 | 10,1 | 407 | 94,4 | 386 | 89,4 |
| 4ª série | 29 | 6,6 | 25 | 5,7 | 401 | 92,9 | 405 | 93,8 |

Na Pré-escola, reunindo-se os dados de Escola Pública e Escola Particular, o número de evasivas atingiu o total de 164 (cento e sessenta e quatro) ocorrências e o de respostas, 696 (seiscentos e noventa e seis). Já na 1ª série, observou-se a ocorrência de 70 (setenta) evasivas e 790 (setecentas e noventa) respostas; na 2ª série, 64 (sessenta e quatro) evasivas e 794 (setecentas e noventa e quatro) respostas; na 3ª, 67 (sessenta e sete) evasivas e 793 (setecentas e noventa e três) respostas; na 4ª, 54 (cinquenta e quatro) evasivas e 806 (oitocentas e seis) respostas.

Apesar da diferença entre os resultados obtidos nas Escolas Públicas e Particulares, o que se infere, a partir dos dados, é que as crianças, de fato, vão progressivamente assumindo uma atitude de interlocutoras frente aos entrevistadores, buscando cooperar e manter o ritmo dialogal.

Existem, entretanto, variações intragrupais e intergrupais, não só ascendentes. Essas não chegam a caracterizar ruptura na evolução, mas reorganização do sistema que, por vezes, apresenta instabilidade e variação interna.

As evasivas caracterizam-se mais como uma negativa de participação no diálogo, enquanto respostas incompletas ou inadequadas indicam, usualmente, uma atividade epilingüística acentuada.

O Quadro 3 – Natureza da Explicação, a seguir, permite comparar as explicações fornecidas pelos entrevistados.

Quadro 3
Natureza da Explicação

| Alunos | Explicação Baseada no Conhecimento Empírico | | Uso da Metalinguagem | | Total |
|----------------------|---|-------------------|----------------------|-------------------|-------|
| | Escola Pública | Escola Particular | Escola Pública | Escola Particular | |
| Pré-Escola – Nível B | 10 | 5 | 0 | 5 | 20 |
| 1ª série | 6 | 2 | 4 | 8 | 20 |
| 2ª série | 5 | 5 | 5 | 5 | 20 |
| 3ª série | 3 | 1 | 7 | 9 | 20 |
| 4ª série | 1 | 2 | 9 | 8 | 20 |
| Total | | | | | 100 |

Na Pré-Escola Pública, não se computou nenhuma explicação de tipo metalingüístico. As crianças responderam ou não às perguntas. Quando responderam, basearam-se em seu conhecimento prévio, simplesmente descurando da língua enquanto objeto passível de análise e reflexão.

Das 10 (dez) crianças entrevistadas, quatro (4) mudaram os dados falando em hora do café ao invés de hora do almoço, pátio ao invés de pato ou prato, etc.

Na Pré-escola Particular, cinco (5) crianças explicaram que a menina do vídeo não sabia falar, ou falava errado. Tal explicação baseou-se em conhecimento lingüístico. Uma (1) criança respondeu que mãe e filha falavam de comida, porque senão o convidado não teria onde comer. De fato, a criança apreendeu a situação social considerada, mas não se baseou em seu conhecimento lingüístico e sim em seu conhecimento de mundo, para responder a ela.

Na 1ª série, seis (6) crianças da Escola Pública forneceram explicações lingüísticas à questão proposta. A reflexão baseou-se em aspectos lingüísticos da comunicação. Ex.: Ela não sabe falar. Do grupo de crianças da 1ª série de Escola Particular, oito (8) crianças consideraram a língua enquanto objeto de análise, nela baseando-se para refletir sobre a questão proposta. Ex.: Porque pato é uma carne de comer, mas o menino não tem o prato que é que a menina se enganou; Porque não consegue falar prato, etc.

Na 2ª série de Escola Pública, cinco (5) crianças forneceram explicações baseadas em seu conhecimento de língua. Ex.: Porque esqueceu o "R", ou Porque ela falou errado. Observou-se aqui o estabelecimento de uma diferença importante no tipo de explicação fornecida. Essa se refere ao refinamento da análise. No primeiro exemplo fornecido a análise lingüística é mais acurada e no se-

gundo mais genérica. O grupo de 2ª série de Escola Particular apresentou a mesma distribuição – cinco (5) crianças deram explicações baseadas em conhecimento do mundo e cinco (5) em conhecimento lingüístico.

Na 3ª série de Escola Pública, sete (7) crianças forneceram explicações de cunho metalingüístico; já na Escola Particular, nove (9) crianças o fizeram, perfazendo um total de 16 usos de metalinguagem.

Na 4ª série de Escola Pública, nove (9) crianças das dez (10) entrevistadas deram explicações que traduziram reflexão metalingüística; na Escola Particular, oito (8).

Das cenas do Protocolo, a primeira foi a que obteve o maior número de respostas por parte dos entrevistados. Todas as demais cenas comentadas obtiveram algumas respostas de tipo metalingüístico. Deve-se fazer uma ressalva à cena 11, que não conseguiu ser apreendida por nenhum dos entrevistados. Algumas crianças leram e ouviram as informações contidas na cena do vídeo, apreenderam a situação social enfocada, mas não entenderam o motivo do riso das crianças, colegas de aula.

De fato, parece que a falta de conhecimento do super-herói citado na cena (Cyborg) fez com que se tornasse inviável para o grupo refletir metalingüisticamente sobre a cena.

Relacionando os resultados obtidos no critério A com os dos critérios B e C, observou-se que as evasivas predominaram na Pré-Escola e foram dando lugar à emissão de respostas, nas séries seguintes. Pôde-se constatar também a expansão gradual das respostas, destacando-se o uso de conectores lógicos em maior número e diversidade, na 3ª e 4ª séries (palavras de função).

O que mais se prestou a exame, dada as características do nosso trabalho, entretanto, foi o progressivo refinamento lingüístico das respostas e o uso de metalinguagem.

Na Pré-Escola e na 1ª série, as informações lingüísticas foram mais genéricas. Exemplo: Porque ela não sabe falar.

Na 2ª série, apareceram duas explicações que fizeram uso de conhecimento lingüístico bem preciso. Exemplo: Porque esqueceu o "r".

Na 3ª série, aumentou o número de avaliações mais acuradas do ponto de vista lingüístico (4). Exemplo: Porque ele tirou a letra da palavra. O "r"; Porque ele tirou o "r" porque não sabe falar.

Na 4ª série, houve algumas ocorrências de integração de conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico numa mesma resposta. Exemplo: Porque ele esqueceu da letra "r" e a palavra ficou sendo pato em vez de prato; Eu acho que é porque falava errado ou se enganou.

É interessante destacar, ainda, que nesta série as crianças usaram cinco vezes o verbo 'enganar-se', ao invés de afirmarem apenas que a menina da cena 1 do vídeo falara errado, era pequena ou burra, como nas demais séries.

Nesta fase, parece que as crianças passam a formular mais de uma hipótese explicativa, começando a avaliar suas afirmações, através da utilização de expressões menos categóricas.

Para concluir, temos a acrescentar que os resultados desta pesquisa indicaram a necessidade de ter em conta tanto sistematicidade (padrões) quanto singularidades de uso, a fim de que possamos obter uma visão mais clara do sistema ou talvez sistemas lingüísticos alternativos construídos pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento. Esse indicador, o papel do tipo de ancoragem e o do uso de metalinguagem revelaram-se de extrema importância para futuros trabalhos.

Referências bibliográficas

- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1974. v. 2.
- BATES, E., DALE, P. S., THAL, D. Diferenças individuais e suas implicações para as teorias do desenvolvimento da linguagem. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BEAUGRANDE, R. de, DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.
- CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: A. Amado, 1965.
- COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COUDRY, M. I. H., MORATO, E. M. A ação reguladora da interlocução e de operações epilíngüísticas sobre objetos lingüísticos. *Cad. Est. Ling.*, n. 15, p. 117-135, 1988.
- DELL, G. S. A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological Review*, v. 93, n. 3, p. 283-321, 1986.
- DE LEMOS, C. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. *Compêndio da linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GERALDI, J. W. *Pontos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- JAKOBSON, R. *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions Minuit, 1963.
- KINTSCH, W. *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. IRA: Newark, Delaware, 1994.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris: Éditions Minuit, 1985.
- LEFFA, W. J. A resolução da ambigüidade lexical sem apoio do conhecimento de mundo. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, PUC. (no prelo).
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University, 1983.

- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MacCLELLAND, J. L., KAWAMOTO, A. H. Mechanisms of sentence processing assigning roles to constituents. In: MacCLELLAND, J.L. & RUMELHART, D. *Parallel distributed processing*. Massachusetts: MIT Press, 1986. v. 2, p. 272-325.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.
- POERSCH, J. M. *Actas do 5º Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Psicolinguística Aplicada*. Porto: ISAPL, 1998. (no prelo)
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PLUNKETT, K., MARCHMAN, V. From rote learning to system building acquiring verb morphology in children and connectionist nets. *Cognition*, n. 48, p. 21-69, 1983.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1916.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Problemas de processamento lexical com exemplos do Português*. Lab I Util - Laboratório de Utilizabilidade. 14/11, 1997.
- TEIXEIRA, J. F. *Mentes e máquinas: uma introdução à ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press, 1973.