

CONSCIÊNCIA METAPRAGMÁTICA

ONICI CLARO FLÔRES

Faculdade Porto-Alegrense

Centro de Pesquisas Linguísticas - PUCRS

PUBLICAÇÕES EDIPUCRS

- BRASIL, Luiz Antônio de Assis (Org.). *Contos de Oficina 6*. 1991, 120p. Antologia de contos das Oficinas de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.
- *Contos de Oficina 8*. 1992, 172p. Antologia de contos das Oficinas de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.
- *Contos de Oficina 9*. 1993, 180p. Antologia de contos das Oficinas de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.
- *Contos de Oficina 10*. 1993, 180p. Antologia de contos das Oficinas de Criação Literária do Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, em co-edição com a Livraria Editora Acadêmica Ltda.
- BORDINI, Maria da Glória (coord.). *ALEV - Acervo Literário de Érico Veríssimo*. 1993, 40p. Em co-edição com CPL.
- CARVALHO, Carlos. *Poesia e Prosa*. 1994, 179p. Coleção Memória. Co-edição EDIPUCRS - IEL. A presente obra é a reedição dos contos e a divulgação de algumas poesias, até então inéditas, de Carlos Curvalho.

Os pedidos deverão ser encaminhados à:

EDIPUCRS

Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 33

Caixa Postal 1429

90619-900 PORTO ALEGRE - RS

BRASIL

FONE: (051) 339-1511 Ramal: 3323

FAX: (051) 339-1564

RESUMO

Este estudo abordou o desenvolvimento da consciência metapragmática de cem (100) crianças de 5 anos e 2 meses a 10 meses de idade, freqüentando respectivamente a Pré-Escola/Nível B, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1 Grau de Escolas Públicas e Particulares de Porto Alegre, que atendem a uma população de alta, média e baixa renda.

O trabalho apoiou-se em pressupostos sócio-interacionistas e buscou analisar integradamente produtos e processos do desenvolvimento sociopsicolinguístico-cognitivo, por meio da análise do ato comunicativo pergunta/resposta, do registro do modo de interagir dos sujeitos da pesquisa e da variável tempo, enquanto manutenção do ritmo dialogal.

A análise das respostas ao Protocolo Pragmático, instrumento criado para o presente estudo, indicou uma progressão de natureza qualitativa, levada a efeito por meio de dois tipos de processos: (1) epiprocessos (conhecimento tácito) e (2) metaprocessos (conhecimento explícito).

Os dados foram classificados segundo categorias estabelecidas com base no corpus e confirmaram a necessidade de se pesquisar conjugadamente regularidades e singularidades do comportamento sociopsicolinguístico-cognitivo dos indivíduos, dado o grau de imprevisibilidade dos fenômenos ligados ao funcionamento da linguagem e da mente humana, se consideradas as condições iniciais do cérebro e suas possibilidades evolutivas.

ABSTRAT

The purpose of this paper is to direct the analysis to the concept of metapragmatic awareness. It points out certain ways to deal with this subject and it also presents an alternative account which finds support in Portuguese data -- a hundred questionnaires from children between 5,2 to 9,10 years old.

Results have shown differences in the development among the students due to general aspects of their evolution and also due to particular aspects of each student experience, rythm of development and cultural background.

1 - INTRODUÇÃO

Para Hickmann (1983, p. 21) consciência metapragmática é "a particular metalinguistic ability, namely the ability to represent, organize and regulate the use of speech itself". Isso significa postular, como o fez Bates (1976, p. 3), que há um nível de análise lingüística centrado em aspectos pragmáticos da língua. Para esse autor, as atividades metapragmáticas re-

ferer-se-iam à tomada de consciência pelo sujeito das normas de adequação social dos usos lingüísticos – palavras ou expressões próprias para usar em determinadas circunstâncias, formas de falar, modos de conduzir a conversação, etc. Em outras palavras, a habilidade metapragmática diz respeito ao conjunto de "indexical rules that link a linguistic form to a given context".

Pelo que nos foi dado observar o desenvolvimento da consciência metalingüística processa-se em função da dinamicidade interativa entre a criança, seu ambiente e as ações decorrentes dessa interação entre ambos. Nessa dinâmica, a natureza do próprio desenvolvimento humano ganha uma dupla dimensão – a biológica e a sócio-histórica. Portanto, ao se falar em desenvolvimento não se está falando apenas em desenvolvimento subjetivo, mas em desenvolvimento intersubjetivo, já que a interação entre o indivíduo e seu meio comporta duas possibilidades – aquela com o meio físico e aquela com o meio simbólico.

De outra parte, a consciência metapragmática manifesta-se como uma forma de ação consciente voltada para a própria língua, dependente da atividade lingüístico-cognitiva do indivíduo e do grupo. Essa atividade implica a existência de uma organização subjacente, em nível cerebral, que a possibilite, bem como de processos reguladores que a coordenem e ajustem.

Os processos mencionados acima compreendem dois tipos básicos de atividades: epiprocessos e metaprocessos. O conhecimento decorrente dos epiprocessos é tácito, inconsciente, intuitivo e ativo, dirigindo o emprego efetivo da língua em situações de uso corrente. Já o conhecimento explícito, decorrente dos metaprocessos, possibilita que o usuário da língua, deliberadamente, dissocie conteúdo e forma lingüística, refletindo sobre a unidade lingüística em si mesma, como um fim. O foco da atenção desloca-se, através dele, para o pólo formal. O conhecimento daí decorrente caracteriza-se, sobretudo, pela sua explicitude.

2 – METODOLOGIA

O método de estudo utilizado no trabalho foi o tipológico e nos permitiu estabelecer padrões de comportamento sociopsicolingüístico-cognitivo ideais – as configurações de atividades lingüísticas e metalingüísticas, esclarecedoras do processo de estruturação das experiências através da língua falada e escrita.

2.1 – Objetivos do Estudo

Este estudo teve por objetivos:

- (1) analisar a natureza do desenvolvimento da consciência metapragmática;
- (2) verificar a existência de tipos diversos de processos reflexivos centrados sobre a linguagem;
- (3) registrar a intervenção de fatores individuais – ritmo e tipos de experiências de vida – sobre o desenvolvimento da consciência metapragmática.

2.2 – Hipóteses

Considerando todas as colocações pertinentes ao assunto, formularam-se as seguintes hipóteses:

- H1: O desenvolvimento da sensibilidade ao objeto cultural língua falada e escrita é um pré-requisito para o desenvolvimento da consciência metalingüística.
- H2: A passagem à consciência processa-se através de dois tipos de atividades ou processos:
- (a) os processos epilingüísticos automáticos e mecânicos
 - (b) e os processos metalingüísticos desautomatizados e deliberados.
- H3: A evolução da consciência metapragmática tem caráter qualitativo e constitui-se num vínculo entre realidade/linguagem, desenvolvendo-se de forma gradual de acordo com as vivências e ritmo próprios de cada indivíduo.

2.3 – Sujeitos

Integraram-se ao nosso estudo cem crianças, sendo vinte delas alunas da pré-escola/nível B; vinte de 1ª série; vinte de 2ª série; vinte de 3ª série e vinte de quarta série do I Grau de escolas públicas e particulares de Porto Alegre, que atendem a uma clientela de alta, média e baixa renda.

A idade das crianças variou de 5 anos e 2 meses a 9 anos e 10 meses, sendo o grupo composto por meninos e meninas de acordo com a disponibilidade demonstrada em participar do trabalho.

2.4 – Os Instrumentos – tipos de testes utilizados

O instrumento utilizado nesse estudo – o Protocolo Pragmático – constitui-se de onze cenas comuns no cotidiano infantil, sendo as mesmas apresentadas aos sujeitos em uma fita de vídeo. Para cada situação (cena) formularam-se, em média, quatro perguntas.

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

2.5 – Avaliação de aspectos da consciência metapragmática

[Cena 1]

Nessa situação interativa a questão enfocada foi a da relação entre ambigüidade lexical *versus* tipo de interlocutor. A habilidade metapragmática em testagem foi a de 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 perceberam as variações no modo de falar das personagens quanto do estabelecimento de relações correferenciais. O estabelecimento das coordenadas dêiticas da situação comunicativa analisada dependiam 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 das crianças – 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, interação 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 de Cláudia. 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 10 do Protocolo Pragmático, inseriu-se, de novo, dessa vez explicitamente, uma questão sociolingüística. Assim, o termo *casinha* foi empregado em sua acepção de *banheiro* e as crianças foram solicitadas a dizer, a seu modo, onde o Paulinho queria ir.

[Cena 11]

A cena 11 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.

2.6 – Avaliação complementar: aspectos paralingüísticos e não-verbais

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.

2.7 – Procedimentos 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.

Dois tipos de procedimentos foram utilizados na aplicação do Protocolo Pragmático, os quais não tiveram exatamente o mesmo tipo de registro dada a decisão tomada pelo grupo de alunos de 4ª série. Eles preferiram registrar pessoalmente suas respostas, utilizando a modalidade escrita da língua para formulá-las.

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 primeira série tiveram sete encontros com o grupo de trabalho e os demais alunos cinco.

Tínhamos estabelecido que duas auxiliares de pesquisa encarregavam-se (1) de tomar nota das respostas das crianças, bem como (2) de registrar seu comportamento paralingüístico e não verbal, havendo também a gravação concomitante de cada interação. Contudo, o planejamento prévio foi alterado nele acrescentando-se os registros dos alunos de 4ª série.

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 para todos os grupos, foi o seguinte:

- (1) assistir o 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.

O grupo de 4ª série apesar de fazer o seu próprio registro também teve atendimento individualizado, sendo a entrevista feita numa sala silenciosa, desocupada.

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 desse trabalho preliminar compõe-se de três categorias:

- (A) padrões de resposta do ponto de vista lingüístico
- (B) padrões de resposta do ponto de vista sociopsicolingüístico-cognitivo
- (C) assistemática das respostas dado o seu caráter singular ou episódico

Item (A) – As respostas do ponto de vista lingüístico reuniram padrões de respostas constantes nos protocolos de todos os sujeitos apesar de revelarem diferentes formas de aquisição e desenvolvimento da linguagem, dado que os recursos expressivos utilizados diferenciaram-se significativamente.

Nesta categoria foram arrolados cinco parâmetros. O primeiro deles é o tipo de resposta. O estabelecimento desse parâmetro teve por base o uso lingüístico mais comum e não exatamente a fala do adulto. Nele foram incluídos:

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

Os oito itens constantes desse parâmetro têm a ver com a questão do tipo de ato de fala considerado, qual seja, pergunta/resposta e com uma variável importantíssima desse ato que é a tendência a focalizar a resposta na informação nova ou rema. Tendo em vista esse fato buscou-se, além disso, tornar mais fina a distinção entre os tipos de focalização evidenciados nas respostas distribuindo-as em três subtipos (tipos 1, 2 e 3).

Quanto ao item 4, frases elípticas, agrupamos no mesmo aquelas respostas breves em que as crianças limitaram-se a dizer sim, não ou mais ou menos. O uso do termo elíptica teve em vista apenas destacar a brevidade da resposta e seu caráter direto. Neste caso, a resposta constituiu-se em conteúdo cognitivo, pois afirma ou nega uma proposição,

Como respostas desenvolvidas (item 5) consideramos aquelas mais completas em que acontecia de o sujeito tomar sua forma de expressão menos dependente da situação interativa.

Negativas de resposta foi o item (6), que agrupou as evasivas reduzidas a um simples "não sei".

O item (7) refere-se ao modo de esquivar-se em que a criança dava de ombros, parecia ignorar a pergunta ou mesmo não tê-la ouvido.

Quanto ao item (8) ele refere-se a um modo de responder totalmente diverso do esperado pelo interlocutor. Ou seja, nesse item considerou-se a proporção em que as respostas eram esperadas ou não, no plano conceitual e no formal.

O segundo parâmetro tido em conta foi o de uso ou não de (conectores) nexos lógicos e sua diversidade, bem como a análise do sistema de correferências (coesão) utilizado.

Aos parâmetros arrolados tem-se a aditar, ainda, os aspectos dêiticos da linguagem (determinantes nominais, flexões verbais e referências exofóricas) e a coerência.

Já com relação ao item (b), padrões de resposta do ponto de vista sociopsicolinguístico-cognitivo, buscou-se enfatizar as diferenças de forma de considerar o objeto linguístico tanto em nível social como individual, ou seja, levou-se em conta, sobretudo, o modo como cada sujeito fez sua análise.

As respostas ao item (b) foram distribuídas em cinco categorias: (1) detecção da forma ambígua e justificativa adequada; (2) detecção da forma ambígua e justificativa inadequada; (3) detecção da forma ambígua e ausência da justificativa; (4) não detecção da forma ambígua e (5) interpretação baseada em dados extralinguísticos com justificativa neles embasada.

O item (c) – assistemática das respostas dado o seu caráter singular ou episódico – buscou salientar o modo peculiar de o sujeito interagir com a linguagem na tentativa de relacionar uso linguístico e consciência metalinguística através da análise do modo de interação verbal do sujeito respondente e seu manejo da língua.

Por fim, resta acrescentar que com relação à escrita aos itens arrolados no parâmetro (a) – padrões de resposta do ponto de vista linguístico – foram acrescentados itens referentes às características ortográficas constantes no corpus como a seguir o especificamos:

- (1) influência da fala sobre a escrita;
- (2) utilização de estruturas ou convenções típicas da escrita, porém alteradas;
- (3) diferença/não diferença entre o ritmo de aquisição fonológica da escrita e da fala;
- (4) equivalência fonética;
- (5) influência semântica;
- (6) dispensa ou excesso de uso de acentos gráficos (incluindo-se neste item sinais diacríticos e marcação da sílaba tônica);

- (7) diferença entre o tipo de letra convencionalmente exigido e o utilizado;
- (8) uso de pontuação inadequada;
- (9) emprego de regências incomuns.

3 – FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com Orlandi (1987), os fenômenos linguísticos – em suas dimensões superiores à da frase – podem ser concebidos como o relacionamento entre o processo de produção linguística e as suas condições de produção se acrescentarmos de imediato que este funcionamento não é única e exclusivamente linguístico. Ou seja, o funcionamento linguístico não se esgota nele mesmo atingindo o amálgama "texto – interação social" (que precisa atender a determinadas exigências sociocomunicativas.)

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 implicação (relação do dito pelo não dito) reafirmam continuamente sua natureza móvel.

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

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/espaco em que se dá a interação. Além desses, pode-se acrescentar

o contexto sociocultural, porque ele delimita os conhecimentos partilhados 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 apresentarem-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 disso, intencionalidade e aceitabilidade são fatores que se referem aos próprios protagonistas do ato em si, no caso, a pesquisadora, as auxiliares de pesquisa e os alunos entrevistados.

Numa primeira etapa, a interação processou-se entre a pesquisadora e a produção de um tipo de teste. Como enunciadora, a responsável pela produção do Protocolo Pragmático empenhou-se em ser coerente com os objetivos traçados para o estudo e, também, se esforçou por adequar o modo de produção de cada cena à sua intencionalidade, buscando satisfazer os objetivos que direcionaram a elaboração do mesmo.

Na etapa seguinte, houve a alteração da díade enunciator/receptor, nas circunstâncias representada por pesquisadora/auxiliares de pesquisa.

Por fim, durante o ato de fala pergunta/resposta (entrevista) os enunciadores foram as auxiliares de pesquisa que expressaram sua intencionalidade tentando de todas as formas possíveis adaptar seus objetivos e modos de expressão a cada sujeito, envolvendo as crianças no trabalho, orientando-as, ouvindo-as e questionando-as.

Quanto à aceitabilidade, também ela caracterizou-se como sendo constituída de momentos diferentes: as primeiras receptoras foram as auxiliares de pesquisa que interagiram com a pesquisadora para fazer a análise do Protocolo, discuti-lo e planejar como aplicá-lo.

Numa segunda fase, auxiliares de pesquisa/entrevistados formaram a díade interativa. Enquanto enunciadoras, as auxiliares de pesquisa conviveram com as expectativas criadas antecipadamente, pelos sujeitos da pesquisa sobre o que seria 'ver filminhos' no vídeo, baseados em suas experiências anteriores (restrições pragmáticas).

Tais expectativas configuraram padrões preestabelecidos de respostas fazendo com que os receptores se preparassem para vê-los atendidos.

O que resultou desse embate intencionalidade versus aceitabilidade expressou-se através de uma razoável diversidade de formas de aceitação do trabalho.

Além das duas categorias citadas o estudo enfocou a informatividade, a suficiência de dados, a intertextualidade, a situacionalidade e o conhecimento partilhado.

4 – DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A análise dos dados permite-nos afirmar que o desenvolvimento da consciência metapragmática é um processo gradual, de ordem qualitativa. O que observamos não foi exclusivamente o aumento do número de formas lingüísticas justificadas ou não por crianças em diferentes faixas etárias, mas sim uma progressiva utilização de justificativas lingüísticas a respeito do uso de formas lingüísticas. A análise foi-se refinando, do ponto de vista lingüístico. No grupo de crianças pesquisado, não se verificou haver um estágio evolutivo ideal, mas etapas diferenciadas de um mesmo processo, distinguindo-se as mesmas de acordo com o problema apresentado e com o sujeito.

Assim, os sujeitos demonstraram ter ritmos evolutivos próprios e não obedecerem unicamente a um pacote biológico determinístico. O universal, então, parece ser o processo em si, atividade que permite a manipulação lingüística a qual confere forma e conteúdo às experiências, retificando o vivido.

Logo, não nos surpreende verificar que ao mesmo tempo em que inequivocamente se observa haver etapas evolutivas sucessivas, tais etapas não se processarem linearmente. Isso quer dizer que não se pode deixar de considerar as diferenças individuais, tão marcantes, que desaconselham qualquer tentativa mais determinística de análise.

Deve-se destacar a "awareness of language units" em termos de critérios de explicitude, posta em evidência por alguns autores, já que as crianças parecem ter sensibilidade lingüística bastante desenvolvida desde bem pequenas, mas somente mais tarde, lá pelos 6 ou 7 anos é que realmente desenvolvem conceitos mais elaborados sobre isso. Segundo Karmiloff-Smith (1986) e Levelt et al. (1978) o desenvolvimento desse tipo de abstração conceitual talvez fosse melhor descrito como um *continuum*, incluindo vários graus de consciência. Com isso concordamos.

Entretanto, ressaltamos que se poderia meio levemente deduzir daí que algum dos subsistemas, por exemplo, o pragmático, fosse adquirido primeiro dadas as relações entre linguagem e contexto. Quanto a isso, nosso estudo comprovou que tal suposição é bastante improvável, uma vez que o subsistema pragmático envolve também, diferentes etapas aquisiti-

vas, segundo o tipo de questão envolvida e o sujeito. Nada é dado de antemão. O que se observa é a progressão de uma maior indefinição entre linguagem – situação social que a exige para uma maior percepção dos limites entre ambas.

Prosseguindo, então, o conhecimento inicial da língua é tácito, inconsciente, intuitivo, ativo, dirigindo o emprego efetivo da mesma em situações de uso concreto. As crianças podem, por exemplo, falar de forma mais ou menos polida, mais ou menos 'simplificadamente' (*sovete* por *sorvete*) sem que disso dêem-se conta, apenas se concentrando na obtenção de seus fins. Daí que, em muitas situações elas sabem como utilizar inúmeros recursos lingüísticos sem conseguirem explicar porque os utilizam, ou porque alguém os utilizou.

Já o conhecimento explícito permite ao usuário da língua, deliberadamente, desencaixar forma/conteúdo lingüístico e refletir sobre a unidade lingüística em si mesma, como um fim. O foco muda do conhecimento inconsciente de como usar a língua para a atenção e reflexão consciente sobre a forma lingüística em si mesma. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se pela habilidade em verbalizar as razões subjacentes que justificam o julgamento emitido de forma organizada e, também, segundo o concluímos, pela manutenção do jogo interativo, de acordo com as normas sociais existentes, sabendo explicar porque isso está sendo feito.

Desse modo, os termos tácito e explícito estão sendo utilizados aqui para referir diferentes pontos do *continuum* que compreende os dois pólos possíveis – desde a chamada inconsciência da forma lingüística como tal até a consciência metalingüística, ou, em outras palavras evoluindo do conhecimento tácito para o conhecimento explícito.

Assim, o desenvolvimento da consciência metalingüística, pelo que observamos, ocorre em função da dinamicidade interativa entre a criança e o seu ambiente, e das ações decorrentes dessa interação entre ambos. Nesse processo, a natureza do próprio desenvolvimento humano ganha uma dupla dimensão – a biológica e a sócio-histórica. Portanto, não se está falando só no desenvolvimento "subjutivo", mas, sobretudo, no desenvolvimento "intersubjetivo", porque a relação entre o indivíduo e o seu meio comporta duas possibilidades de relações, segundo o tipo de interação considerada – àquela com o meio físico e àquela com o meio simbólico.

A consciência evolui, segundo o modelo piagetiano, a partir da periferia, ou seja, de início a criança atenta unicamente para os resultados de suas ações. Em seguida, ela volta-se em direção ao centro do processo interativo em duas direções complementares – em direção ao sujeito e ao tu – mundo real. O movimento em direção ao tu/mundo acontece bem cedo e envolve observar as características da ação. Logo após ocorre um movimento em direção ao próprio sujeito da ação. Essa alteração de rota implica detectar os problemas a serem resolvidos, selecionar as estratégias cog-

nitivas para solucioná-los e, finalmente, conhecer as estruturas subjacentes geradoras de todo comportamento reflexivo.

Tudo isso tem a ver com a consciência metalingüística que também se processa de acordo com o mesmo esquema. O processo construtivo pressupõe, sem dúvida, tomar a língua como um objeto de atenção, além de usá-la como instrumento de comunicação.

Quanto aos sujeitos do estudo, constatou-se que Pré-Escola e 1ª série parecem constituir um subgrupo natural, demonstrando um procedimento analítico comum. Em que pesem as semelhanças, as crianças do Nível B, não conseguiram manter a conversa, além de apresentarem dificuldades lingüísticas relacionadas à dêixis e à correferência, que as impediam de sustentar a troca interativa. Essa ruptura manifestou-se através do uso excessivo de referências exofóricas, de alterações no uso de pessoa do discurso/pessoa verbal e da não adequação das regras morfofonológicas empregadas. Ex.: *Eu pedo* por *eu peço*, etc.

O grupo de 1ª série aprimorou um pouco essas questões, conseguindo manter a conversa durante um período mais dilatado de tempo, apesar dos "Não sei", Cortes (Frases elípticas) e Perguntas sem Resposta. Observou-se, além disso, que as crianças de 1ª série conseguiram refletir sobre as unidades e estruturas lingüísticas mudando, por exemplo, o seu papel na interação. Isso significou a nosso ver um salto qualitativo importante.

As crianças de 2ª e 3ª série, por seu turno, parecem constituir um outro subgrupo com características peculiares. Por exemplo, observou-se uma incrível expansão dos tipos de atividades epi- e metalingüísticas nesse grupo, bem como uma tendência a analisar o detalhe formal. O grupo demonstrou ser muito ativo lingüística e socialmente, interagindo de modo intenso com as auxiliares de pesquisa, sobretudo, nas atividades não voltadas para o trabalho, mas para as brincadeiras e conversas paralelas.

Por seu lado, o grupo de 4ª série pareceu retroceder em termos de expansão de processos epi- e metalingüísticos enrijecendo e cristalizando suas respostas. Isso pode ser comprovado através da polarização dos tipos de resposta, em sua absoluta maioria classificadas como de tipo 1 ou 4, naquelas questões atinentes à consciência metalingüística. Tudo indica haver aí uma espécie de divisor de águas, pois expansão/afunilamento foram por demais gritantes, para ignorarmos as diferenças de comportamento existentes.

Dentre as cenas constantes do Protocolo Pragmático, a cena 1 foi a que conseguiu obter maior número de justificativas adequadas (74). As demais pressupunham conhecimento anterior de alguma informação específica ou detecção de implícitos. O que se constatou foi que um número mínimo de alunos conseguiu responder às questões a contento. Os alunos que o conseguiram não foram necessariamente os mais velhos, nem os mais adiantados, em termos de série freqüentada. Isso nos leva a reiterar nossa

hipótese de que a questão a ser considerada é o tipo de cultura de base da criança, sua história de vida.

De outra parte, a análise das respostas, como um todo, permitiu que atentássemos para o fato de algumas crianças menores terem usado conceitos espontâneos a fim de justificar a ambigüidade das formas lingüísticas presentes nas cenas constantes do Protocolo Pragmático, enquanto outras tenderam a utilizar conceitos científicos. Explica-se, desse modo, segundo o concebemos, o comportamento dos sujeitos de 4ª série, que pareciam estar muito mais preocupados em escrever bem e certo. Essa atividade fez convergir sua atenção e eles encontraram dificuldade em justificar as questões imbricadas nas cenas do experimento por terem uma tarefa adicional a fazer. Além disso, os conceitos científicos são esquemáticos e carecem da riqueza de conteúdo proveniente da experiência pessoal. Daí a criança encontrar dificuldade em expandi-los, aplicando-os a situações reais.

O instrumental psicológico utilizado pelos subgrupos apresentou, pois, modos de organização de atividades diversos, como fica patente através da escolha da modalidade escrita para responder às questões, por parte das crianças de 4ª série.

Além disso, temos de referir a natureza dos problemas lingüísticos enfocados em cada uma das cenas do Protocolo Pragmático. Começemos, pois, pela cena 1 por ter sido a que obteve o maior escore de respostas satisfatórias.

Nessa cena, a questão pragmática envolvida tinha a ver com as condições de produção apresentadas pelo interlocutor considerado, o que nos leva a dizer que mesmo crianças pequenas atentam para o outro, buscando adequar-se à situação ou entender o que o interlocutor quer dizer, a fim de prosseguir a conversa, fixando-se menos naquilo que é explicitamente colocado do que na interpretação do que é dito pelo falante.

Um outro dado que gostaríamos de discutir em detalhe é o que se refere aos tipos de fatores de ordem lingüística que mais parecem interferir no desenvolvimento da consciência metapragmática. Com relação ao subsistema sintático, pareceu-nos que a referência é um fator altamente significativo tanto para a compreensão, quanto para o desenvolvimento da consciência metalingüística. A cena 2, por exemplo, que exigia determinar quem era o primeiro garoto, representou uma dificuldade insuperável para a maioria absoluta dos sujeitos. A cena 4, que envolvia a menção a quatro referentes do sexo masculino, estando três presentes na gravura e um ausente foi outro empecilho, pois os sujeitos simplesmente não conseguiram localizar quem era quem e o que queria ou não. A cena 8 também apresentou uma questão referencial problemática, porque as respostas das crianças, deveriam incluir 'a tia', o que não aconteceu. Quanto ao subsistema morfossintático não se evidenciaram maiores dificuldades de compreen-

são (cena 7). No entanto, como não houve uma pergunta direta sobre o modo de falar do garoto da cena, os sujeitos não julgaram necessário explicar o porquê do uso da expressão utilizada, não justificando, pois, esse detalhe.

No que diz respeito ao subsistema pragmático, os aspectos informatividade/suficiência de dados e intertextualidade conjugados parecem exercer influência decisiva sobre o desenvolvimento da consciência metalingüística. Veja-se, para exemplificar, a cena 11. Havia de fato mais de uma questão a ser deslindada. Em primeiro lugar, a criança teria de ler o que aparecera escrito na tela. Nenhuma das crianças não leitoras conseguiu responder de forma adequada às questões propostas.

A seguir, a criança teria de estar atenta à diferença entre o que ela lera e o que o garoto da cena falara e, por fim, teria de mobilizar seu conhecimento anterior para descobrir quem era Ciborg. Pois bem, nenhuma das crianças que conseguiu resolver de modo convincente a questão sabia quem era Ciborg. Elas utilizaram nomes mais ou menos semelhantes ao que o garoto da cena dissera e resolveram suas dificuldades. Nesse caso particular, a falta de informação específica não chegou a atrapalhar o desempenho das crianças, que conseguiram realizar os dois passos preliminares, porque consideraram a cena como um todo e não apenas o dado lingüístico.

Quanto à cena 3, havia no mínimo, dois aspectos a ter em conta. Primeiro, a questão da intertextualidade, ou seja, a criança precisava saber de antemão que Cebolinha falava 'errado'. Além disso, entretanto, existia um implícito. O motivo desencadeador da corrida da mãe de Cebolinha era o modo dele falar, que a levava a concluir que o pai dele batera com o carro. E, finalmente, aperceber-se de que, na verdade, Cebolinha falava "certo", motivando isso o engano de sua mãe. Esse teste foi resolvido por um número apenas razoável de crianças – uma de 2ª série, quatro de 3ª e dez de quarta.

Quanto à cena 5, o ato de fala nela constante foi o maior gerador de respostas incoerentes. Praticamente, todas as crianças entraram em contradição ao responderem às perguntas relativas a essa cena do Protocolo. As nuances de sentido de xingar, ameaçar e prometer foram captadas, exclusivamente, por um dos sujeitos de 4ª série.

Já as cenas que versaram sobre a consciência de existirem variedades dialetais – cenas 6 e 10 – não foram, como o supúnhamos, respondidas pela maioria dos sujeitos. Na cena 6, não fizemos a menção ao dialeto pouco prestigiado e isso dificultou sua resolução, pois os respondentes teriam de deduzir que era do modo de falar da professora que Tiago rira. O aspecto cômico, no entanto, decorreu da forma como as crianças manobram a situação. Para aquelas que justificaram o riso de Tiago (5 sujeitos), a professora dissera a palavra errada, realmente. Tiago não rira porque ele

usara uma palavra diferente e ele achara estranho o jeito dela expressar-se. Ele riu, isso sim, porque ela falara "errado". Ponto final.

A cena 10, obteve um escore relativamente alto de acertos, (22), já que muitas crianças conseguiram redistribuir os papéis na interação e transformaram o que Paulinho dissera naquilo que elas diriam, esclarecendo o que entendiam por 'casinha'. Entretanto, apenas uma delas mencionou em sua justificativa o fato de ele ser pobre, ou de falar diferente dela.

A cena 8, foi até bem apreendida, sendo o pedido indireto feito pelo garoto, captado pela maioria absoluta das crianças. O que dificultou a justificativa foi de novo a referência.

A cena 9, como já esperado, obteve um baixo rendimento, pois captar a ironia é tarefa difícil para as crianças. No entanto, não passou em brancas nuvens e treze dos sujeitos justificaram sua resposta aludindo ao "jeito" da mãe de Cláudia falar.

Segundo nosso ponto de vista o Protocolo Pragmático preencheu sua finalidade. Não obstante, consideramos que se ele fosse transformado em um tipo de jogo para vídeo seria muito melhor aproveitado em pesquisas posteriores. As crianças cansaram-se das perguntas e do número de cenas. Seria, então, aconselhável organizar jogos sobre cada um dos itens a respeito dos quais quiséssemos fazer averiguações, isto evitaria o transtorno causado pelo uso de materiais pouco atraentes, ao mesmo tempo que facilitaria a coleta de dados.

Concluindo, nosso conceito de consciência metapragmática, tomou por base a opção feita por Levelt e colaboradores (1978, p. 2) que a definiu como o conhecimento implícito tornado explícito. O critério por ele chamado de "criterion of explicitness" permitiu-nos distinguir os dois tipos de processos envolvidos nos modos de justificar utilizado pelas crianças. Os epiprocessos seriam aqueles que traduzem ação sobre a língua, e ações lingüísticas sobre a realidade arrolados sob os números 2, 3, 4 e 5 e os metaprocessos, sob o número 1. Os primeiros, ou seja, os de número 2, 3, 4 e 5 constituem-se em pré-requisitos para os metaprocessos, de aquisição ulterior.

Segundo Gombert (1992, p. 195), uma das justificativas válidas para o estabelecimento desse corte vertical entre as primeiras manifestações de controle epilingüístico e as manifestações de controle metalingüístico relaciona-se à relevância atribuída ao papel do sujeito da ação de aprender.

Isto é, a consciência associa-se estreitamente à aprendizagem e embora nem toda aprendizagem seja intencional, uma vez que existe uma aprendizagem incidental, a aquisição e reestruturação do conhecimento, de modo geral, requer a participação consciente do sujeito, para que se consolide a longo e médio prazos.

Assim, do mesmo modo como o fez Levelt e associados, estabelecemos uma espécie de unificação dos conceitos de consciência e consciência

metalingüística porque ambas manifestam-se através da capacidade de manejar conscientemente o conhecimento para realizar atividades as mais diversas.

Para finalizar, resta-nos acrescentar que a evolução da consciência metapragmática parece ser basicamente aberta e indeterminada, não existindo nela meta ou finalidade e, no entanto, apresentando um padrão de desenvolvimento detectável. Os detalhes desse padrão são imprevisíveis por causa da independência que os sistemas vivos possuem em sua evolução, assim como em outros aspectos de sua organização. Suas características incluem o aumento progressivo de complexidade, coordenação e interdependência.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BATES, E. *Language and context. The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press, 1976.
- BEAUGRANDE, R. de, DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1983.
- 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 epilingüísticas sobre objetos lingüísticos. *Cad. Est. Ling.*, 1988, (15):117-135.
- GIVÓN, T. *On understanding grammar*. New York: Academic Press, 1979.
- GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago, 1992.
- HICKMANN, M. *Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement*. Nijmegen, The Netherlands: Mac-Planck-Institut für Psycholinguistik, internally circulated document, 1983.
- KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from metalinguistic and repair data. *Cognition*, 1986, 23:95-147.
- LEVELT et al. Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks. In: SINCLAIR, A., JARVELLA, R. J., LEVELT, W. J. M. (eds). *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag, 1978.
- LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PINTO, M. A., TITONE, R. Uno strumento di misurazione delle abilità metalinguistiche: il T. A. M. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*. Anno XXI (1-2):59-128.
- POERSCH, J. M. O ensino do código escrito: uma disciplina formal. *Letras de Hoje*, 1987, 22:67-79.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.