

Competências pragmáticas e lingüísticas na criança: Relato de uma experiência

Lélia Erbolato Melo
FFLCH - Universidade de São Paulo
leliaerbolato@hotmail.com

Abstract. *The main aim at this paper is to evaluate in the children the explanation/justification procedures in its cognitive, morphological, syntactic and interlocutory dimensions. At the same time, the purpose is to emphasize the mental processes which mediate the relationship between language and the communicative situations as well. The results taken form a transversal research prove that language interpretation is not possible without taking into consideration the context and that there is a general evolution from context to the utterance structure as far as children are concerned.*

Keywords. *pragmatic and linguistic; competence; child.*

Resumo. *O objetivo principal neste trabalho é avaliar as condutas de explicação/justificação, em suas dimensões cognitivas, morfossintáticas e interlocutivas. Paralelamente, o propósito é enfatizar também os processos mentais que mediatizam as relações entre linguagem (compreensão e produção) e as situações de comunicação. Os resultados confirmam a hipótese segundo a qual a interpretação da linguagem é impossível sem levar em conta o contexto, e que existe nas crianças uma evolução geral, no que diz respeito ao movimento do contexto para a estrutura do enunciado.*

Palavras-chave. *competência pragmática e lingüística; criança.*

No presente trabalho, o principal objetivo é apresentar as linhas norteadoras de uma pesquisa piloto realizada no quadro do Projeto de Cooperação Internacional em andamento, entre Brasil e França (CAPES/COFECUB), sobre as competências pragmáticas e lingüísticas na criança. Como a intenção é de circunscrever o presente estudo, optamos por examinar um aspecto particular do desenvolvimento pragmático da linguagem oral, em *seis* crianças de 5, 8 e 10 anos, respectivamente, de ambos os sexos: as condutas de explicação/justificação(CEJ). Para tanto, abordamos as vertentes compreensão e produção, através de procedimentos informatizados, tendo como objetivo específico contribuir para a elaboração de um programa de avaliação das referidas condutas na escola.

Neste sentido, procedemos a uma avaliação destas condutas em suas dimensões cognitivas, morfossintáticas e interlocutivas. Paralelamente, e para melhor compreender a especificidade da CEJ, foram incorporadas também noções conexas como a relação de tutela, argumentação, explicitação e explicação causal. Quanto aos objetivos específicos, priorizamos os processos mentais que mediatizam as relações entre a linguagem (compreensão e produção) e as situações de comunicação, levando em conta os elementos lingüísticos, pragmáticos e sociológicos pertinentes.

As referências teóricas e as categorias de análise foram extraídas de disciplinas e autores oriundos, por um lado, da psicologia com as teorias interacionistas do

desenvolvimento da criança (Vygotsky e Bruner), da psicologia da interação (Veneziano), da psicologia cognitiva (Piaget, Mounoud, Melot, Astington, Olson), da psicologia da criança e da psicolinguística (Bernicot) e, por outro lado, da lingüística (Labov, F. François, Hudelot, Orvig, Kerbrat-Orecchioni, Martinot...), entre outros.

Na definição do quadro teórico, o ponto de partida é um breve retrospecto histórico necessário, que vai de uma psicolinguística ortodoxa (de inspiração chomskyana), que se preocupa com a estrutura da língua, isto é, com os conhecimentos gramaticais no sentido estrito, passa por uma psicolinguística pragmática (não-ortodoxa), que se distancia da primeira por levar em conta a função comunicativa da linguagem, e apresenta diferenças teóricas importantes inspiradas na teoria da enunciação (Benveniste) e na filosofia da linguagem (Austin) e (Searle), e chega a uma psicolinguística da adaptação (Verschueren, 1987, 1991), cujo interesse é mostrar como a criança aprende a utilizar a linguagem para se adaptar às situações encontradas em seu meio. Ela seria mais sociológica do que psicológica, na medida em que tem como objetivo teorizar os comportamentos reais dos sujeitos e não seus comportamentos potenciais.

Prosseguindo, nossa atenção recai em *três* perspectivas, que estão em concordância com as idéias que sustentamos ao longo deste trabalho: a *primeira* diz respeito às convergências quanto à concepção de tutela entre Vygotsky e Bruner (ambos psicólogos) A esse propósito, lembraríamos que a noção de tutela foi introduzida por Vygotsky em um contexto antiapiagetiano, retomada por Bruner (1983, 1991) e, em seguida, revisitada por lingüistas, como F. François (1994: 230). Neste sentido, e parafraseando o autor (op. cit.), Vygotsky e Bruner conceberam ambos, a tutela na esfera da comunicação desigual, ou seja, daquele que sabe *versus* aquele que não sabe. Tudo isto, no entanto, deve ser modificado e/ou repensado quando não se trata de “fazer fazer”, mas de “fazer falar”, para não cairmos na armadilha da contratutela. A *segunda* perspectiva retoma a interação entre os processos de compreensão e produção na criança, tomando como referências Mayrink-Sabinson (1982) e Bernicot (1992). Mayrink-Sabinson (op. cit.) lembra que um dos dilemas da Psicolinguística Desenvolvimental diz respeito justamente à interação entre os processos de compreensão e produção nos estágios iniciais do desenvolvimento lingüístico.

Observações naturalísticas do comportamento indicam que a criança entende muito mais do que produz. Mesmo antes de produzir qualquer enunciado, a criança parece entender os enunciados (ou alguns deles) dirigidos a ela pelo seu interlocutor adulto, o que leva o estudioso da compreensão infantil à hipótese de que a compreensão precede a produção.

Bernicot (op. cit.: 29) enfatiza que estudar a linguagem em situações de comunicação implica considerar que a linguagem é produzida e interpretada graças a um conjunto de convenções e conhecimentos partilhados, que subentendem não somente as atividades verbais mas, também, as outras atividades sociais. As variações dos enunciados, em função das situações de comunicação, resultam deste funcionamento: elas não são aleatórias e podem ser descritas por um sistema de regras preciso e coerente. Estas regras são o produto de um ajustamento entre, por um lado, as convenções e os conhecimentos partilhados e, por outro lado, os enunciados.

Finalmente, a *terceira* perspectiva busca articular o estudo da conduta explicativa/explicativa na criança à noção da teoria da mente. No caso da conduta explicativa/justificativa, “as expectativas em relação ao outro não são todavia anunciadas de maneira direta pela presença de índices contextuais: elas são de natureza

representativa, implicando a capacidade de antecipar o que é susceptível de influenciar o comportamento, mas também as intenções e crenças de outrem” (Veneziano & Hudelot, 2002: 233).

Paralelamente, Astington e Olson (conforme Bruner, 1996: 129) propõem com muita sabedoria limitar a questão delicada das relações entre explicação e interpretação ao “novo campo” das teorias da mente da criança. A explicação não exclui a interpretação, assim como a interpretação não exclui a explicação.

Ainda que Bruner (op. cit.) questione o emblema “novo” atribuído, ele acrescenta que quase todos os lingüistas desenvolvimentalistas do último século consideram que as teorias da mente constituem um dado essencial da aquisição de linguagem.

De tal consideração, poderíamos inferir que esta abordagem da teoria da mente não poderia se desenvolver de modo satisfatório sem colaborações interdisciplinares importantes oriundas da filosofia da mente, da etologia cognitiva, assim como de algumas pesquisas sobre a aquisição de linguagem, e da influência mais direta das pesquisas de Flavell e seus colaboradores sobre a distinção entre aparência e realidade.

Do ponto de vista metodológico, como o propósito era observar a relação entre a leitura de imagens em seqüência (compreensão) e a produção oral de narrativas e, ao mesmo tempo, a emergência de diferentes tipos de utilizações da linguagem, rotuladas como “informativas”, optamos conjuntamente (equipes francesa e brasileira) pela escolha (a) de uma história em quadrinhos [*“A canetinha hidrográfica verde”*], traduzida e adaptada ao português; (b) de uma história extraída de livro só com imagem [*“A pedra no caminho”*, Eva Furnari, *Esconde-esconde*, 1988: 14-15].

No procedimento de compreensão, apresentou-se inicialmente à criança uma seqüência de imagens com dois personagens – Mickey e Donald. Em seguida, foi feita uma descrição da cena, esclarecendo-se que ambos estavam desenhando. Os dois personagens estão sentados nas duas extremidades de uma mesa e desenhavam.

A criança deve se manifestar em relação à formulação de um pedido de escolha entre duas possibilidades sobre o que o locutor disse ao interlocutor.

As possibilidades de escolha foram: (a) “você me empresta a canetinha verde, por favor?”; (b) você me empresta a canetinha verde, por favor, preciso terminar meu desenho?” As escolhas que cada criança fez dos tipos de pedido do Mickey e as respostas do Donald, em cada situação, para contar e narrar a história, exprimem a *interpretação* e a *compreensão* por parte da criança, durante a apresentação da seqüência das imagens, em cada situação.

O procedimento de produção composto de *cinco* vinhetas, reproduzindo a história infantil *“A pedra no caminho”* (Eva Furnari), foi adaptado pela equipe francesa, para efeito de aplicação do referido módulo.

A coleta dos dados se desenvolveu em três etapas. Na *primeira etapa* (narrativa autônoma ao pesquisador), a criança foi colocada diante de cinco imagens da história, apresentadas uma de cada vez na tela do computador, e finalmente em seu conjunto, sendo que a instrução é de que deve olhá-las bem, tentar compreendê-las e, uma vez as imagens retiradas da tela, ela deverá contar (narrar) o que compreendeu da história. A narrativa que a criança produz no desenrolar desta primeira etapa é chamada de autônoma, no sentido de que a criança a produz a partir de sua própria compreensão e antes de toda intervenção, por parte do pesquisador. Após esta narrativa, iniciou-se a *segunda etapa* (narrativa com tutela). Esta etapa visa essencialmente solicitar à criança, a fim de ajudá-la a explicitar claramente a identidade dos protagonistas da narrativa, a prestar atenção e exprimir os elementos-chave da história, em particular, compreender

as razões de alguns comportamentos. A tutela baseia-se no que a criança ainda não explicitou em sua narrativa autônoma inicial. Na *terceira etapa* (narrativa autônoma, após a tutela), foi solicitado à criança que contasse (narrasse) a história com a instrução de “tentar dizer tudo o que ela compreendeu”.

Como se nota, é uma situação “clássica” da coleta de narrativas que permite a comparação das produções de crianças em diferentes idades, etc. Entretanto, ela não é similar àquela situação, quando a criança narra fatos reais ou imaginários espontaneamente, seja enquanto iniciadora, ou participante ativo de uma conversação com um adulto familiar. Trata-se do cumprimento de uma tarefa, que a criança executa em um dado momento, em um lugar, para um interlocutor e a propósito de um conteúdo não escolhidos. Nesta atividade, que poderíamos caracterizar como sendo epilingüística, parafraseando Geraldi (1997: 23), a criança ao narrar várias vezes a mesma história está refletindo sobre a própria língua, sobre os recursos expressivos que está usando.

A seguir, na escolha das categorias de análise, referentes aos módulos de compreensão e produção, nosso propósito foi de abrir uma janela no campo da pesquisa sobre a aquisição de linguagem que articule os domínios da pragmática (da situação de comunicação) e da lingüística (da forma dos enunciados), para observar as conexões explicativas/justificativas em relação à “teoria da mente”. Nesta direção, elas serão então definidas, comentadas e ilustradas em *quatro* tópicos: 1) estudo lingüístico-pragmático da explicação na criança; 2) efeitos de conduta do diálogo, posições do adulto e modalidades da tutela; 3) repetição, retomada e reformulação (RRR) na interação verbal adulto-criança; 4) o fenômeno da coesão na interação verbal adulto-criança.

Em relação ao *primeiro* tópico, conclui-se que toda interação se dá dentro de um determinado quadro, no momento inicial, e coloca em uma situação específica certas pessoas que mantêm entre si um tipo de relacionamento. Assim, os acontecimentos da interação verbal, ao mesmo tempo em que são determinados pelos dados do contexto, os remodelam constantemente. Para Kerbrat-Orecchioni (1992: 37), “*fixado na abertura da interação, o contexto é também construído à medida que ela progride*”. Como postulam Veneziano e Hudelot (op. cit.: 216), é importante estabelecer em que medida o indivíduo compreende que os estados mentais, internos e inobserváveis, tais como intenções, vontades, conhecimentos e crenças existem e influenciam os comportamentos dos indivíduos e podem, inclusive, ser diferentes entre os indivíduos.

No *segundo* tópico, observamos sucessivamente, nos fragmentos analisados em três itens, o adulto assumir vários papéis, como: (a) *alguém que dá instruções*; (c) *que expõe um saber*; (c) *que sustenta* os sujeitos em suas tentativas de verbalização (*mise en mots*). Mas ele aparece também como um verdadeiro parceiro que não somente escuta as proposições das crianças mas se apropria delas para trazer sua própria contribuição para a elaboração discursiva.

Assim, o adulto ora ajuda as crianças a cumprir a tarefa que lhes é confiada: seria o caso da tutela num sentido estrito, retomando a expressão consagrada pelos tradutores de Bruner. Ora ele mantém também com as crianças uma relação menos simétrica e participa como co-autor na elaboração da tarefa verbal em andamento.

Ao final, fica a certeza de que, no âmbito da dicotomia língua-linguagem, a interpretação dos dados deveria convergir não para a avaliação de uma “gramática interna” da criança, mas para o modo como ela retoma, reformula, modifica, repete, suprime, acrescenta elementos..., no que diz respeito à compreensão e produção em atividades de interação adulto-criança.

Quanto ao *terceiro* tópico, procuramos mostrar e ilustrar, a partir de exemplos, o papel das “Repetição, Retomada e Reformulação” (RRR) no funcionamento da linguagem. Assim, partindo do pressuposto de que elas constituem movimentos discursivos, e que uma de suas características é estabelecer relações de similaridade semântica ou formal com um ou vários enunciados precedentes, nos levou a examinar, de forma não exaustiva, as diferentes facetas de sua inscrição discursiva. O que se constata é que a perspectiva dialógica possibilita não somente identificar “ares de família” nas RRR mas também a relação íntima entre fenômenos tratados, muitas vezes, de maneira dissociada em ciências da linguagem. Além disso, observamos que eles são utilizados tanto pelo adulto como pela criança, e contribuem, sobretudo, para o desenvolvimento das capacidades languageiras das crianças, na medida em que lhes permite prosseguir e/ou reorganizar seu discurso.

Enfim, quanto ao *quarto* tópico que, de certo modo, complementa o anterior, verificamos que os diferentes elementos de coesão, manifestados por certa categoria de palavras têm um papel importante para estabelecer elos, para criar relações de sentido entre segmentos do discurso, através do sistema léxico-gramatical. E é justamente isto que contribui para que se conclua que um texto tem uma textura, e é isto, finalmente, que distingue um texto de um não-texto, retornando a Halliday & Hasan (1976: 2).

Considerações finais

Os resultados obtidos na presente pesquisa indicam inicialmente que não seria apenas uma questão de ter ou não determinada habilidade que diferencia as crianças. Nestes termos, o que precisamos é dar condições para ela (criança) demonstrar uma habilidade: (a) ou para identificar sem confusão a mensagem comunicada pela pesquisadora; (b) ou para entender o procedimento adotado por ela, nas atividades de “compreensão” e “produção”; (c) ou, finalmente, para conceber e manipular suas próprias atitudes, com o propósito de compreender a atitude do outro em relação às informações solicitadas.

Portanto, em situações de comunicação, fica evidente o papel do contexto; da própria situação de aplicação do protocolo; e da interação comunicativa sujeito-pesquisadora.

A seguir, a *primeira observação* a ser feita refere-se aos critérios de análise adotados nas duas situações, que não se limitaram apenas ao exame das conexões explicativas, ou a levar em consideração as relações marcadas explicitamente por conectores ditos “lógicos” (“porque”, “portanto”, “e então”). Uma tal decisão teria deixado de lado um número importante das referidas conexões que as crianças constroem sem marcá-las especificamente. Na sequência, verificamos também (*segunda observação*) que, de acordo com Golder (1996: 71), e outros: “*não é antes da idade de 10 anos que as crianças chegam a ligar o conjunto dos fatos no interior de uma frase complexa coerente e, portanto, a dominar os organizadores textuais*”.

A esta altura, fazemos *duas* projeções para pesquisas futuras.

1) O estudo do desenvolvimento das narrativas construídas pela criança face as imagens nos informa sobre a capacidade de verbalizar crenças e intenções atribuídas a personagens fictícios e, ao mesmo tempo, evidencia as marcas (ou indícios) para a elaboração e proposição de procedimentos para medir o desenvolvimento posterior da teoria da mente.

2) Apesar de termos pautado a conduta de avaliação do nível de compreensão e produção da criança por determinados princípios, e estes não são certamente os únicos,

de forma semelhante poderíamos também aprofundar a observação das estratégias estilísticas e retóricas utilizadas pelos sujeitos nos referidos processos de comunicação.

Referências bibliográficas

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. 3^{ème} éd. Paris, Nathan, 1997.
- ASTINGTON, J. W. *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris, Retz, 2003.
- BERNICOT, J. *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, PUF, 1992.
- BRUNER, J. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. 3^{ème} éd. Paris, PUF, 1991.
- _____. *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris, Retz, 1996.
- FRANÇOIS, F. Continuité et mouvements discursifs dans des dialogues. *Rééducation orthophonique*, v. 32, n° 179, 1994.
- _____. *Enfants et récits: mises en mots et « reste »*. Lille, Septentrion, 2004.
- FRANÇOIS, F., HUDELOT, C. & SABEAU-JOUANNET, E. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, PUF, 1984.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In : *Esconde-Esconde*. 4. ed. São Paulo, Ática, 1988: 14-15.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- GOLDER, C. *Le développement du discours argumentatifs*. Lausanne – Paris, Delachaux et Niestlé, 1996.
- GRIZE, J.-B. *Logique naturelle et communications*. Paris, PUF, 1996.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London, Logman, 1976.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*, tome 2. Paris, Armand Colin, 1992.
- LABOV, W. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États Unis* (trad. fr). Paris, Minuit, 1978: 289-335.
- MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Compreensão e produção. *Boletim 3*, ABRALIN, setembro de 1982: 138-149.
- MELO, L. E. Le rôle de l'évaluation dans le récit. *CALaP "Psycholinguistique au Brésil"*, fasc. n° 20, 2000: 25-44.
- OLSON, D. R. *O mundo no papel*. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo, Ática, 1997.
- PIAGET, J. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 1993.
- VENEZIANO, E. & HUDELOT, C. Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant: le cas de l'explication. *Pragmatique et psychologie*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002: 216-236.
- VERSCHUEREN, J. *Pragmatics as a theory of linguistic adaptation*. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins, 1991.
- VYGOTSKY, L. *Pensée & langage*. Trad. Françoise Sève. Paris, La Dispute, 1997.