

*Gênese e uso de definições por crianças**

Márcia Regina Curado Pereira **MARIANO**

Universidade de São Paulo

Palavras-chave: explicação; definição; linguagem; cognição; capacidade metalingüística

Resumo: Este trabalho tem como objetivo levantar questões relativas à gênese e ao uso de definições por crianças. Considerando a *definição* um tipo particular de *explicação*, refletimos, entre outros aspectos, sobre os conceitos de *explicação* e de *definição*; sobre a relação entre linguagem e cognição; e sobre a capacidade metalingüística das crianças.

Abstract: The aim this paper is to raise questions related to the genesis and use of definitions by children. Considering the *definition* a particular type of *explanation*, we think, among other aspects, about the concepts of *explanation* and *definition*; about the relationship between language and cognition; and about the children's metalinguistic capability.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo levantar cuestiones concernientes a la gênese y a la utilización de definiciones por niños. Considerando la *definición* como un tipo de *explicación*, meditamos acerca de los conceptos de *explicación* e de *definición*; acerca de la relación entre lenguaje y pensamiento; y acerca de le metalenguaje en niños.

* Este artigo é baseado em nossa dissertação de mestrado (Mariano, 2002) intitulada "Produções de definições por crianças ou diferentes formas de explicar as coisas...", defendida no Curso de Pós-Graduação em Semiótica e Lingüística Geral da USP, sob a orientação da Profa. Dra. Lélia Erbolato Melo.

Introdução

Dentre as várias formas discursivas utilizadas por crianças para explicar encontra-se a *definição*. Considerada um tipo particular de *explicação*, a *definição* é difícil de ser conceituada, pois se encontra no limite com o elucidar, com o descrever, com o mostrar. O que vai determiná-la é a intenção do falante de definir.

Na *definição* a linguagem deixa de ser apenas um instrumento de comunicação e passa a ser um objeto do pensamento, na medida em que através dela explica-se o significado de um signo através do uso de palavras. Sua realização revela, portanto, atividades lingüísticas, cognitivas, metalingüísticas e também sociais e afetivas do falante.

O ato de definir pressupõe, ainda, capacidades pragmáticas que envolvem, de um lado, a compreensão do pedido do Outro, de outro lado, aptidão para determinar a forma material dessa verbalização e adaptar as condutas explicativas à situação de interação verbal.

Entretanto, apesar da importância de todos os fatores envolvidos na produção de definições, sobretudo por crianças, e da grande contribuição que os estudos sobre o tema podem oferecer aos profissionais interessados em questões de aquisição da linguagem, poucos são os trabalhos encontrados sobre o assunto, principalmente no Brasil.

Foi acreditando nessa contribuição que desenvolvemos nossa dissertação de mestrado. Os resultados obtidos por meio desse estudo, bem como a fundamentação teórica na qual nos apoiamos, é o que pretendemos expor sucintamente a seguir.

1. Refletindo sobre *explicação* e *definição*

A grande variedade de atos discursivos que podem ser classificados como *explicação* ou *definição* torna utópica a existência de um só conceito que consiga dar conta de todas as suas características e funções.

Borel (1980) aborda essa questão e afirma que o campo recoberto pelo termo *explicar* é muito vasto. Segundo ela, sintaticamente falando, o verbo *explicar*, com algumas diferenças, tem uma distribuição semelhante à distribuição do verbo *dizer*. Já, semanticamente, ele pode ser agrupado nas seguintes subclasses:

1. **explicar como um componente interacional:** Comunicar (expor, formular, exprimir, fazer saber...); Ensinar (fazer compreender, esclarecer, ilustrar, mostrar...); Justificar (desculpar-se, motivar, defender, legitimar...);
2. **explicar como um componente ideacional:** Explicitar: a) desenvolver (comentar, anotar, glosar, precisar, analisar...); b) interpretar (fazer a exegese, elucidar, traduzir, desempenhar, assinalar um sentido, situar num contexto, reconstituir...); Explicar (inteirar-se de um fato por uma causa, uma razão, um motivo, fazer resultar de...). (Borel, 1980, p. 22-23)

Halté (1988), por sua vez, relaciona o discurso explicativo com a *compreensão*, e esta com a *aprendizagem*. Para ele, explicar é, com efeito, *fazer compreender*. Porém, *fazer compreender* não é simplesmente *dizer*, mas é agir sobre o Outro através do discurso. O autor ainda observa que a função explicativa de um discurso não é inerente à sua forma, podendo se explicar através de todos os tipos e de todos os gêneros discursivos.

Concebendo a linguagem como um instrumento de ação social, e a *explicação* como uma conduta que se desenvolve num contexto interativo, Pontecorvo (1990, p. 56) considera necessárias algumas condições para que a *explicação* seja produzida, entre outras:

- a) um objeto de atenção deve ser compartilhado;
- b) deve haver alguma diferença entre os interlocutores que dificulte a comunicação (diferentes pontos de vista; desconhecimento de fatos, regras, temas, palavras...);
- c) é importante que exista um contexto propício à construção de explicações, como uma situação de discussão, por exemplo.

Com relação à gênese da *explicação* na linguagem da criança notamos que até a idade pré-escolar as situações em que ela explica variam pouco. Hood e Bloom (1979 apud Jisa; Mariotte, 1990) propõem a seguinte seqüência desenvolvimental: primeiro a criança dá explicações que são, antes de tudo, justificações para suas próprias intenções, necessidades ou planos. Em seguida, ela procura responder às solicitações de *explicação* feitas por seu interlocutor e, por último, ela mesma as pede.

Observamos, ainda, que os contextos propícios à *explicação* e a capacidade de apreender a perspectiva do Outro se alargam com a idade a medida que as atividades e relacionamentos diversificam-se; como a entrada na escola, por exemplo.

Porém, Hudelot et al (1990) nos alerta para o fato de que a *explicação* tem recebido pouca atenção nos estudos de aquisição da linguagem. Uma das razões para isso encontra-se no fato de que, muitas vezes, espera-se das crianças explicações iguais àquelas dos adultos, e quando estas explicações apresentam-se diferentes, não são consideradas “boas” ou “corretas”.

Tal “avaliação”, geralmente negativa, das explicações das crianças é nítida quando se trata da produção de um tipo particular de *explicação*: a *definição*.

Nascimento (1994) nos ajuda a diferenciar *definição lógica* de *definição discursiva*. A primeira apresenta-se fundamentada nos princípios aristotélicos de *gênero próximo* e *diferença específica* e preocupa-se com a visão científica do objeto. Já a *definição discursiva* mostra-se mais livre e ligada ao uso concreto da língua.

Os estudos desta autora, bem como os estudos de F. François (1974; 1985; 1992), nos indicaram que a *definição* dos adultos encaixa-se no primeiro tipo – *definição lógica, tradicional ou aristotélica* –, enquanto a *definição* das crianças possui um caráter discursivo.

Portanto, definir, para a criança, não implica necessariamente em um conceito, mas antes, em uma realidade extralingüística. É nessa direção

discursiva que a *definição* encontra-se com a *paráfrase*, na medida em que assume uma função pragmática de reformulação durante a interação verbal.

A *explicação* e/ou *definição* também constituiu objeto de interesse da Psicologia do Desenvolvimento. Piaget (1978; 1986) observou crianças de 3 a 7/8 anos e apontou diversas características cognitivas ligadas à produção de definições, dentre elas:

- Ausência de uma hierarquia lógica entre os diferentes elementos de uma mesma concepção.
- Dificuldade em dar definições exaustivas sobre o emprego de um fato, palavra ou conceito.
- Dificuldades de abstração, generalização e síntese.
- Ausência do pensamento conceitual

A partir dessas investigações, o autor observou que as estruturas com o conectivo *porque* só aparecem com uma certa consistência de uso e propriedade em torno dos 4 anos. Por volta desta mesma idade a criança começa a relacionar *agentividade* e *causalidade*, cujas noções subjacentes ainda demoram a se definir. O *por quê?* interrogativo, por sua vez, surge antes, por volta dos 2,5 anos (dois anos e meio). Aos 7/8 anos a criança começa a distinguir o pensamento das coisas *elas-mesmas*. Surgem, nesta época, as justificações lógicas e as explicações causais, que conduzem às primeiras definições coerentes, como as definições pelo gênero e por diferenças específicas. O desenvolvimento da linguagem para Piaget surge, então, como um “sintoma” do desenvolvimento do pensamento.

Os estudos de Vygotsky (1987; 1999), por sua vez, se detêm mais profundamente na importância dos fatores culturais, históricos e sociais no desenvolvimento psicológico, estabelecendo, a partir disto, relações entre pensamento e linguagem, e entre aprendizagem e desenvolvimento. Pontecorvo (1990, p. 55) ressalta alguns pontos de intersecção entre linguagem e cognição na perspectiva vygotskyana, entre eles:

a) a linguagem, por um lado, contribui para o desenvolvimento do pensamento verbal através de seus diferentes tipos: linguagem para os outros, linguagem egocêntrica, linguagem interior. Por outro lado, ela é, antes de tudo, um instrumento de ação social quando é dirigida aos outros; b) a linguagem – e por consequência o pensamento verbal – se desenvolve e é exercida nos diversos contextos de interação social, caracterizados por diferentes meios comunicativos, que pedem o uso de condutas variadas e o exercício de capacidades lingüísticas e cognitivas diferentes.

Dentre os aspectos cognitivos focalizados por Vygotsky, a formação de conceitos apresenta-se como um processo importante para a construção de definições. O autor caracteriza a formação de conceitos como uma atividade *cognitiva, ativa e criativa, não isolada, fossilizada e imutável*, e que está constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas.

Já para Wallon (1989) a linguagem aparece como instrumento e suporte indispensável ao progresso do pensamento. Sendo assim, as explicações da criança constituem uma maneira de comprovar as capacidades de seu pensamento. Para o autor o ato de explicar não é algo simples; depende de habilidades cujo desenvolvimento estende-se por vários anos, e apresenta grandes mudanças segundo o objeto a ser explicado.

A partir de inúmeras análises de definições produzidas por crianças, Wallon procura ilustrar a relação de reciprocidade existente entre linguagem e pensamento: a linguagem exprime o pensamento ao mesmo tempo em que o estrutura.

Essa interdependência entre linguagem e cognição – tão explícita na produção de definições, onde a linguagem se torna claramente objeto do pensamento – nos levou, ainda, a refletir sobre a ontogênese das atividades metalingüísticas.

Em Hamby (1994) vemos que as crianças muito precocemente encontram meios não só para falar das coisas, como também para falar da linguagem. Todavia, a entrada das crianças na escola torna evidente o trabalho metalingüístico, a partir do momento em que elas são iniciadas nas normas gramaticais e passam a ter a necessidade de observar e descrever a língua de acordo com termos metalingüísticos simples, com os quais entram em contato: *nome, verbo, som...*

Entretanto, antes mesmo da familiarização com esses termos, as crianças realizam diferentes estratégias que ilustram certa atenção e curiosidade acerca da linguagem que utilizam. Exemplos destes movimentos seriam, segundo o autor: “hesitações; autocorreções e correções do Outro; explicações espontâneas; questões ou observações sobre o sentido das palavras ou sobre o nome das coisas; jogos com as palavras;” etc.

Estas estratégias fazem parte do processo de aquisição da linguagem e chamam a atenção para a importância da atividade discursiva das crianças através da interação verbal. É esta atividade que tivemos a oportunidade de observar na análise dos dados.

2. Metodologia e apresentação dos sujeitos

Para o desenvolvimento deste estudo elegemos duas creches: a Creche Oeste da Coordenadoria de Serviço de Assistência Social da Universidade de São Paulo (COSEAS-USP), e a Creche Primavera, fundada pela Liga das Senhoras Católicas de São Paulo e conveniada à Prefeitura. A partir disto, selecionamos 10 (dez) crianças brasileiras entre 5 e 5;11 (anos/meses) que cursavam o Jardim II na pré-escola em 2000; sendo 5 sujeitos de cada creche.

Observamos a produção de definições em duas diferentes formas de interação, na interação *criança/adulto* (situação individual) e na interação *grupo de crianças/adulto* (situação coletiva). Para o desenvolvimento das

sessões individuais optamos pela leitura de uma ilustração bastante colorida e rica em personagens. Já para as sessões coletivas optamos por uma experiência científica sobre o ar.

Os dados foram totalmente registrados em fitas de áudio e de vídeo. Realizamos cerca de duas horas e trinta minutos de gravação, divididas em 12 sessões com duração variável entre 10-25 minutos.

3. Análise dos dados

Diante da natureza heterogênea da *definição* optamos por estruturar nossa análise de acordo com três aspectos: aspectos (meta)lingüísticos/discursivos; aspectos cognitivos e aspectos interativos.

Dentre os aspectos (meta)lingüísticos/discursivos identificados nas produções destacamos o uso da linguagem não-verbal na produção de definições por crianças. A utilização de gestos assumiu dois objetivos: a) definir; e b) auxiliar na produção verbal de definições.

No primeiro caso, o gesto está intimamente relacionado à situação imediata e consiste em “mostrar” ou “apontar” para o objeto que deve ser definido. No segundo caso, os gestos constituem “acessórios” da fala, assumindo funções argumentativas.

Exemplo 1:

A: adulto; Am: Amanda – Creche Primavera – situação individual

141. A: uhn...no mesmo/nesse mesmo castelo aqui?

142. Am: **não nos outros também** ((*mostra os cogumelos*))

143. A: ah nos outros também...uhn uhn...e o que qui é um castelo? cê sabe?

144. Am: **...é um...um é bem grande no meio e um piquininho aqui... do lado** ((*faz gestos com as mãos mostrando três torres*))

Dentre os aspectos cognitivos destacamos o processo de formação de conceitos, que parece consolidar-se gradualmente ao longo da infância: aqueles conceitos mais concretos, relacionados diretamente com os interesses e com a vida das crianças (*animal, comida...*), tornam-se parte de seus conhecimentos ainda cedo, enquanto que aqueles mais abstratos, relacionados diretamente com conceitos científicos escolares (*sol; dia; lua; ar...*), são apreendidos de acordo com a vivência escolar e pessoal, e podem vir a ser compreendidos mais tarde. Na pré-escola, alguns desses conceitos mais “abstratos” aparecem na linguagem infantil mesclados às experiências sensoriais e à fantasia.

Exemplo 2:

A: adulto; L: Lucilla; CL: César Lucas; An: Ananda – Creche Oeste
– situação coletiva

13. A: tá e você o que você acha que é água?

[
14. L: **É ÁGUA MÁGICA**

[
15. CL: **tomá água**

[
16. A: uhn... a Ananda também falô

[
17. An: **tomá ba::nho::**

18. A: i::sso

[
19. CL: **pra dá descarga** ((risos))

20. A: é:: é uma grande coisa né?

21. L: **pra lavá a mão**

Nos aspectos interativos observados destacamos o encaminhamento dos diálogos que se apresentou dentro do esquema *questão/resposta*, característico das interações verbais adulto/criança. Na maioria das seqüências enunciativas tal estrutura parece não ter constrangido as crianças. No entanto, nem sempre isso acontece. Algumas vezes, a insistência para obter uma definição, através de questões fechadas e circulares, pode provocar uma resposta tautológica, baseada na retomada de partes do turno anterior. Ou ainda, pode colaborar para a produção de respostas mínimas - *sim, não, talvez*.

Exemplo 3:

A: adulto; L: Lucilla – Creche Oeste – situação individual

77. A: uhn uhn... e aqui em cima é um rádio ((*aponta para a figura*))... e o que é um rádio? cê já me falou né?

78. L: **é**

79. A: o que que é?

80. L: **é um:::... não sei não**

81. A: não sabe também?... ah::: e nem isso daqui você sabe o que é?

82. L: **é uma árvore**

83. A: é uma árvore e uma árvore você sabe me dizer o que é ou não?

84. L: ((*faz um sinal negativo com o dedo indicador*))

Levantamos, no total, 103 definições produzidas pelos sujeitos, que deram origem à seguinte *Tipologia de definições*:

Quadro 1 - Tipologia de definições

Definições homogêneas	Definições mistas
por descrição	por descrição e qualificações
por descrição (linguagem verbal + não-verbal(gestos descritivos))	por generalização e qualificações
pelas qualificações	por impressões subjetivas e descrição
pela função/utilidade	por recorrência a situação imediata e por relação a experiências subjetivas
por recorrência a histórias infantis ou lendas populares	pelas qualificações e por relação a experiências subjetivas
por associação livre entre palavras e significados	por relação de quase sinonímia e pela função/utilidade
por relação a experiências subjetivas	pela função/utilidade e/ou por relação a experiências subjetivas
por impressões subjetivas	através do “mostrar” e de recorrência a situação imediata
por relação de quase-sinonímia	por recorrência a histórias infantis ou lendas populares e/ou por associação livre entre palavras e significados
por tautologia	por descrição (verbal e/ou não-verbal) e/ou generalização e/ou relação de quase-sinonímia
por generalização	pelas qualificações e retomada de discursos do Outro
pela origem	por descrição e recorrência a histórias infantis ou lendas populares “ou” por retomada de discursos do Outro
por retomada de discursos “ou” por recorrência a histórias infantis ou lendas populares	por relação entre nome/verbo e a experiências subjetivas
por recorrência a situação imediata	por relação a experiências subjetivas e/ou retomada de discursos do outro
	pela função/utilidade e/ou por generalização
	por relação de quase-sinonímia e/ou por relação metonímica
	por impressões subjetivas e/ou por recorrência a histórias infantis ou lendas populares
	por generalização, descrição e recorrência a histórias infantis ou lendas populares
	por descrição (linguagem verbal e não-verbal ((gestos descritivos)), pela função/utilidade e por relação a experiências subjetivas

Algumas conclusões

Os resultados da análise dos dados mostram que as crianças da pré-escola são capazes de produzir definições através de diferentes estratégias lingüístico-pragmáticas, verbais e não-verbais, e que suas definições nem sempre são aceitas ou compreendidas pelo adulto. Por um lado, sua capacidade para definir vincula-se à facilidade para adaptar a estrutura tradicional da *definição* – *X é Y* - ao contexto e ao interlocutor. Por outro lado, esta aptidão se relaciona com as capacidades de *abstração* e *reflexão*, que as conduzem a definições baseadas em experiências subjetivas.

Verificamos também que a *definição* é favorecida por situações mais formais, que possuam um caráter didático. Neste perfil, encaixa-se a interação verbal *criança/adulto* - caracterizada como uma relação assimétrica. Já durante a interação verbal *grupo de crianças/adulto*, outros tipos de *explicação* se destacam, tais como as *explicações causais* e as *justificativas*.

A heterogeneidade de definições identificada durante a análise dos dados nos indicou que não existem “boas ou más definições”, mas sim, diferentes formas de definir, que são produtos de diferentes condutas verbais e de formas subjetivas de pensar e verbalizar esse pensamento em um determinado contexto comunicativo.

Bibliografia

BOREL, Marie-Jeanne. “Discours explicatifs.” *Travaux du centre de recherches sémiologiques*: quelques réflexions sur l’explication. Suisse : CdRS, Université de Neuchatel, p. 19-41, 1980.

FRANÇOIS, F. “Stratégies discursives chez les enfants – un exemple: les définitions”. *Revue de l’A.R.P.L.O.E.V.*, v. 30, p. 175-186, 1992.

_____. “Qu’est-ce qu’un ange? ou définition et paraphrase chez l’enfant”. Fuchs, C. (ed.) *Aspects de l’ambiguïté et de la paraphrase dans les langues naturelles*. Berne : Peter Lang, p. 103-121, 1985.

_____. “Paradigme et définition”. *La linguistique*. Revue internationale de linguistique générale, v.10, f. 2. Paris: PUF, p. 25-36, 1974.

HALTÉ, Jean-François. “Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs”. *Pratiques*. Les discours explicatifs, n. 58, p. 3-10, 1988.

HAMBY, Jean-Paul. “Les enfants et les mots: leurs explications, leurs commentaires, leurs expériences”- métalanguage et dialogisme à l’école maternelle. François, F. (org.) *Jeux de langage et dialogues à l’école maternelle*. Paris: CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

HOOD, L. e BLOOM, L. ”What, when and how about why: a longitudinal study of early expressions of causality”. *Monographs of the society for research in child development*, 44 (Serial no. 181). Chicago: University of Chicago Press, 1979.

HUDELOT, C. et al. “Explications, distance et interlocution chez l’enfant de deux à quatre ans”. *CALaP*, no. 7/8, 1990, 241-255.

JISA, H. e MARIOTTE, D. “L’explication dans l’interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale.” *CALaP*, no. 7/8, 1990, 225-239.

MARIANO, Márcia R.C.P. “Produção de definições por crianças ou diferentes formas de explicar as coisas...”. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: S.P, 2002.

NASCIMENTO, E.M.F.S. “Paráfrases definicionais de substantivos em crianças não alfabetizadas”. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, no. 26. Campinas: S.Paulo, 111-122, 1994.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. de M. Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

_____. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachâux et Niestlé, 1978

PONTECORVO, Clotilde “Opposition, explication et invocation des regles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans”. *CALaP*, no. 7/8, 1990, 55-69.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de J. C. Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. de J. L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. Trad. de D. S. Pinheiros e F. A. Braga. São Paulo: Manole, 1989.