

A CONSTRUÇÃO DE DEFINIÇÕES POR CRIANÇAS
EM IDADE ESCOLAR

por

Tânia Maria Lopes

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Linguística do Institu-
to de Estudos da Linguagem da Universi-
dade Estadual de Campinas como requisi-
to para a obtenção do título de Mestre
em Linguística

Campinas

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por TÂNIA MARIA
LOPES

e aprovada pela Comissão Julgadora em

22/05/92.

PROFA. DRA MARIA CECÍLIA PERRONI - ORIENTADORA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

A CONSTRUÇÃO DE DEFINIÇÕES POR CRIANÇAS EM IDADE ESCOLAR

RESUMO

Este é um estudo experimental a respeito do desenvolvimento da habilidade de dar definições a partir de perguntas do tipo "O que é X?". Os dados foram obtidos através de entrevistas com crianças entre 6,0 e 8,0 anos de idade, falantes do português, dialeto paulista e pertencentes à classe média. As entrevistas se deram em um colégio particular e em duas etapas, a saber: a) o experimento piloto; b) e o experimento propriamente. Sob a perspectiva sócio-interacionista, fez-se a análise dos dados, de modo a distinguir as estruturas linguísticas utilizadas pelas crianças em suas respostas e a observar o nível de generalidade revelado por estas estruturas. Foram identificados 7 tipos de estruturas que, de acordo com a faixa etária, tiveram maior ou menor índice de uso. Na faixa dos seis anos domina a estrutura "(é) + verbo no infinitivo"; na dos sete, a estrutura "(é) + um negócio/uma coisa (que) ..."; e, na dos oito anos, a estrutura "(é) + sinônimo". A criança não só apresenta mudanças quantitativas de uso em relação a determinada estrutura como também apresenta mudanças qualitativas pois, cada vez mais, busca construir definições mais próximas às do modelo escolar fazendo uso de outro tipo de estrutura. A análise ainda aponta que a natureza do termo definido concorre para a utilização de determinadas estruturas mais que outras. Termos com referentes de natureza de primeira ordem são mais definidos com sinônimos; termos de referentes de segunda ordem, pela estrutura "(é) + quando ..."; aqueles que podem referir-se tanto a entidades de primeira quanto de segunda ordem são mais definidos pela estrutura "(é) + um negócio / uma coisa (que) ...". As conclusões mostram que as crianças não só reconhecem a natureza do termo a ser definido como também que a definição não se faz através

do uso de qualquer sentença; ela tem uma estrutura especial que deve expressar, sobretudo, generalização acerca do objeto a que esse termo se refere.

Autora: Tânia Maria Lopes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Perroni

índice

Pág.

INTRODUÇÃO	1
CAP. 1. DA PESQUISA SOBRE A HABILIDADE DE DEFINIR	5
1.1. Metodologia	6
1.2. Aspectos relevantes da capacidade de construir definições	11
1.3. Retomando o papel da escola	14
1.4. Da construção de definição	17
CAP. 2. DAS ESTRUTURAS IDENTIFICADAS	18
2.1. Da estrutura "(é) + verbo no infinitivo"	21
2.2. Da estrutura "(é) + sinônimo"	26
2.3. Das estruturas "(é) + um negócio (que) ..." e "(é) + uma coisa (que) ..."	37
2.4. Da estrutura "(é) + quando ..."	43
2.5. Das estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..."	52
2.6. Da estrutura "Tem que + verbo no infinitivo"	57
2.7. Da estrutura "(é) + você/a gente + verbo no presente"	62
2.8. Da combinação de estruturas	68
2.9. Das respostas N.D.A.	76
2.10. Da decisão de não responder	85
2.11. Conclusão deste capítulo	91
CAP. 3. DA RELAÇÃO ENTRE AS ESTRUTURAS ANALISADAS E OS TERMOS PERGUNTADOS	94
3.1. Das estruturas mais utilizadas para os termos cujos referentes constituem entidades de primeira ordem	96

3.2. Das estruturas mais utilizadas para os termos cujos referentes constituem entidades de segunda ordem	104
3.3. Das estruturas mais utilizadas para os termos ambíguos	112
3.4. Conclusão deste capítulo	117
 CAP. 4. CONCLUSÃO GERAL	 119
 REFERÊNCIAS	 123

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos ao processo de aquisição da linguagem pela criança, somos levados a refletir sobre as relações que podem existir entre a cognição e a linguagem. Dessa reflexão surgem hipóteses a respeito dessas relações que podem variar, desde uma hipótese de cunho cognitivista, em que a linguagem é vista como mais um aspecto da cognição humana, até uma hipótese sócio-interacionista, que não supõe uma precedência de uma sobre a outra.

As reflexões sobre a linguagem que se baseiam em um modelo cognitivista, do tipo inspirado na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência, consideram-na como um sistema de representação de um conhecimento previamente adquirido.

Contudo, os trabalhos nas áreas mais modernas da Linguística têm indicado que a linguagem não possui esse único papel de representação. No caso da Aquisição da Linguagem, tem-se procurado mostrar que, no momento em que a criança aprende a falar, ela não está apenas verbalizando categorias anteriormente construídas no nível cognitivo, mas está construindo tais categorias juntamente com o desenvolvimento da linguagem (cf. de Lemos, 1981 e 1985).

Com efeito, desde meados da década de 70, inicia-se um questionamento da validade ou utilidade da transposição, pura e simples, da teoria do desenvolvimento da inteligência do tipo piagetiano ao estudo dos processos pelos quais a criança (re)constrói a língua da comunidade em que vive.

Já nos estudos de Karmiloff-Smith (1979), o processo de aquisição da linguagem é abordado sob um aspecto que ela própria chama de "funcional". A linguagem não é apenas um elemento da cognição, antes, a linguagem exerce o papel de atividade constitutiva do próprio pensamento. Karmiloff-Smith afirma que a cognição e a linguagem apresentam um desenvolvimento interdependen-

te, ou seja, a cognição afeta o desenvolvimento da linguagem e vice-versa. Em seu trabalho, já se pode notar uma sensibilidade à complexidade da questão da relação de dependência ou interdependência entre cognição e linguagem, que não pode ser ignorada nos trabalhos na área.

No nosso caso, o trabalho será elaborado com base em uma teoria que tem se desenvolvido bastante nos últimos anos, a do interacionismo. Nos trabalhos de Bruner (1978), já podemos ver um esboço dessa teoria, que ganha uma formulação construtivista nos estudos de de Lemos (1981, 1985).

Sob o ponto de vista do interacionismo, a linguagem ganha um papel mais rico, enquanto atividade constitutiva da intersubjetividade. Segundo Vygotsky, para se entender as relações que existem entre a linguagem e o pensamento, é necessário entender as características da fala social, interpessoal, da qual se origina a fala interna. Para ele, o processo é do intersubjetivo para o intrasubjetivo, via internalização. Vygotsky faz a seguinte afirmação:

"(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem."

(Vygotsky, 1987: 44)

Assim, colocando-se a fala social em enfoque, somos levados a considerar o diálogo como unidade de análise. Os trabalhos de de Lemos (1981, 1982) constituem um bom exemplo de uma teoria que parte do diálogo para a sua sustentação, e que é muito diferente daquelas que tradicionalmente tomam como unidade de análise a sentença isolada, por exemplo, o trabalho de Bates (1976).

A proposta interacionista de Aquisição da Linguagem privilegia a interação como o lugar do desenvolvimento, ou seja, privilegia, especificamente, a interação da criança com o adulto responsável por ela. A construção da linguagem pela criança dá-se no diálogo e, nesse caso, a postura do adulto não se restringe a "atribuir um estatuto sintático" ao que a criança fala, mas, sobretudo, complementar, através do seu enunciado, fragmentos de enunciados manifestados por essa criança (cf. de Lemos, 1986: 244). É através do processo dialógico que a criança pode "conceber a si e ao outro como sujeitos" (id., 245).

É nesse contexto de interação que o adulto cria várias situações com a criança, possibilitando a ela assumir papéis específicos que a levam à construção de um protodiálogo com formas linguísticas ainda "não-interpretáveis". O que se considera como "erro", de fato, mostra que a criança está tomando consciência de um outro aspecto da linguagem: ela não constitui apenas uma atividade comunicativa, mas um objeto sobre o qual se pode atuar, relacionando formas e construindo um sistema linguístico (ver de Lemos, 1982). Trata-se, então, de uma hipótese em que a linguagem e o pensamento se constroem, ou seja, uma visão construtivista do processo de aquisição da linguagem e que pode existir dentro da própria teoria interacionista (cf. de Lemos, 1986: 244-245).

A dificuldade das abordagens tradicionais de dar conta do próprio processo da construção da linguagem pela criança pode ser superada por uma teoria interacionista que permite considerar de que modo pode se dar a apropriação do objeto linguagem pela criança. Esta pesquisa deverá ser desenvolvida sob tal perspectiva, e deverá se sustentar nas observações obtidas em um experimento realizado junto a crianças em idade escolar. Pretende-se estudar o desenvolvimento da habilidade das crianças de construir definições sobre propriedades de eventos ou objetos frente a questões do tipo "O que é X?". Nosso objetivo é mostrar como as crianças em três faixas etárias diferentes, a saber, dos 6,0, dos 7,0, e dos 8,0 anos de idade, dão conta da tarefa de definir na interação com um adulto desconhecido, analisando os fatores que

podem desempenhar um papel decisivo em sua escolha de construções linguísticas alternativas. Assim, pretendemos identificar e descrever as estratégias utilizadas pelas crianças na construção de suas definições na modalidade oral da linguagem.

Organizamos esta dissertação de modo a apresentar, no capítulo 1, a metodologia utilizada nesta pesquisa e aspectos relevantes para o estudo de construções de definições, no capítulo 2, a descrição das estruturas utilizadas pelas crianças nas suas definições, no capítulo 3, a relação entre estas estruturas e a natureza dos termos definidos, e, no capítulo 4, uma pequena reflexão a respeito desta pesquisa.

Esperamos que a análise dos resultados por nós obtidos neste estudo possa contribuir para iluminar um aspecto da questão, nada simples, do desenvolvimento linguístico de crianças já em idade escolar, tema bem pouco explorado até o momento.

Capítulo 1: DA PESQUISA SOBRE A HABILIDADE DE DEFINIR

A explicação pode ser considerada uma das tarefas mais relevantes dentro do contexto escolar. Segundo Donaldson (1986), a habilidade de dar explicações, a capacidade de compreender explicações e a habilidade de procurar explicações são constitutivas da relação professor e aluno. Uma questão fundamental seria, portanto, a de dar conta de como e quando a habilidade de dar explicações se desenvolve.

No presente trabalho, essa questão deverá ser abordada de forma a identificar as construções linguísticas de que as crianças lançam mão no desenvolvimento dessa capacidade. Ou seja, caberá a nós identificar as estruturas linguísticas preferidas pelas crianças em suas respostas a questões do tipo "O que é X?".

De acordo com Donaldson (1986), a "explicação" serve tanto para veicular-se quanto para checar-se conhecimento:

"Why do we give explanations? There are two main possibilities. We may give an explanation to help someone else understand something; alternatively, we may give an explanation to demonstrate our own understanding. Similarly, when we ask for an explanation, we may be aiming to test someone else's understanding. Thus, explanation provides both a means of conveying knowledge and a means of assessing knowledge."

(Op. cit.: 1)

Nesta passagem, pode-se notar que, para o autor, a habilidade de dar explicação não implica, unicamente, em demonstrar conhecimento, como se poderia pensar. Ainda, essa habilidade não implica em uma relação unilateral entre os envolvidos na interlocução: assim como aquele que está elaborando a explicação tenta demonstrar conhecimento, o que pede a explicação tenta acessar conhecimento, seja para checar alguém, seja para compreender algo.

Além disso, assume-se frequentemente que a capacidade de explicar pressupõe uma série de habilidades cognitivas, como de fazer distinção entre causa e efeito, ou entre evidência e conclusão. Contudo, uma posição radicalmente cognitivista acaba negligenciando o fato de que tal capacidade de explicar constitui uma atividade eminentemente verbal, o que mais uma vez nos leva a reconhecer que cognição e linguagem interagem de uma maneira bastante complexa.

Com efeito, o falante só terá condições de fornecer explicações (definições) se possuir recursos lingüísticos adequados, ou seja, ele só poderá progredir na habilidade de dar explicações (construir definições) através do domínio do objeto linguagem.

Quando tratamos desta habilidade, verificamos que o falante, ao construir uma definição, tenta fornecer uma resposta para determinada questão geralmente explicitamente colocada pelo interlocutor. Donaldson (1986) nos sugere que tal questão sempre é feita de um modo explícito e pode nos conduzir a alguns modos de dar explicação. O autor relacionou quatro modos de acordo com o tipo de questão que é apresentada. Vejamos, então, o que ele diz a respeito dos tipos de questão:

"In giving an explanation, the speaker is attempting to provide an answer to a question (even though the question is not always made explicit). This question may be either a Why? question or How? question. If it is a Why? question, then it may be interpreted either as being equivalent to a What has happened to cause ... ? question or as being equivalent to a For what purpose ... ? question. The How? questions can be sub-divided into How do you know that ... ? questions and How do you DO ... ? questions, where DO can be replaced by most dynamic verbs (e. g. How do you bake a cake?)."

(Op. cit.: 3)

Ressalteemos que estes tipos de questão se apresentam em trocas lingüísticas triviais, em que predomina a função infor-

mativa da linguagem. Entretanto, é preciso lembrar que as explicações, presentes nas definições, estão também presentes em um contexto de interação menos trivial, a saber, aquele em que se pergunta para checar conhecimento do interlocutor, conforme apontado também por Donaldson (ver nosso capítulo 1, p. 5). Neste caso, trata-se de interações típicas do contexto escolar, em que as perguntas dirigidas pelo adulto à criança em situações formais envolvem tarefas metalingüísticas.

Como explicitado na Metodologia, neste trabalho estudaremos a habilidade das crianças de construir na oralidade formas de explicação ou definição de objetos e/ou eventos em contextos de interação menos naturais que o diálogo entre iguais, ou seja, em contextos em que a função metalingüística da linguagem predomina.

1.1: METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida sob forma de um estudo experimental pouco controlado junto a crianças em idade escolar (entre seis e oito anos de idade) pertencentes à classe média, residentes na cidade de Campinas, e falantes do português (dialeto paulista). Nessa faixa etária, elas já se encontram ou alfabetizadas ou em início de alfabetização, e frequentando a escola.

Os experimentos se deram através de entrevistas com alunos de um colégio particular de Campinas, e em duas etapas: a) uma, inicial, que consistiu no experimento piloto; b) e uma segunda, que consistiu no experimento propriamente dito, quando uma população maior foi entrevistada.

O teste piloto foi realizado no mês de novembro de 1989, com um número pequeno de sujeitos (cinco crianças com seis anos de idade e sete com sete anos), e serviu para testar a viabilidade do projeto de pesquisa. O experimento propriamente dito ocorreu nos meses de setembro e outubro de 1990, com um número maior de crianças entrevistadas (quinze crianças na faixa dos seis anos; quinze crianças na faixa dos sete; e catorze crianças na faixa dos oito anos de idade).

As entrevistas ocorreram sob a forma de um diálogo informal, e as crianças se comportaram de uma maneira bem natural e espontânea. O primeiro passo era o de receber as crianças, individualmente, numa sala reservada aos trabalhos da psicóloga do colégio. Perguntava-se o seu nome e idade (que, posteriormente, foram checados na secretaria do colégio) e revelava-se à criança o motivo de tal entrevista -- estudar-se as formas de explicação ou definição de eventos e objetos na oralidade -- e a forma da coleta desses dados -- gravação em áudio-tape. Feito isso, a criança era indagada a respeito de seu desejo de contribuir ou não com a pesquisa, respeitando-se a sua vontade. Não se observou nenhuma rejeição a esse pedido e, diante de sua anuência, o gravador era imediatamente colocado em posição de gravação e o diá-

logo iniciado.

As conversas giraram em torno das atividades das crianças: escolares, esportivas e seus relacionamentos com colegas. Por exemplo, quando se dava início a um assunto como esporte, procurava-se saber da criança se ela praticava algum tipo de esporte, que atividade física ela exercia na escola, o que ela apreciava ou não em determinados jogos esportivos e brincadeiras. Cabe lembrar que, a cada vez que a criança emitia sua opinião, ela não era interrompida, o que lhe dava a possibilidade de construir livremente seus argumentos. E, com base em suas declarações, podíamos inserir perguntas relacionadas ao contexto. Quando eram indagadas a respeito de futebol, perguntava-se à criança, por exemplo, como ela sabia que um time havia ganho a partida. Ela geralmente respondia que era pelo número de "gols". Nesse instante, surgia a possibilidade de se perguntar "E o que é gol?", e logo a pergunta era inserida no diálogo. Depois de a criança dar a resposta, introduzia-se outra pergunta, por exemplo, questionando-a a respeito do que acontecia ao time que perdia. No caso de respostas do tipo "eles ficam com raiva", mais uma pergunta era inserida: "E o que é raiva?".

Não podemos deixar de dizer que tomamos o cuidado de escolher palavras/conceitos familiares à criança -- procedimento semelhante ao utilizado por Watson (1985) no desenvolvimento de seu trabalho. A vantagem é que essas palavras são usadas espontaneamente por elas. Benelli et al (1988), que também utilizaram uma "situação interativa hipotética" no desenvolvimento de seu trabalho, concluíram que os entrevistados se sentem mais "à vontade" dessa forma do que com as perguntas sendo feitas "sozinhas" e diretamente, isto é, perguntas feitas fora de contexto adequado. De modo geral, tentamos não apenas manter a espontaneidade da situação como também evitar o "fator descontextualização", apontado na seção 1.3 (p. 14) como uma possível falha no procedimento escolar de checagem de conhecimentos. Além disso, esta metodologia permite que se mantenha um diálogo menos assimétrico nessa situação de interação adulto/criança que por definição é formal. Preocupamo-nos em não dirigir por demais as respostas, como tam-

bém em não avaliá-las em termos de certo ou errado. Trata-se de um metodologia muito próxima do "vamos ver o que acontece", com as seguintes características: deixar as crianças fornecerem livremente suas respostas; não elaborar considerações em torno das respostas com a perspectiva do que é certo e o que é errado; relacionar as perguntas com o contexto da interação adulto x criança.

Com relação às perguntas, apresentamos, a seguir, uma lista contendo aquelas que eventualmente foram feitas durante os experimentos, a saber:

O que é cachorro-quente?, O que é tia?, O que é amigo?, O que é futebol?, O que é queimada?, O que é ginástica?, O que é time?, O que é gol?, O que é lição?, O que é fome?, O que é alegria?, O que é raiva?

Evidentemente, tais perguntas não foram feitas nessa ordem, já que surgiam na medida em que se desenrolava o diálogo.

Posteriormente, os dados obtidos com os dois experimentos foram transcritos e analisados, levando-nos às conclusões que apresentamos neste trabalho.

A escolha de tal metodologia se justifica pelo interesse em levantar dados sobre a capacidade de dar definições em crianças já em idade escolar com o objetivo de analisar uma versão oral do que se considera dissertação na língua escrita. Embora não sejamos adeptos do uso do método experimental estrito em estudos da aquisição da linguagem em fases precoces do desenvolvimento, no nosso presente trabalho uma observação totalmente natural de crianças em idade escolar no que diz respeito ao tema da pesquisa não nos pareceu viável, dado à dificuldade de se obter tal tipo de comportamento linguístico (definições) em interações ordinárias do dia-a-dia. Em outros termos, não supomos que a criança opte por espontaneamente definir algo, a não ser que alguém lhe peça para assim fazê-lo, e as chances de que um adulto lhe peça definições fora de situações formais não são muito grandes.

1.2: ASPECTOS RELEVANTES DA CAPACIDADE DE CONSTRUIR DEFINIÇÕES

Como dissemos no início deste capítulo, quando se tem uma pergunta do tipo "O que é X?", espera-se uma resposta envolvendo "juízo", "reflexão" e, propriamente, uma "definição". Assim, se é necessário um trabalho de "reflexão" na construção de uma "definição", é possível afirmarmos que a estrutura definicional deverá revelar um nível de "abstração", ou ainda, de "generalização", fruto dessa "reflexão". Essa capacidade de generalização, revelada, no nosso caso, pelas estruturas linguísticas utilizadas na construção de definições por crianças entre 6,0 e 8,8 anos, será o nosso objeto de maior atenção no desenvolvimento deste trabalho. A importância da capacidade de generalização é tão grande que Vygotsky (1987) afirma que "(...) o pensamento de um nível mais elevado é regido pelas relações de generalidade entre os conceitos -- um sistema de relações ausente da percepção e da memória" (p. 99).

Segundo este autor, a capacidade de generalizar significa a consciência de que a construção de um conceito insere-se em um sistema de relações de generalidade, onde pressupõe-se uma hierarquia de conceitos de níveis diferentes de generalidade. Para ele, buscar sentido (significado) em processos, em atos constitui uma forma de nos tornarmos conscientes destes e até mesmo uma forma de dominá-los. Assim, a generalização constitui um passo para que a criança submeta um conceito ao seu controle intelectual e voluntário, sem a memorização mecânica dele:

"Uma criança nova precisa reproduzir as palavras exatas pelas quais um significado lhe foi transmitido. Uma criança em idade escolar já consegue reproduzir um significado relativamente complexo com suas próprias palavras; dessa forma, sua liberdade intelectual aumenta."

(Vygotsky, 1987: 97-98)

Observando esta passagem, também não podemos deixar de lado a influência que a escola exerce na formação dos conceitos na criança. No estudo do desenvolvimento dos significados das palavras nas crianças, Vygotsky (1987) discute dois tipos de conceito designados por Piaget como conceito espontâneo e não-espontâneo. O conceito espontâneo é aquele desenvolvido pela criança através de suas experiências no dia-a-dia. O conceito não-espontâneo, chamado por Vygotsky (1987) de conceito científico, é aquele que a criança adquire, normalmente, na escola, e em que podemos ver a relação com um objeto sendo mediada por outro conceito. Entendemos, neste caso, que o conceito científico desenvolve-se através do relacionamento a outros conceitos, que o mesmo autor chama de "sistema de conceitos".

Ele acredita que "o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental" (p.74). Dessa forma, a escola pode exercer um papel preponderante no desenvolvimento dos conceitos na criança, já que é nela que a criança tem grande oportunidade de operar com conceitos científicos, além de poder, através do aprendizado destes, fornecer estruturas que possibilitem o desenvolvimento dos seus conceitos espontâneos no que diz respeito à conscientização deles e ao seu uso de forma voluntária.

Nessa mesma direção, aponta o trabalho de Snow (1998). Ao observar diferenças entre falantes nativos e não-nativos de Inglês na produção de termos supra-ordenados em definições, constatou que foram realizadas mais definições formais em Inglês que na outra língua, o Francês. Tanto as crianças que não eram expostas ao Francês em casa quanto aquelas com alto nível de exposição alcançaram boa qualidade nas suas definições em Inglês. As definições em Francês, por outro lado, apresentaram pior qualidade comparadas às definições em Inglês, já que a prática do Francês restringia-se ao lar, o que, em termos definicionais, não obriga construções formais. A autora concluiu que a prática esco-

lar é uma das responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de construir definições formais.

1.3: RETOMANDO O PAPEL DA ESCOLA

A escola pode ser vista como o local propício para o desenvolvimento da habilidade de construir definições, conforme já mencionamos. É na escola que se encontra um espaço aberto às análises, aos comentários, às justificativas e às explicações. A própria forma de checar conhecimento utilizada por ela pode nos conduzir a este ponto de vista. Nas provas bimestrais, ou nos exercícios dos livros didáticos, por exemplo, quase sempre encontramos perguntas do tipo "O que é X?".

Numa reflexão do papel da escola sobre o desenvolvimento da capacidade de construir definições, pode-se observar que este procedimento de checagem nem sempre visa verificar ou testar o conhecimento do aluno, mas, antes de tudo, procura observar o quanto o aluno assimilou as estruturas que caracterizam esse tipo de explicação e que a escola tomou como padrão acadêmico de resposta. Esta forma de verificação de conhecimento pode gerar respostas "viesadas", já que o aluno vê-se obrigado a responder perguntas que estão desvinculadas de um contexto no momento da checagem. Pode tornar-se uma situação embaraçosa, para a criança, inferir o que ela deve explicar sobre determinado evento ou objeto e porque deve fazê-lo.

Gnerre (1985) trata muito bem desse problema ao referir-se à opinião da comunidade indígena de Têlan-Chismaute a respeito da escola. Eles desejavam uma escola, mas não a escola tradicional, a do Estado. Eles queriam um saber escolar que levasse em conta a sua realidade de camponês índio, que precisava aprender a usar o dinheiro, a verificar pesos e medidas para não ser enganado no mercado. Para eles, saber que Kilimanjaro é uma montanha da África era uma "besteira" (op. cit.: 82). Gnerre faz o seguinte comentário sobre isso:

"Em que sentido "Kilimanjaro", montanha da África, é uma besteira"? No sentido em que é um exemplo qualquer entre mi-

lhares possíveis de "besteiras" análogas. Quer dizer, um exemplo de saber totalmente descontextualizado e fragmentário que, na realidade, talvez independentemente da vontade ou das intenções nos indivíduos, torna-se uma estratégia entre outras para fazer com que as crianças indígenas, em lugar de pensar em seus problemas de subsistência de uma forma mais orgânica com as novas relações suscitadas pela sociedade envolvente, tanto mais poderosa e totalizante, fiquem, ao contrário, ainda mais confusas no meio de suas informações fragmentárias e descontextualizadas."

(Op. cit.: 82)

Como se pode observar, a crítica do autor é dirigida à instituição escolar, pois esta transmite um modelo de saber que, para Gnerre, não tem sentido, já que desvinculado da realidade cultural. A "fragmentação", a "compartimentação" e a "descontextualização" do saber escolar são características mais visíveis para quem participa de uma sociedade de tradição oral do que para aqueles que estão acostumados à escrita. O autor afirma que:

"Existe uma distância incomensurável entre o tipo de informação descontextualizada presente na prosa expositiva e "científica", resultado de longos processos históricos através dos quais passaram as línguas "de cultura", por um lado, e as maneiras nativas e orais de comunicar, organizar e transmitir o saber tradicional e todas as informações, também as novas, por outro lado. (...) Quem participa da transmissão oral do saber, não pode dispor de uma clara perspectiva sobre o que implica a transmissão e codificação escrita do saber, em geral, e de um determinado tipo de saber, em particular."

(Op. cit.: 83)

Na mesma direção, apontam as observações de Orlandi (1983) sobre o discurso pedagógico:

"O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato fica subsumido, no

discurso pedagógico, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: "fixam-se as definições e excluem-se os fatos."

(Op. cit.: 86)

Com efeito, os estudos recentes sobre o discurso da escola e seu papel sob diversos aspectos têm mostrado enfaticamente que o aluno é colocado diante da tarefa de assegurar o domínio de um discurso escrito com características definidas, ou seja, um discurso que é construído na escola e para a escola. E, neste caso, a escola passa a atuar como emissora de padrões acadêmicos. Além disso, na escola, a checagem de conhecimento quase sempre é feita na forma escrita, e devemos nos lembrar que a língua falada e a língua escrita constituem objetos diferentes com características próprias e, como tal, devem ser abordados diferentemente. Deve-se, portanto, repensar a capacidade do aluno de construir formas orais de explicação de propriedades de eventos e/ou objetos.

Na escola, o tipo de discurso escrito que os professores esperam está muito distante daquele que é produzido oralmente no dia-a-dia (cf. Romaine, 1983: 77). Segundo Romaine (1983: 166), nas situações de comunicação do dia-a-dia, há conhecimento compartilhado, e as crianças transmitem e interpretam mensagens dentro desse sistema de conhecimento; porém, isso não acontece na escola. A escola requer produções escritas dentro dos requisitos do professor e dos padrões acadêmicos e, à primeira vista, não parecem ter qualquer finalidade (cf. Geraldi, 1985, Abaurre-Gnerre et al., 1985 e Abaurre, inédito entre outros). As crianças, por sua vez, devem descobrir quais são essas normas. Por isso, no início, tomam como base a modalidade oral, o que as leva a cometer os "erros" clássicos, já que os padrões de correção na escola baseiam-se na modalidade escrita.

Embora o nosso trabalho incida sobre a modalidade oral, as constatações a respeito da modalidade escrita auxiliá-
nos-ão bastante. Tais constatações podem ser úteis na avaliação das hipóteses acerca das formas de construir definições na oralidade.

1.4: DA CONSTRUÇÃO DE DEFINIÇÃO

O papel da definição é tão importante que vai além da simples descrição de experiências compartilhadas. A definição permite a categorização e estruturação de "mundos teóricos possíveis": o que faz com que a linguagem deixe de ser apenas um "MÉTODO de comunicação do pensamento" para ser "OBJETO do pensamento" (cf. Watson, 1985: 195). Assim, construir definições é reconhecer que se trata de uma tarefa de natureza metalinguística que exige mais do que informações acerca do significado do termo inquirido; é necessário, sobretudo, que se saiba a forma de construção de uma definição, ou ainda, que se tenha o conhecimento de uma estrutura definicional (cf. Snow, 1990; Litowitz, 1977; Bennelli et al, 1988; Watson, 1985).

Watson (1985) afirma que as definições não se constroem por quaisquer sentenças. Elas têm uma formulação particular que as distingue das sentenças comuns de um discurso. A autora aponta quatro elementos identificadores da natureza da definição, a saber: a) as definições têm forma linguística convencional, isto é, possuem um *definiendum* e um *definiens* relacionados pela cópula "é" (NP1 é NP2); b) as definições retratam mais significados convencionais de palavras do que o verdadeiro significado delas; c) as definições são de caráter metalinguístico, fruto de uma reflexão sobre a linguagem; d) as definições apresentam explicitamente significados de palavras que permanecem implícitos na linguagem oral.

Assim, a produção de uma definição formal do tipo aristotélico, com as características apontadas por Watson (1985) exige um desenvolvimento maior dessa capacidade que, conforme Snow (1990), pode-se dar com a prática em ouvir e produzir definições.

Capítulo 2: DAS ESTRUTURAS IDENTIFICADAS

Neste capítulo, nosso estudo estará voltado para a apresentação das estruturas linguísticas utilizadas pelas crianças na construção de definições e a forma de generalização que tais estruturas podem expressar.

"Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização" (cf. Vygotsky, 1987: 71). Dessa forma, não podemos dizer que uma criança, ao construir uma definição que não esteja adequada ao padrão escolar ou aos parâmetros adultos, não tenha capacidade de generalização. À medida que a criança desenvolve suas capacidades intelectuais, os processos psicológicos que levam à formação de conceitos também evoluem, fazendo com que a criança substitua generalizações primitivas em torno de uma palavra, por exemplo, por generalizações cada vez mais elevadas em torno da mesma (cf. Vygotsky, 1987: 71-72). Trata-se de um sistema hierárquico de generalização, o qual já mencionamos na seção 1.2 (p. 11).

No nosso trabalho, poderemos verificar, através dos quadros estatísticos relacionados ao uso de determinadas estruturas, que há uma mudança quantitativa quanto a este uso. Essa mudança, podemos dizer, visará, de fato, uma mudança qualitativa no procedimento metalinguístico; buscará formas cada vez mais adequadas à construção de definições e, por conseguinte, encontraremos variação no grau de generalização.

Não temos notícias de estudos exaustivos a respeito das formas de definições do adulto para que estas possam nos servir de parâmetro na análise das definições das crianças desta pesquisa. Sabemos que o padrão adulto está vinculado à noção (aristotélica) de classe e superordenação de termos, diferentemente da criança, que se fixa em atributos de um objeto reconhecidos através de sua própria experiência do dia-a-dia (cf. Ervin-Tripp, 1961; Anglin, 1970: 13-28, 94-101; Entwistle, Forsyth & Huns, 1964). Também sabemos apenas que Benelli et. al. (1988) fi-

zeram uma pesquisa com adultos para estabelecer relações entre as construções definicionais destas e as de crianças na faixa de cinco a sete anos que também participaram desse mesmo estudo. Assim, recorreremos a uma forma padrão de definição que é a aristotélica para dirigir nossa análise em todo o trabalho, como fez Benelli et al (1988), Snow (1990), Watson (1985), Litowitz (1977), Vygotsky (1987). Trata-se de uma forma definicional em que se faz a inclusão de um membro numa classe geral ("termo supra-ordenado") atribuindo a ele certas propriedades que o diferenciam de outros membros dessa classe geral.

E parece óbvio que a análise seja feita sob este parâmetro. Se se busca generalização, é esperado que se privilegie a referência a uma classe geral de objetos, como se dá com a definição do tipo aristotélico.

Com base nesses aspectos, passemos à identificação e ao estudo de cada estrutura linguística utilizada pelas crianças de nossa pesquisa na construção de definições para os termos alistados anteriormente (ver seção 1.1, p. 10). Antes, vejamos um quadro em que podemos verificar o número de incidência e a porcentagem de cada estrutura identificada por nós:

QUADRO GERAL: número de ocorrência e porcentagem
de respostas com as estruturas
identificadas

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA								TOTAL
	6,0		7,0		8,0				
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
(é) + verbo no infinitivo	31	158,49	12	122,64	10	118,86	53	100	
(é) + SINÔNIMO	27	126,73	25	124,75	49	148,51	101	100	
(é) + um negócio que / uma coisa que	20	123,25	47	154,65	19	122,09	86	100	
(é) + quando ...	15	129,41	17	133,33	19	137,25	51	100	
... por exemplo ...									
(é) + assim	04	137,14	01	114,28	02	128,57	07	100	
"Tem que + verbo no infinitivo"	04	40	01	10	05	50	10	100	
"(é) + a gente/você + verbo no presente"	03	123,07	01	7,69	09	169,23	13	100	
Combinação de estrutura	11	125,58	10	123,25	22	151,16	43	100	
N.D.A.	13	146,42	08	128,57	07	25	28	100	
"Não sei"	17	131,48	24	144,44	13	124,07	54	100	
Circular	02	50	01	25	01	25	04	100	

2.1: DA ESTRUTURA "(é) + VERBO NO INFINITIVO"

"O que é fome?"

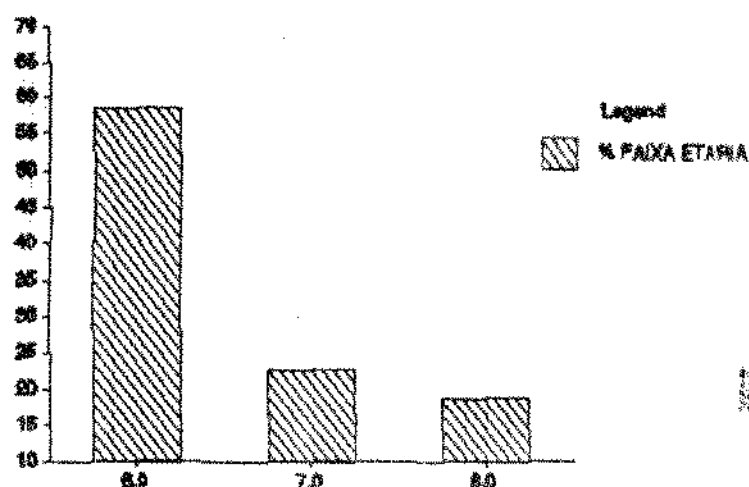
(A.F.: 6,0): Fome é comer, só."

Num total de 450 respostas analisadas, 53 apresentaram um tipo de estrutura caracterizada pela presença de verbo no infinitivo (ver Quadro Geral, p. 20). A faixa etária correspondente aos seis anos apresentou 58,49% desse total de 53, enquanto que a faixa dos sete ficou com 22,64% e a faixa dos oito, com 18,86%. O quadro a seguir mostra claramente os índices que acabamos de mencionar:

QUADRO 1: número de ocorrências e porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + verbo no infinitivo"

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(é) + verbo no infinitivo	31	58,49	12	22,64	10	18,86	53	100

FIGURA 1: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + verbo no infinitivo"



O infinitivo foi objeto de inúmeras discussões por parte de gramáticos, entre eles, Barboza (1830), Ali (1957) e Hauer (1969), especialmente com relação ao fator pessoalidade e impessoalidade que corresponde ao uso do infinitivo flexionado e não flexionado.

Pretendemos aqui estudar o significado do uso do infinitivo presente nas explicações das crianças, ou seja, de que maneira ele funciona para transmitir um grau de generalidade a essas explicações. Vejamos, então, algumas respostas:

O que é fome?

(A.F., 6,0): Fome é comer, só.

O que é alegria?

(M.J., 6,0): Sorrir.

O que é raiva?

(J.N., 8,0): Ficar bravo.

O que é ginástica?

(F.C., 7,0): Ginástica é você fazer exercício.

O que é time?

(P.A., 7,0): Time?! É a gente fazer um time do Japão e do Brasil, se o Japão ganhar, aí o Brasil perde e sai fora do jogo.

O que é amigo?

(A.F., 8,0): Amigo?! É ficar brincando com a gente.

O infinitivo é considerado a forma primitiva de qualquer verbo. Atribui-se a ele a capacidade de realizar uma enunciação sem, contudo, determinar noção de tempo, pessoa ou circunstância:

"O modo Infinito tem Linguagens, porém não tem tempos. Porque o seu caracter he enunciar pura e simplesmente a coexistencia do attributo em hum sujeito qualquer, abstrahindo os tempos, numeros, e pessoas; e posto que a nossa Lingua faça huma excepção nesta regra, ella contudo he geral em todas as mais. Por isso este modo se chamou Infinito, isto he, indeterminado; porque não determina circumstancia alguma daquellas, que os mais modos determinão; participando assim da natureza do nome appellativo e adjectivo para, como elles, poder ser complemento de outros, e das preposições."

(Barboza, 1930: 207)

Assim, é possível dizer que o infinitivo constitui uma forma verbal neutra e indeterminada quanto a temporalidade e a marcas de pessoalidade, ou qualquer atualização de circunstância; independente de estar flexionado ou não, "não atualiza qualquer noção aspectual", pois mostra "a situação em potência" (cf. Travaglia, 1985: 192-193). Segundo de Castilho (1968), "a frouxa atualização patente em tais casos leva à apresentação do processo

de maneira vaga, imprecisa (e onitemporal)" (p. 103). É propriamente este último termo -- "onitemporal" -- que melhor explicita, em nossa opinião, o caráter do infinitivo.

As respostas dadas pelas crianças A.F. (6,0) e F.C. (7,0) para os termos "fome" e "alegria", respectivamente, ilustram bem as afirmações acima. O uso de "comer" e "sorrir" não fornece um caráter de determinação de tempo, pessoa ou qualquer circunstância. Trata-se da apresentação de uma situação em potencial.

Na resposta de J.N. (8,0) para o termo "raiva", o verbo "ficar" funciona como um verbo relacional, já que associa um adjetivo -- "bravo" -- ao termo inquirido. Esse tipo de construção -- "ficar + adjetivo" -- equivale à construção "ficar + particípio", pois o particípio, em Português, possui o valor de um adjetivo (cf.: Travaglia, 1985: 241). Além disso, o verbo "ficar", neste caso, assume a significação de "tornar-se", que é o mesmo que "adotar um estado ou uma situação".

O que se pode dizer com relação à perífrase "ficar + adjetivo", é que, estando o verbo "ficar" no infinitivo, ainda podemos encontrar as características já apontadas do modo infinitivo. No caso, evidenciou-se um estado em si, porém neutro com relação a características temporais e aspectuais: fixa-se um estado.

Com relação às respostas de F.C. (7,0) e P.A. (7,0) para os termos "ginástica" e "time", podemos dizer que o uso das formas "você" e "a gente" não correspondem a marcas de personalidade. Em Português, "você" e "a gente" constituem maneiras de se indeterminar o sujeito, ou melhor, de não se identificar um indivíduo ou um conjunto de indivíduos (ver seção 2.7, p. 64).

Assim, o uso de infinitivo nessas explicações apresenta as características que lhe foram apontadas inicialmente. Ainda há o tom de neutralidade nas respostas, de maneira que não encontramos indicação de espaço, tempo ou pessoa (a pessoa, no caso, encontra-se generalizada através dos recursos linguísticos, como "você" e "a gente"). Pode-se dizer que as explicações com infinitivo mostram a situação em si, como algo não transitório.

Na explicação para o termo "amigo" dada por A.F. (6,0), temos o verbo "ficar" associado a um verbo no gerúndio -- "brincando". Neste caso, "ficar" equivale a "permanecer" que, associado ao gerúndio, traduz conservação de determinado estado ou situação. Aqui também é possível verificar a neutralização determinada pelo infinitivo, já que o estado ou a situação sugeridos determinam uma realidade permanente ou inalterável.

Assim, podemos afirmar que o uso do infinitivo constitui uma maneira de tornar inertes propriedades de objetos e/ou eventos, levando à criação de uma situação ou estado inalteráveis, livres de influências circunstanciais (tempo, espaço ou pessoa).

Nos dados das crianças que se encontravam na faixa dos seis anos, foi a estrutura mais utilizada; com um total de 31 respostas (ver Quadro Geral, p. 20). A preferência maior por essa estrutura leva-nos a concluir que, na faixa que compreende os seis e oito anos, a estrutura menos complexa para o procedimento de generalização é aquela que implica o uso do verbo no infinitivo. Como já se disse, o infinitivo não necessita de flexões para o seu emprego na forma impessoal, o que significa que não envolve recursos gramaticais mais complexos para o seu uso; daí sua maior utilização aos seis anos.

Já na faixa que vai dos sete aos oito anos, o uso dessa estrutura reduz-se a menos que a metade (ver Figura 1, p. 22): enquanto na faixa dos seis anos tínhamos 31 respostas, na faixa dos sete encontramos 12 e na faixa dos oito, 10 (ver Quadro 1, p. 21). A redução brusca no uso dessa estrutura a partir dos sete anos demonstra que a criança já logra algum progresso na procura de outras formas para obter generalização em suas explicações. Podemos dizer que a estrutura com verbo no infinitivo foi reconhecida como insuficiente no procedimento de generalização e construção de explicações.

2.2: DA ESTRUTURA "(é) + SINÔNIMO "

"O que é tia?

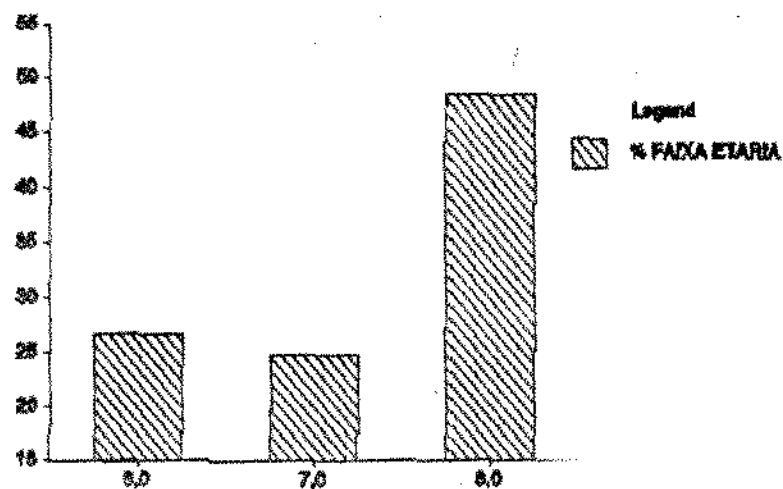
(D.B.; 8,0): A tia é a professora,
ué!"

Das 450 respostas, 101 envolviam o uso de sinônimo anexoado à forma "é" (ver Quadro Geral, p. 20). As crianças substituíam o termo perguntado por palavras (sinônimas) que elas provavelmente empregam ordinariamente. A faixa etária correspondente aos seis anos apresentou 26,73% desse total de 101 respostas, enquanto que a faixa dos sete ficou com 24,75% e a dos oito, com 48,51%, o que mostra um crescimento significativo aos oito anos:

QUADRO 2: número de ocorrências e porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + sinônimo"

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(é) + SINÔNIMO	27	26,73	25	24,75	49	48,51	101	100

FIGURA 2: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + sinônimo"



Vejamos como algumas das explicações com sinônimos foram construídas:

O que é tia?

(B.B.; 8,0): A tia é a professora, ué!

O que é lição?

(R.T.; 6,0): Trabalhinho!

O que é time?

(M.L.; 7,0): Um grupo.

O que é queimada?

(H.M.; 8,0): Um jogo.

O que é queimada?

(M.L.; 7,0): É uma brincadeira!

O que é cahorro-quente?

(R.T., 6.0): É sanduíche.

O que é futebol?

(F.T., 8.0): Futebol é um esporte.

Observe-se que, nestas respostas, as crianças fornecem suas explicações ou definições com base na substituição de um termo linguístico, presente na pergunta, por um outro. Não se trata de uma substituição aleatória, já que os termos mantêm uma relação de sinonímia entre si. Vejamos uma consideração de Lyons (1979) a respeito:

"(...) é freqüente, e talvez mesmo típico, ser o significado de uma palavra explicado por um "sinônimo" com a indicação das limitações "contextuais" que regem o seu uso: *podre*, "mau", "estragado" (de ovos); *rancosa*, "má", "estragada" (de manteiga), etc."

(Op. cit.: 435)

Tradicionalmente, a sinonímia é vista como uma relação entre unidades lexicais, mas esta relação se dá em termos de sentido, e não de referência, como se poderia pensar. Segundo Lyons (1979), "a referência idêntica é uma condição necessária mas não suficiente para a sinonímia" (p. 453). Segundo o autor, podem existir unidades que possuam a mesma referência, mas que se diferenciam em sentido, como também pode haver unidades sinônimas que não tenham referência. Para o primeiro caso, podemos utilizar como exemplo as unidades "menina" e "mulher", aludidas por Lyons (1979) quando este trata de "Referência". "Menina" e "mulher" possuem a mesma referência — ser humano do sexo feminino — mas não podem ser consideradas como unidades sinônimas; não é sempre que podem ser usadas com a mesma propriedade. Quanto ao segundo caso, as unidades lexicais "irresponsabilidade" e "inconsequência", por exemplo, não estabelecem uma relação de referência com uma entidade extralinguística, mas podem ser consideradas como sinônimas entre si (cf. Lyons, 1979: 451-453).

Contudo, a relação de sinonímia não constitui uma relação de sentido, de palavra a palavra apenas. O contexto é ponto preponderante nesta relação, isto é, na sinonímia, não se estabelece apenas uma relação entre unidades léxicas, antes, a escolha de uma unidade léxica, e não de outra, depende da relação semântica que a primeira estabelece com aquele contexto. Lyons (1979) afirma que é "impossível dar o significado de uma palavra "sem inseri-la num contexto"; e os dicionários nos são úteis na proporção do número e da variedade de contextos que eles nos oferecem para as palavras " (p. 435). Por isso, costuma-se afirmar que unidades léxicas são sinônimas se a substituição de uma pela outra, numa frase, não alterar o significado desta (frase).

Os exemplos em que "tia" é explicado pelo sinônimo "professora", ou em que "lição" é o mesmo que "trabalhinho", deixam bem claro essa relação entre contexto e significado de unidades léxicas. As crianças, em sua maioria, identificaram em "tia" uma figura da sua vida escolar, e não alguém de seu relacionamento familiar; daí, a opção pelo sinônimo "professora". No contexto considerado, ou seja, da escola, "tia" adquire o mesmo significado de "professora".

O termo "lição", por sua vez, foi substituído por "trabalhinho", palavra comumente usada pelas professoras, em sala de aula, para designar as tarefas que o aluno deve cumprir. Desse modo, "trabalhinho" pode, perfeitamente, substituir o termo "lição", já que, no caso, está desligado de outros possíveis significados: "serviço", "profissão", etc. No contexto escolar, "trabalhinho" é sinônimo de "lição".

Com relação à explicação de "queimada", "cachorro-quente" e "futebol", não podemos dizer que as respostas dadas sejam exatamente sinônimos para o termo perguntado, já que este é visto como fazendo referência a um tipo de jogo ou de brincadeira, um tipo de sanduíche, e um tipo de esporte. Portanto, podemos dizer que a relação existente entre os termos perguntados e suas respectivas "definições" é a de hiponímia, isto é, uma relação entre uma unidade lexical mais específica e uma mais geral (isto é, um termo supra-ordenado). Vejamos o comentário de Lyons (1980)

a respeito:

"De um modo geral, quando existe uma relação de hiponímia entre nomes comuns, é possível inserir expressões sintaticamente apropriadas que os contêmham em lugar de X e de Y, segundo a fórmula 'X é um gênero de Y' (onde X é um hipônimo de Y), obtendo-se uma frase que exprime uma proposição metalinguística ou reflexiva que é analítica (até o ponto em que pode sê-lo qualquer proposição metalinguística relacionada com as línguas naturais). Assim, as proposições expressas por 'Uma vaca é um gênero de animal', 'Uma tulipa é um gênero de flor', etc. podem ser consideradas analíticas. Em condições mais restritas, na linguagem coloquial, 'gênero' pode ser substituído por 'espécie' ou 'tipo': 'Uma vaca é uma espécie de animal', 'Uma tulipa é um tipo de flor'."

(id.: 236)

No caso, "jogo" ou "brincadeira" seriam termos supra-ordenados em relação a "queimada"; "sanduíche", por sua vez, seria um supra-ordenado em relação a "cachorro-quente"; e "esporte" em relação a "futebol" (ver Snow, 1990; Litowitz, 1977; Watson, 1985; Benelli et al, 1988). Assim, podemos ver uma relação de sentidos existente entre os termos perguntados e respondidos, independente de os termos respondidos terem ou não, precisamente, uma referência. Tais respostas (mais sofisticadas do que as outras desta pesquisa) revelam um grande avanço no que diz respeito ao procedimento da definição já que estão muito próximas da noção aristotélica, isto é, um termo supra-ordenado acompanhado de um complemento restritivo (Snow, 1990). Apesar de não possuírem tal complemento restritivo, como acabamos de ver, já fornecem o termo supra-ordenado, que é essencial nesse padrão de definição. Até mesmo a resposta de M.L. (7,0) para o termo "time" pode ser também considerada como um supra-ordenado. "Grupo" está além de uma reunião de um número X de pessoas para a realização de um jogo; pode ser a reunião de pessoas para a realização de qualquer outro objetivo comum; daí podermos vê-lo como um supra-ordenado.

Do total de 101 respostas com a estrutura "(é) + SINÔNIMO", 67 foram construídas com unidades lexicais agrupadas numa construção sintagmática, diferentemente das respostas que vimos anteriormente, em que se observou apenas a troca do termo perguntado por um outro. Na faixa etária dos seis anos, forneceram-se 18 explicações com construção sintagmática, enquanto que a faixa dos sete apresentou 17 e a dos oito, 32. Vejamos algumas dessas respostas:

O que é cachorro-quente?

(T.F.; 6,0): é um pão com salsicha.

O que é amigo?

(B.M.; 7,0): é um menino que a gente gosta de brincar.

O que é lição?

(F.L.; 7,0): Lição é um trabalho que a gente leva pra fazer em casa.

O que é tia?

(F.B.; 8,0): De parente, é a irmã da nossa mãe e irmã do nosso pai.

O que é gol?

(B.B.; 8,0): Três pausinhos: um em pé, outro em cima, e outro em pé também, e tem uma rede.

O que é fome?

(J.W.; 8,0): Vontade de comer.

Como se pode observar, os termos perguntados não são explicados por unidades léxicas individuais, mas por construções sintagmáticas que, no caso, funcionam como termos sinônimos. Contudo, se a sinonímia for entendida como a possibilidade de inter-

câmbio entre duas unidades lexicais, não poderíamos afirmar categoricamente que, nesse caso, ocorre uma relação de sinonímia. As construções sintagmáticas apresentadas nas respostas explicam os termos perguntados mas não se alternam facilmente com eles no uso diário da língua. Por exemplo, o termo "fome" é mais frequentemente usado no dia-a-dia do que a expressão "vontade de comer" ou, ainda, "amigo" ao invés de "menino que a gente gosta de brincar". Deste modo, é difícil afirmar que, de fato, ocorre uma relação de sinonímia, contudo, se ela se dá, ainda não é possível explicar de que maneira (cf. Lyons, 1979: 479).

Se observarmos atentamente as respostas de G.M. (7,0) para o termo "amigo", de A.C. (6,0) para "tia" e de F.L. (7,0) para "lição", poderemos constatar formas aristotélicas de definição. No caso de G.M. (7,0), "menino" poderia funcionar como um supra-ordenado acrescido do atributo "que a gente gosta de brincar" (ver seção 3.1, pp. 99/100), e, na resposta de F.L. (7,0), "trabalhinho também poderia ser considerado um termo supra-ordenado, cujo atributo seria "que a gente leva pra fazer em casa". Podemos entender que "Trabalhinho" também pode envolver algo mais do que apenas uma tarefa para ser realizada em casa, pode ser também os exercícios desenvolvidos em sala de aula, se considerarmos o contexto escolar.

A análise das respostas com a estrutura "(é) + sinônimo" pode ser acrescida de mais um aspecto, isto é, podemos distinguir as explicações em dois tipos: as iniciadas com artigo indefinido e as iniciadas com artigo definido. Essa forma de distinção parece adequada, visto que a utilização de um artigo ou outro pode acarretar uma interpretação diferente para cada explicação.

De acordo com Lyons (1986), as expressões referenciais definidas __ iniciadas com artigo definido __ referem-se a um indivíduo específico ou a uma classe de indivíduos. Já as expressões referenciais indefinidas, admitindo-se uma referência, não se referem a um indivíduo ou uma classe de indivíduos específicos. Neste sentido, é possível afirmar que a expressão referencial indefinida fornece uma interpretação do termo em questão

mais generalizante que a expressão referencial definida. Observe-mos, então, algumas das explicações fornecidas pelas crianças que poderiam comprovar, por um lado, a idéia do autor (Lyons):

O que é tia?

(A.F.; 6,0): Tia?! é uma professora.

O que é tia?

(C.A.; 8,0): é a nossa professora!

O que é tia?

(F.L.; 7,0): é a professora que ela faz as coisas pra gente fazer.

À primeira vista, a explicação de que tia "é uma professora" não parece remeter a alguém em específico, como ocorre na explicação de que tia "é a nossa professora" ou "a professora que ela faz as coisas pra gente fazer". Essas últimas definições parecem referir-se especificamente à professora das crianças. Por isso, pode-se afirmar que a ausência de "especificidade" fornece um caráter generalizante, abrangente, na interpretação de um enunciado com um sintagma nominal indefinido.

Assim, a criança, ao fazer uso da expressão referencial indefinida, poderia estar demonstrando um avanço no desenvolvimento da capacidade de construir definições. Ela já busca uma forma de generalização, elemento necessário nesse procedimento.

Entretanto, não se pode restringir a capacidade de generalização às construções com artigo indefinido. Como se sabe, a crença de que uma expressão referencial indefinida não possui uma referência específica ou de que uma expressão referencial definida refere-se a um indivíduo ou classe de indivíduos específicos vem sendo discutida por filósofos como Donnellan e Strawson (cf. Lyons, 1980: 152-159).

Com relação à "especificidade", um sintagma nominal indefinido nem sempre pode ser compreendido como não referindo-se

a um indivíduo ou classe de indivíduos específicos. Consideremos a frase apontada por Lyons (1980: 153) para comprovar a afirmação:

"Todas as noites às seis horas uma cegonha sobrevoa a nossa casa."

O sintagma nominal indefinido "uma cegonha", na frase, pode tanto possuir uma referência específica como também pode ser entendido como referindo-se a um indivíduo específico, todavia não identificado.

O mesmo se dá com relação ao uso de expressões referenciais definidas. "Donnellan (1966) observou que um sintagma nominal definido também pode ser empregue não-referencialmente como o sujeito de uma frase" (Lyons, 1980: 154). Observemos um dos exemplos sugeridos por Donnellan:

"O assassino de Smith é louco."

Esta frase sugere duas interpretações: uma é a de que o "assassino de Smith" constitui um sintagma nominal definido, que se refere a um indivíduo específico; a outra interpretação é a de que o "assassino de Smith" equivaleria a "quem quer que tenha morto Smith", constituindo-se, portanto, numa expressão referencial desprovida de uma referência singular definida. Donnellan sugere que essa expressão pode estar sendo usada atributivamente, no sentido em que não se faz uma simples afirmação acerca de um indivíduo, mas atribui-se importância ao fato de se ter cometido um assassinato (cf. Lyons, 1980: 154).

Desse modo, elaborar uma análise que considere as explicações fornecidas pelas crianças, através de sinônimos, em termos apenas de referência definida e indefinida, não é suficiente. Como pudemos notar, C.A. (8,0) e F.L. (7,0) conseguem atingir uma grande generalização em suas respostas mesmo utilizando um sintagma nominal definido. A explicação de que tia "é a nossa professora" pode ser compreendida como não se referindo a

alguém em específico se a interpretarmos como "tia é a professora de todos nós", onde "nós" significa "as pessoas em geral" que frequentam ou frequentaram a escola. Na explicação de C.A. (8,0), a utilização da forma "nossa" parece dar esse caráter generalizante à interpretação. Da mesma maneira, a definição de que "tia é a professora que ela faz as coisas pra gente fazer" pode ser interpretada como não possuindo uma referência específica. A utilização da forma "a gente" em "pra gente" possibilita essa interpretação. "A gente" e "nós" constituem formas de se indeterminar ou, ainda, de não se identificar indivíduos ou conjunto de indivíduos em português.

Na faixa dos seis anos, a estrutura "(é) + SINÔNIMO" é a segunda estrutura mais utilizada, apresentando 27 respostas contra 31 respostas, na mesma faixa etária, com a estrutura "(é) + verbo no infinitivo" (ver Quadro Geral, p. 20). Assim, podemos dizer que, por volta dos seis anos, a criança firma-se nessas duas estruturas para obter generalização em suas explicações. Estas constituem as estruturas básicas e iniciais que as crianças, numa faixa que vai dos seis aos oito anos, utilizam ao construírem uma definição.

A faixa etária dos sete anos apresenta o uso da estrutura "(é) + SINÔNIMO" praticamente com a mesma frequência que a faixa dos seis anos: 25 respostas na faixa dos 7,0 e 27 na dos 6,0 (ver Quadro 2, p. 26). Não havendo uma modificação brusca entre as duas faixas (ver Figura 2, p. 27), conclui-se que a estrutura ainda é reconhecida pelas crianças como adequada à formulação de definições, pois, na faixa dos sete anos, a única que a suplanta em índice de uso é a estrutura "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que) ...", apresentando 47 respostas contra as 25 com sinônimos (ver Quadro Geral, p. 20), de modo que podemos dizer que são as estruturas básicas desta faixa.

Aos oito anos, o uso da estrutura "(é) + sinônimo" aumenta bruscamente (ver Figura 2, p. 27). Enquanto aos seis anos encontramos 27 respostas e aos sete, 25, a faixa dos oito anos apresenta 49 definições com sinônimos (ver Quadro 2, p. 26). A grande quantidade de respostas nesta faixa indica que tal estru-

tura pode apresentar um nível de complexidade que, somente por volta dos oito anos, é possível ser superado. Comprovando essa afirmação, observamos que, em relação às outras estruturas, também foi a mais utilizada nesta faixa: o uso das outras estruturas cai abruptamente enquanto que a estrutura "(é) + SINÔNIMO" cresce (ver Quadro Geral, p. 20).

Segundo Watson (1985), as crianças mais novas são capazes de responder corretamente a questões que introduzem categorias supra-ordenadas do tipo "Is a cat an animal?". Assim, o aumento na produção dessas categorias em idade mais adiantada é simplesmente explicado como "um conhecimento implícito que vai se tornando gradualmente mais explícito e expressível", ou seja, o uso de termos supra-ordenados vai se tornando mais frequente para determinados tipos de pergunta, porque a criança já pode reconhecer que se trata de tarefa metalingüística.

Assim, podemos concluir que a estrutura "(é) + SINÔNIMO" é a forma mais complexa de generalização (na construção de definições) atingida no período que vai dos seis aos oito anos, e que sua incidência é maior na última faixa devido ao crescimento da consciência metalingüística.

Segundo nosso ponto de vista, isto se dá graças à influência da escola, em cujo discurso abundam definições. Nossa hipótese é reforçada pela observação de que se trata da estrutura mais utilizada aos oito anos de idade, época em que a criança já terá tido dois (ou mais) anos de experiência no ambiente escolar. Assim, acreditamos que a origem dessa estrutura está no discurso da professora, que aos poucos vai sendo incorporado pelas crianças.

2.3: DAS ESTRUTURAS "(é) + UM NEGÓCIO (QUE) ..."

"(é) + UMA COISA (QUE) ..."

"O que é tia?"

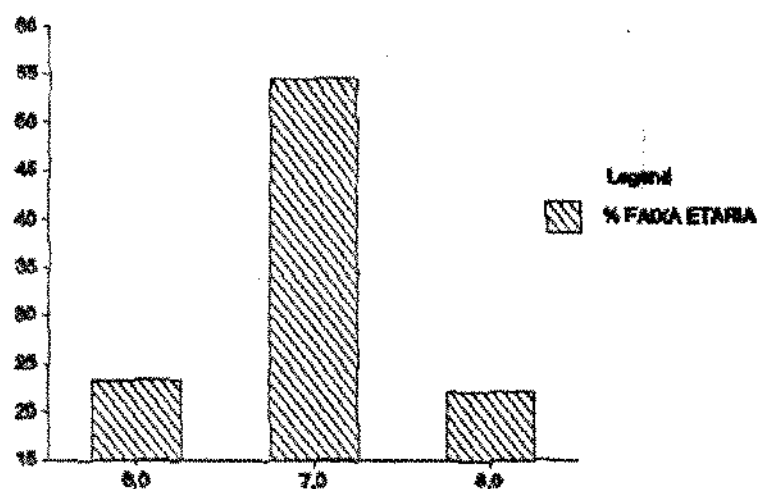
(C.H.; 6,0): Um negócio que tem tio".

No caso de a criança não oferecer um termo ou uma construção sintagmática sinônimos para o termo que lhe é perguntado, ela lança mão dos termos "coisa" ou "negócio". Do total de respostas, 86 apresentaram explicações com a estrutura "(é) + um negócio (que) / uma coisa (que) ...". (Ver Quadro Geral, p. 20). Dessas 86 respostas, 23,25% foram apresentadas pela faixa etária dos seis anos, 54,65% pela faixa dos sete, e 22,09% pela dos oito anos:

QUADRO 3: número de ocorrências e porcentagem de respostas com as estruturas "(é) + um negócio (que) e "(é) + uma coisa (que)"

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(é) + um <u>negócio (que)</u>	20	23,25	47	54,65	19	22,09	86	100
uma <u>coisa (que)</u>								

FIGURA 3: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de uso das estruturas "(é) + um negócio (que)" e "(é) + uma coisa (que)"



Observemos, agora, algumas respostas que apresentaram tal estrutura:

O que é amigo?

(C.M.; 6,0): Amigo é um negócio pra brincar com a gente, que também não devia ser muito chato.

O que é tia?

(H.R.; 7,0): Tia? Tia é uma coisa que dá aula.

O que é raiva?

(T.C.; 7,0): Raiva é uma coisa ruim, não é boa.

O que é lição?

(D.A.; 8,0): é um negócio de trabalhinho que a gente tem que fazer na escola.

O que é tia?

(C.M., 6,0): Um negócio que tem tio.

A respeito do uso dessa construção, lembre-se que em semântica, a teoria da análise componencial propõe que o sentido das palavras, em geral, seja analisado em termos de traços pertinentes (cf. Lopes, 1977: 264-283). Pottier, adepto dessa linha teórica, afirma que a unidade léxica "cadeira", por exemplo, possui traços distintivos do tipo: 1. com encosto, 2. com pés, 3. para sentar-se, 4. para uma pessoa.

A partir dessas considerações, Pottier cria a noção de arquissemema e arquilexema. O arquissemema constituiria o sema constante de um campo semântico qualquer; constituiria, ainda, a intersecção de sememas desse campo semântico. Em Lopes (1977), são apresentados os sememas de cinco palavras do mesmo campo associativo. São elas: cadeira, poltrona, tamborete, canapé e "pouf". A intersecção dos sememas dos objetos considerados resulta em apenas dois semas, ou seja, dois traços que são constantes e característicos dessas cinco palavras ao mesmo tempo. Os semas constantes são "com pés" e "para sentar-se", e formam o semema de uma unidade léxica do português: "assento". "Assento" se definiria, então, como um objeto "com pés" e com a finalidade de "sentar-se". Esta unidade léxica seria a base comum do campo semântico representado — dos "assentos" — isto é, seria um arquilexema. O semema de "assento", por sua vez, seria um arquissemema.

Assim, de acordo com Lopes (1977), os termos "coisa" e "negócio" assumiriam a função de arquilexemas no Português. Vejamos o que o autor afirma a respeito:

"Palavras como "coisa", "troço", "negócio", capazes de substituir todos os substantivos da língua, e, às vezes, até nomes de pessoas, ("coisa, como é que você se chama?"), constituem os arquilexemas mais gerais. "Coisa" se comporta, como um arquilexema universal."

(Op. cit.: 270-271)

Ao empregar termos como estes em suas definições, as crianças parecem estar lançando mão de uma estratégia de preenchimento de um item lexical em que se tenta apresentar um termo em substituição a outro. Tal procedimento é semelhante ao encontrado por de Lemos (1978) nas redações de vestibulandos. Nessas redações ocorre um "preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito" (cf. de Lemos, 1978: 46).

Assim, os termos "coisa" e "negócio" preenchem um espaço semântico sem, contudo, cumprir a tarefa de fornecer um sinônimo ao termo a ser definido. Porém, mais do que isso, podem funcionar como um termo supra-ordenado de um nível mais alto e menos específico, o que já indica um progresso precoce da criança na formulação de definições (cf. Litowitz, 1977; Snow, 1990). As respostas apresentadas no início desta seção mostram os termos (supra-ordenados) "negócio" e "coisa" associados a atributos, de forma a lembrar-nos da estrutura aristotélica de definição.

Há ainda que mencionarmos que, do total de respostas com as estruturas "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que)", 13 mostraram essas estruturas sem o uso dos termos "coisa" ou "negócio", atendo-se apenas ao uso da forma "que":

O que é futebol?

(P.B.; 8,0): Futebol é que também divide em dois grupos, quem faz mais gol ganha.

O que é gol?

(R.V.; 8,0): é que você chuta uma bola dentro de uma trave.

O que é tia?

(A.R.; 6,0): é que dá aula.

O que é tia?

(R.A.; 6,0): Tia? É quem explica pra gente as coisas.

Se considerarmos apagamento de itens lexicais como "coisa" e "negócio", podemos reconhecer as estruturas "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que)..." ou "algu" nas explicações com "que" apontadas logo acima.

Assim, a explicação de F.B. (8,0) seria interpretada como "Futebol é um negócio/ uma coisa que também divide em dois grupos (...)" R.V. (8,0), por sua vez, teria sua resposta interpretada da seguinte maneira: "(Gol) é uma coisa/ um negócio que você chuta uma bola dentro de uma trave". A explicação para "tia", fornecida por A.R. (6,0), tomaria o seguinte entendimento: "é um negócio/ uma coisa que dá aula".

Quanto à resposta de R.A. (6,0) para o termo "tia", esta não invalida a interpretação que estamos dando para a utilização apenas de "que" nas explicações, já que "quem" é o pronome relativo empregado para pessoas, e não para objetos. Desse modo, também podemos interpretar a resposta desta criança como "é um negócio/ uma coisa ou alguém que explica pra gente as coisas".

Na faixa dos seis anos, a estrutura "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que)..." não é a que domina as explicações das crianças; ela perde para as estruturas "(é) + verbo no infinitivo" e "(é) + sinônimo" nesse período (ver Quadro Geral, p. 20).

Já aos sete, observamos um aumento brusco no índice de uso desta estrutura em relação à faixa dos seis: de 20 explicações com os termos "negócio" e "coisa" aos seis anos, passamos a ter 47 respostas com esses termos aos sete anos (ver Quadro 3, p. 37 e Figura 3, p. 38). Podemos afirmar a respeito que, por volta dos seis anos, a criança está descobrindo esta estrutura como forma de construir explicação e, por volta dos sete anos, esta mesma estrutura é eleita como padrão de construção de explicação. Em relação às outras estruturas, é a que possui maior índice de uso, o que nos leva a considerá-la como estrutura típica do período dos sete anos (ver Quadro Geral, p. 20).

Na faixa dos oito anos, esta estrutura cai quanto ao uso em relação à faixa dos sete, voltando a ter praticamente os mesmos índices da faixa dos seis anos (ver Figura 3, p. 38), ou seja, encontramos 19 explicações com a respectiva estrutura aos oito anos (ver Quadro 3, p. 37). Então, podemos dizer que, por volta dos oito anos, as crianças optam por outra forma de construir uma explicação; conseqüentemente, o certo abandono sofrido por esta estrutura e o aumento nos índices da estrutura "(é) + SINÔNIMO" (ver Quadro Geral, p. 20) indica o reconhecimento de que se trata de uma falsa estrutura explicativa. Aos sete anos, a criança se ilude com tal estrutura, no sentido de considerá-la a mais adequada para construir uma explicação (parece que se aproxima mais de uma forma aristotélica de definição) mas, aos oito, quando sua consciência metalinguística já está mais desenvolvida, não mais é vista como a mais apropriada na formulação de uma definição.

2.4. DA ESTRUTURA "(é) + QUANDO ..."

"O que é alegria?"

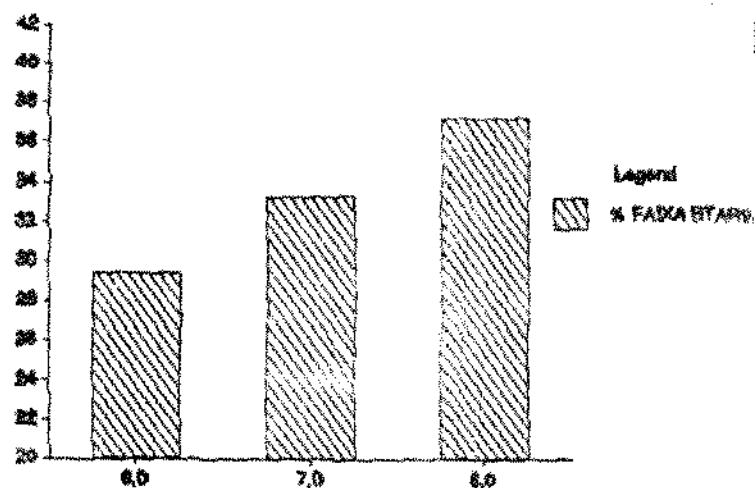
(F.C.: 7,0): Alegria é quando acontece alguma coisa e você fica feliz."

Num total de 450 respostas, 51 apresentaram a estrutura "(é) + quando ..." como forma de construção de explicação (ver Quadro Geral de Respostas por Faixa Etária, p. 20). Desse total de 51 respostas, cerca de 29,41% foram apresentadas na faixa dos seis anos, enquanto que a faixa dos sete anos apresentou 33,33% e a dos oito, 37,25%.

QUADRO 4: número de ocorrências e porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + quando ..."

	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
ESTRUTURA								
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
(é) + quando	15	29,41	17	33,33	19	37,25	51	100

FIGURA 4: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + quando"



A utilização dessa estrutura pode ser explicada em termos de que a criança parece ainda não ter domínio suficiente da linguagem para exprimir generalização em suas definições. Podemos afirmar que ela fica num "meio-termo", utilizando uma estrutura típica de um discurso narrativo — que ela já domina — e impregnando-a de características de um discurso dissertativo. Vejamos como se dá esse processo.

O discurso narrativo, por excelência, caracteriza-se pela temporalidade. É frequente o uso de verbos no passado e de advérbios com ideia de tempo, entre eles, o "quando", e de partículas como "daí", "depois", "então".

"A possibilidade de você colocar tais partículas entre os enunciados mostra que existe uma dependência temporal entre eles: um enunciado é consequência do anterior, no tempo. A progressão temporal que se estabelece entre os enunciados constitui a maneira mais corrente pela qual uma língua possibilita uma narração."

Na narração, eventos e objetos são assinalados em termos de sua sucessividade no tempo. Deste modo, cria-se uma realidade regida pela transformação, realidade cuja organização estrutural está assentada na classe dos verbos: verbos no pretérito imperfeito assinalam um estado decorrente de um processo passado; verbos no pretérito perfeito indicam um "processo único e acabado no passado", são responsáveis pelo processo de "evolução" dos acontecimentos dentro da narrativa (cf.: Lajolo et al., 1977: 111-112).

Segundo Ferroni (1983), a emergência do discurso narrativo na criança se faz pelas "proto-narrativas", que não constituem narrativas propriamente ditas. Trata-se de um tipo de discurso em que as crianças fazem comentários de eventos e ações que ocorrem no momento exato da interação ou que vão se realizar imediatamente depois da interação. Por isso, os elementos linguísticos mais utilizados pelas crianças, nessa fase, são as expressões temporais que funcionam como "índice de atualidade": agora, já, pronto, outra vez e ainda (cf. Ferroni, 1983: 38-39).

Somente mais tarde -- a partir dos 3,0 anos aproximadamente -- é que a criança constrói narrativas propriamente ditas. Num estágio mais avançado, a criança passa a utilizar a forma "quando", substituindo a estrutura "X daí Y". Nesse momento, através do adulto, ela começa a construir pontos de referência no passado, caracterizando seu discurso como narrativo: a criança passa a compreender melhor o aspecto da temporalidade, o que resulta no uso de diversas expressões de cunho temporal -- entre elas, o quando -- e na constituição do discurso narrativo propriamente dito (cf.: Ferroni, 1983: 133).

O discurso dissertativo, por sua vez, caracteriza-se pela ausência de marcas de pessoalidade e de temporalidade. Constrói-se uma realidade livre de uma delimitação no tempo, e onde se ultrapassam limites específicos e individuais para se obter o aspecto mais geral dessa realidade:

"Dificilmente, uma dissertação terá como objeto um elemento particular de uma classe. A utilização dos verbos na primeira e na terceira pessoa do plural é típica do processo de generalização que a língua faculta para o ato de dissertar. Generalidade do objeto e generalidade do sujeito são, pois, os traços fundamentais do discurso dissertativo."

(Lajolo et al., 1977: 196)

Assim, ao dissertar-se, lança-se mão de elementos linguísticos particulares -- por exemplo, o uso da primeira pessoa do plural, a forma "todos", "a gente", etc. -- para se dar o tom de reflexão e generalização ao discurso. Como se sabe, o locutor não precisa, obrigatoriamente, assumir a responsabilidade pelo que declara; e, mais, o que se procura é dar conta do objeto considerado (cf. Machado, inédito).

Neste caso, a construção de uma definição, ou o uso da linguagem como metalinguagem, pode ser relacionado ao procedimento da dissertação. Da mesma maneira que no discurso dissertativo, necessita-se de um ato de reflexão e capacidade de generalização para construir-se a explicação. Contudo, o uso de "quando", que, à primeira vista, constituiria uma expressão de tempo, conforme o que dissemos antes, faz-nos supor que as crianças ainda não atingiram um nível de generalização em suas definições. No entanto, o "quando" não apresenta apenas este aspecto da temporalidade. Associado a um verbo no presente, pode determinar um certo grau de generalidade ao enunciado. Observemos algumas das respostas obtidas nas entrevistas com as crianças:

O que é alegria?

(F.C., 7,0): Alegria é quando acontece alguma coisa e você fica feliz.

O que é time?

(L.D., 8,8): é quando tem muito amigo.

O que é gol?

(H.M.; 8,0): Quando acerta a bola numa redinha.

O que é raiva?

(A.C.; 6,0): Quando uma pessoa não gosta que perde.

O que é tia?

(L.H.; 6,0): Tia é quando dá trabalho pra gente.

O que é fome?

(H.K.; 8,0): É quando a barriga fica roncando, fica com fome.

O que é time?

(L.L.; 8,0): Time é quando fica um monte de pessoa; um monte de pessoa aqui, um monte de pessoa aqui.

Nessas respostas, o uso de "quando" associado ao verbo no presente não marca o aspecto da temporalidade comum nas narrativas, ou seja, o "quando" não determina uma ocorrência fixa num ponto ou num período do tempo. No caso, a sua temporalidade está vinculada à possibilidade de recorrência ou frequência de situação; funcionando antes como um atualizador temporal. Suponhamos a seguinte sentença:

(1.) "Quando chove, ele não sai de casa."

Substituindo "quando" por "toda vez que", obtemos a sentença:

(2.) "Toda vez que chove, ele não sai de casa."

O "quando", associado a um verbo no presente, pode perfeitamente ser substituído pela expressão "toda vez que", não mais veiculando temporalidade tal como numa narrativa. Como já se disse antes, a temporalidade, neste caso, existiria apenas em

termos de frequência, de ocorrência habitual; daí, a possibilidade de atualização no tempo que o "quando" oferece. Funcionando como atualizador temporal, o "quando" forneceria o estado ou a condição que regem eventos e/ou objetos.

As respostas de L.B. (8,0), A.C. (6,0) indicam o estado ou a situação em que se verifica a possibilidade de ocorrência de "time", "raiva" e "tía". As respostas de F.C. (7,0), de L.L. (8,0) e de H.M. (8,0) determinam a condição em que "alegria", "time", "gol" e "fome" têm lugar.

Assim, o uso de "quando" pelas crianças não significa uma total incapacidade de generalização, mas antes um caminho para tal procedimento. Se a criança ainda não domina o padrão estrutural lingüístico do adulto para realizar enunciados que expressem generalizações (do tipo aristotélico), ela encontra uma maneira de criar formas de generalização através dos recursos lingüísticos que já domina. No caso do "quando", ela associa a ele um verbo no tempo presente, já que o verbo no passado poderia remeter uma característica do discurso narrativo (conforme o que dissemos anteriormente), o que tornaria o objeto ou o evento em questão um momento fixo no tempo, perdendo-se o aspecto da generalização.

O uso de "quando", no sentido de "toda vez que", exige que sejam apontadas condições para que determinado evento ou objeto ocorra. Se "toda vez que" é o mesmo que "sempre que", torna-se óbvia a necessidade de fornecerem-se essas condições ou particularidades do objeto ou evento em questão. Diante de uma pergunta como "O que é gol?", uma resposta encontrada foi "Quando acerta a bola numa redinha" (H.M.; 8,0). Observe-se a necessidade de especificar-se a condição para que aquele evento exista: a bola acertar na rede. É possível afirmar, então, que H.M. (8,0) conclui que "gol é sempre que se acerta a bola numa redinha".

Este tipo de análise do "quando" é semelhante ao que Carlson (1979) faz com o "when" atemporal em Inglês. Sua argumentação é desenvolvida em termos de comparação com sentenças relativas:

"(37) Wolves are intelligent when they have blue eyes.

(...)

As a first approximation of the semantics of when, we might take a lead from the similarity it bears to a conditional. It is at first sight plausible to think of (37) as paraphrased by (40).

(40) For any wolf, if it has blue eyes, then it is intelligent."

(Op. cit.: p.67/68)

Como se pode observar, este tipo de análise mostra que, semanticamente, há uma aproximação muito grande entre uma sentença com "quando" atemporal e uma condicional, de modo que se torna adequada a nossa análise com relação à resposta de H.M. (8,0).

Além disso, podemos dizer que o "quando", usado dessa forma, transformaria uma experiência pessoal numa situação hipotética (Litowitz, 1977; Brown, 1973: 334), o que já constituiria um grau de generalização. Segundo Litowitz (1977), trata-se de uma expressão comum à linguagem do dia-a-dia e que a criança percebe que pode funcionar como definição, enquanto não domina formas ainda mais complexas.

Então, a discriminação de condições também pode ser vista como mais um passo que a criança dá em direção ao procedimento de explicação. Para fornecer condições, a criança precisa refletir e, depois, generalizar, criando, dessa forma, uma explicação. Estendendo esta afirmação, poderíamos dizer que a definição constituiria a matéria-prima do discurso dissertativo, e os procedimentos de reflexão e de generalização, caminhos para construir-se uma dissertação. O "quando", uma marca formal do discurso narrativo, funcionaria como uma ponte entre o narrativo e o dissertativo, entre o menos abstrato e o mais abstrato (cf. Perroni, 1990).

Com relação ao "quando", ainda poderíamos dizer que substitui perfeitamente a expressão "o fato de". Neste caso, pode

tratar-se de expressões sinônimas, sendo a primeira ("quando") usada coloquialmente na língua falada. Observe-se que os adultos letrados evitam o uso de "é quando" em suas definições escritas, mas partam-se com a expressão "é o fato de". Elas tendem a relacionar ações, acontecimentos, situações através do uso de expressões como esta, em que surge um substantivo abstrato. Segundo Litowitz (1977), "é quando", ao remeter a uma situação hipotética, pode ser aplicado tanto nas definições de verbos e adjetivos quanto nas de substantivo, como é o nosso caso. Funcionaria como uma estratégia intermediária, até que a criança aprendesse um sinônimo ou um supra-ordenado adequado ao termo perguntado -- se for como os verbos, provavelmente na adolescência (cf. Litowitz, 1977: 300).

Resta questionar se o uso de "é quando" seria, de fato, uma forma de se atingir a generalização no procedimento da explicação; ou se seria apenas um estilo, entre outros, que poderia sobreviver ainda na fala dos adultos.

Como já dissemos antes, não temos conhecimento de estudos exaustivos que mostrem a(s) forma(s) de construção de definições orais de adultos, o que impede que os dados das crianças possam ser comparados a um modelo adulto, trabalho que poderá ser realizado no futuro.

Observando dados de alunos de quinta a oitava séries de uma pesquisa sobre a influência do oral no escrito no desenvolvimento do discurso dissertativo (Lopes, M.A., manuscrito), ela verifica que o uso desta estrutura é pouco frequente, principalmente entre os alunos de oitava série. Poderíamos pensar que, com o letramento, o uso dessa estrutura tende a desaparecer. A criança parece optar por uma forma padrão de generalização da escola. Contudo, é arriescado tirar conclusões apressadas com base nesses dados, os quais ainda encontram-se sob análise e não foram obtidos através das mesmas perguntas desta nossa pesquisa.

Na faixa dos seis anos, a estrutura "(é) + quando" ocupa o quarto lugar na preferência das crianças com 15 respostas, não alcançando índices tão altos como ocorre com as três estruturas anteriormente analisadas (ver Quadro Geral, p. 20). E o

mesmo podemos dizer em relação às demais faixas etárias. Nessas, "(é) + quando ..." também não se constitui na "estrutura-chefe" que domina as explicações nesse período. É mais uma opção, dentro das outras possíveis estruturas, de que a criança lança mão.

Observe-se que, ao contrário das demais estruturas, esta é a única que apresenta uma presença constante em todas as três faixas etárias, exibindo até um pequeno e contínuo crescimento (ver Figura 3, p.44). Enquanto a faixa dos seis anos apresentou 15 respostas com "(é) + quando", a faixa etária dos sete anos apresentou 17 e a dos oito, 19 (ver Quadro 3, p. 43). Esse pequeno aumento pode indicar que a criança tende a aceitá-la como estrutura possível para formulação de definições no período que vai dos seis aos oito anos. Seu possível uso em faixas etárias mais adiantadas merece uma outra pesquisa que talvez possa iluminar sua permanência até entre adultos, como acreditamos ocorrer.

2.5: DAS ESTRUTURAS "... por exemplo ..."

"... (é) + assim ..."

"O que é raiva?"

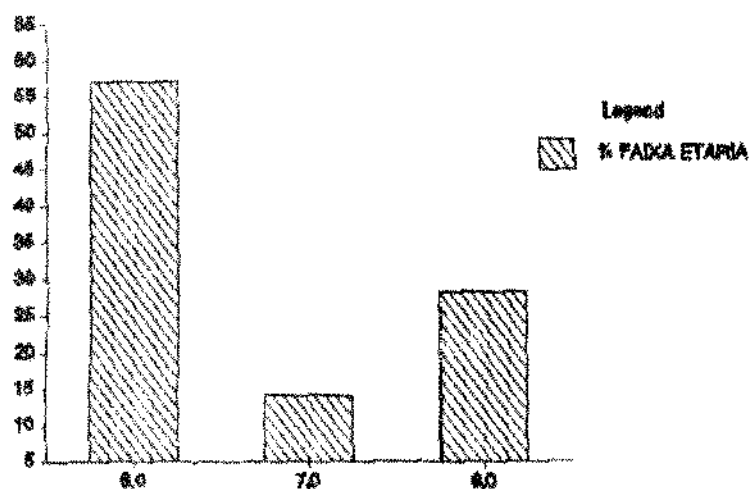
(F.C.; 7,0): Raiva é assim: a gente fica nervosa."

Do nosso total de respostas, 7 apresentaram explicações com as estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..." (ver Quadro Geral, p. 20). Dessas 7 respostas, 57,14% foram apresentadas pela faixa etária dos seis anos, 14,28% pela faixa dos sete, e 28,57% pela faixa dos oito anos:

QUADRO 5: número de ocorrências e porcentagem de respostas com as estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..."

	FAIXA ETÁRIA								
	6,0		7,0		8,0		TOTAL		
ESTRUTURAS									
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
... por exemplo ...									
... (é) + assim ...	04	157,14	01	114,28	02	128,57	07	100	

FIGURA 5: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de uso das estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..."



Na utilização das estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ...", as crianças buscavam transmitir suas observações baseadas em experiências pessoais relacionadas ao que lhe foi perguntado. Vejamos alguns exemplos:

O que é amigo?

(R.S.; 6,0): é assim (pausa) nós conhece e fica amigo.

O que é alegria?

(L.L.; 8,0): Se você ganha, por exemplo, um presente, você fica correndo, fica falando que eu ganhei um presente, fica brincando, correndo.

O que é raiva?

(M.J.; 6,0): Raiva é (pausa) é um (pausa) um; por exemplo, alguém perde, fica com raiva.

O que é raiva?

(F.C.; 7,0): Raiva é assim: a gente fica nervosa.

Analisando estas respostas, observa-se a preocupação das crianças em legitimar seus comentários a respeito do termo perguntado. A utilização das expressões "por exemplo" e "assim" serve para dar maior credibilidade ao conteúdo do que se declara. É como se houvesse por parte da criança uma tentativa de explicar a partir da apresentação de um fato, ou um acontecimento que revelam experiências pessoais da própria criança.

R.S. (6,0) não explica exatamente o termo "amigo", antes, apresenta uma situação de que se pode concluir algo a respeito deste termo. Da situação "nós conhece e fica amigo", conclui-se que "amigo" é uma pessoa que "nós conhecemos", o que, obviamente, não é uma definição completa. A generalização, nesta definição, é buscada através de uma experiência pessoal, da qual obter-se-ia uma conclusão que passaria a adquirir o "status" de regra geral para o termo em questão. Efetivamente, a criança não chega a fornecer essa "regra geral", mas já mostra um possível caminho para atingir-se a generalização esperada numa definição.

F.C. (7,0) também constrói sua explicação no mesmo sentido, ou seja, apresenta uma situação em que é possível reconstituir o sentido atribuído ao termo perguntado. A conclusão é a de que "raiva" seria equivalente a ficar nervoso, já que a situação apresentada pela criança é "a gente fica nervosa".

L.L. (8,0) e M.J. (6,0), utilizando já a expressão "por exemplo", também conseguem o mesmo efeito de R.S. (6,0) e F.C. (7,0). As primeiras crianças também fornecem exemplos através dos quais é possível concluirmos algo a respeito dos termos perguntados "alegria" e "raiva". Assim, "alegria" equivaleria a "ficar correndo, brincando, contando que se ganhou um presente". "Raiva", por sua vez, seria uma reação decorrente de uma derrota.

Poder-se-ia também supor que as respostas com tais estruturas têm uma relação com uma estratégia de comparação. As estruturas aqui tratadas são semelhantes à expressão do português "é como", coloquialmente "é que nem". No uso de "é como" ou "é que nem" constata-se um confronto de fatos ou objetos, estabele-

cendo-se, entre eles, relações de diferença ou semelhança -- procedimento próprio da comparação. Com efeito, segundo Vygotsky (1987), a capacidade de comparar e diferenciar seria parte dos processos psicológicos complexos pressupostos no desenvolvimento dos conceitos nas crianças. Observe-se a única resposta obtida nesta pesquisa (na primeira fase das entrevistas) que apresentou a estratégia da comparação através da expressão de uso coloquial "é que nem":

O que é cachorro-quente?

(M.V.; 7,0): (...) é que nem uma carne, né?! Só que é que nem uma salsicha. Só que é um outro tipo que a gente coloca no pão, né?!

Tal resposta, obtida no experimento piloto, mostra que a criança recorre ao referente de um outro termo -- "carne" -- para efetuar a comparação. O objeto que esse termo nomeia apresenta características que se assemelham ao referente do termo perguntado -- no caso, seria a "salsicha", além do "pão". De fato, salsicha seria definida como carne, sob determinada forma, pronta para ser inserida no pão.

Desse modo, ao utilizar as estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ...", a criança não só se apóia em experiências pessoais para construir uma explicação como também, através dessas experiências, compõe um protótipo do referente do termo em questão. Através da descrição de uma situação, do relacionamento de fatos e de propriedades do objeto, cria-se uma imagem-modelo do referente do termo perguntado. É nesse ponto que se torna possível observarmos um início de generalização que as explicações com as estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..." possuem, apesar de apresentarem situações individuais vividas pela própria criança. Ainda, é como se as peculiaridades da situação mostrada pela criança constituíssem regras determinativas do emprego do termo perguntado. E, ainda, se as crianças foram capazes de mostrar percepção de semelhança através de uma tentativa de comparação, já podemos verificar, neste caso, um

certo grau de generalidade em suas respostas. Segundo Vygotsky (1987), "a percepção de semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança" (p.76).

Na faixa dos seis anos, as estruturas "... por exemplo ..." e "... (é) + assim ..." ocupam o quinto lugar na preferência das crianças, o que mostra que não alcançam índices de uso tão altos como ocorre com as estruturas anteriormente analisadas (ver Quadro Geral, p. 20). Apesar de termos demonstrado que tais estruturas buscam a generalização, seu uso prevê a apresentação de argumentos individuais, efetivamente vivenciados. A criança já percebe que as estruturas com verbo no infinitivo, com sinônimo, com a expressão "é quando", com os termos "um negócio" e "uma coisa" têm mais possibilidade de dar conta do aspecto da generalização que deve estar presente na definição do que está.

O mesmo podemos dizer em relação às outras faixas etárias. Aos sete anos, obtivemos apenas uma resposta com as estruturas apontadas e, aos oito anos, duas respostas (ver Quadro 3, p. 52). É possível afirmar que o decréscimo na utilização de "por exemplo" e "assim" (ver Figura 3, p. 53) demonstra um aperfeiçoamento das crianças no sentido de conseguir maior generalização em suas explicações através do uso de outras estruturas (ver Quadro Geral, p. 20).

2.6: DA ESTRUTURA "TEM QUE + VERBO NO INFINITIVO"

"O que é lição?"

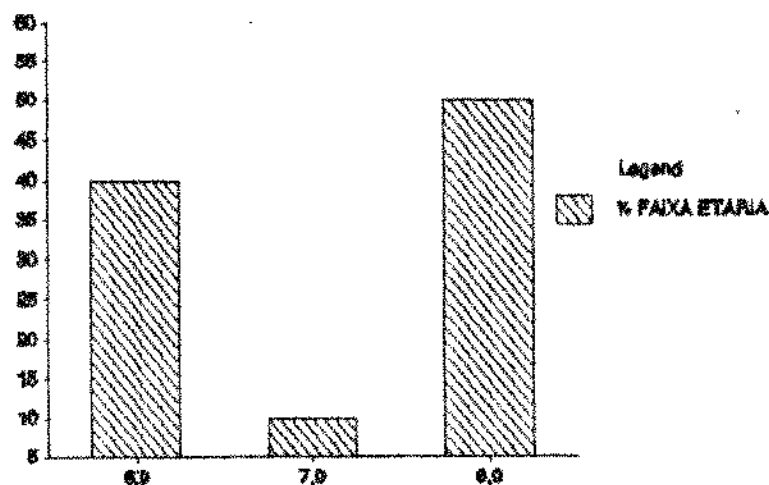
(J.G.: 6,0): Tem que achar o nome
que está escrito
ali e colar embaixo."

Das 450 respostas analisadas, apenas 10 apresentaram a estrutura "Tem que + verbo no infinitivo" (ver Quadro Geral, p. 20). Desse total de 10 respostas, cerca de 40% foram encontradas na faixa dos seis anos, enquanto que a faixa dos sete apresentou 10% e a faixa dos oito, 50%:

QUADRO 4: número de ocorrências e porcentagem de respostas com a estrutura "Tem que + verbo no infinitivo"

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
"Tem que + verbo no infinitivo"	04	40	01	10	05	50	10	100

FIGURA 6: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de uso da estrutura "Tem que + verbo no infinitivo"



Segundo de Almeida (1980), a perífrase verbal constitui um assunto cuja bibliografia não se mostra muito extensa. Somente recentemente vem se tornando alvo de maior interesse, o que tem resultado num número maior de trabalhos em diversas línguas.

Como se pode notar, a estrutura a ser analisada aqui constitui uma perífrase verbal e já que de Almeida (1980) foi o que abordou com mais profundidade tal estrutura, a nossa análise seguirá sua orientação.

Observemos, então, algumas respostas fornecidas pelas crianças:

O que é time?

(B.B., 8.0): Tem que juntar muitas pessoas, né?

O que é fome?

(F.C., 7.0): Fome é você tem que comer.

O que é futebol?

(B.B., 8.0): Ah, tem que chutar a bola no gol.

O que é lição?

(J.B.; 6,0): Tem que achar o nome que está escrito ali e colar embaixo.

O que é lição?

(T.M.; 8,0): A gente, pra passar de ano, tem que fazer várias lições.

O que é gol?

(A.R.; 5,0): Tem um tipo de um triângulo, a gente tem que chutar lá pra fazer gol.

O Português oferece duas opções no uso da perífrase "ter + infinitivo", isto é, o uso de "ter" associado à preposição "de" ou, ainda, associado à conjunção "que", o que resulta nas construções "ter de + infinitivo" e "ter que + infinitivo", respectivamente.

O que mais nos interessa neste trabalho é o que essa perífrase traduz, ou seja, a modalidade que ela expressa. Linguistas como Lobato (1975) e Câmara Jr. (1970) afirmam que o uso de "ter de + infinitivo" e "ter que + infinitivo" indica obrigatoriedade. Fontes (1973), por sua vez, acredita que a expressão "ter que + infinitivo" indica, além de obrigação, necessidade.

Na análise dessa estrutura, basear-nos-emos nas afirmações de Almeida (1980), pois parece ser o autor que melhor explicita o caráter dessa construção. Segundo ele, "na expressão da necessidade, o sintagma ter que + infinitivo traduz, parece-nos, um predomínio da obrigação moral e da obrigação lógica sobre a obrigação material (...)" (id., 152-153).

O autor considera a necessidade como um fenômeno de ordem natural, enquanto que a obrigatoriedade, de ordem cultural, já que nesta "entram a consciência, a vontade e a liberdade humana" (id.: 134). Ainda assim, não deixa de admitir que a obrigatoriedade faz parte do fenômeno da necessidade. Sua análise centra-se apenas na ideia de obrigatoriedade, e a estrutura "ter que +

"infinitivo" passa a ser considerada em termos de obrigação moral, lógica e material:

"A obrigação moral envolve principalmente o dever de consciência, cívico, profissional, social e religioso, enquanto a obrigação material se fundamenta especificamente na necessidade natural, física, biológica ou fisiológica, e a obrigação lógica encontra suas bases nas leis do pensamento, na consequência do raciocínio lógico ou na conveniência que entende premeditação."

(de Almeida, 1980: 134)

As respostas fornecidas por A.R. (6,0), F.C. (7,0) e B.B. (8,0) para os termos "gol", "fome" e "futebol", respectivamente, revelam uma obrigação de ordem material. As explicações para "gol" e "futebol" exprimem um ato físico: "chutar". Já a explicação para "fome" expressa um ato fisiológico -- "comer" -- produto de uma necessidade biológica -- "fome".

A explicação de B.B. (8,0) para o termo "time" e a de J.G. (6,0) para o termo "lição", por sua vez, expressam uma obrigação lógica. Verifica-se que as crianças simulam uma situação que, por si só, descreve o evento ou o objeto em questão, sob forma de um raciocínio lógico: se se "juntar muitas pessoas", tem-se um "time"; se se "achar o nome que está escrito ali e colar embaixo", executa-se a "lição", compreende-se, assim, o que é "lição".

A resposta de T.M. (8,0) para o termo "lição" revela uma obrigação de ordem moral. Há um envolvimento com o dever de consciência: é preciso estudar muito para passar-se de ano. Daí a definição de que "pra passar de ano, tem que fazer várias lições" ou, de outra forma, lição é aquilo que serve para aprovar-nos na escola.

Na análise destas respostas, podemos dizer que todas elas apresentam um fator em comum: o fenômeno da necessidade. Anteriormente, comentou-se que a obrigatoriedade é parte do fenômeno da necessidade, o que reafirma o que acabamos de dizer. Da mesma forma que no uso da estrutura "é quando" (ver seção 2.4, p.

49), observa-se que a criança expressa, reúne as condições para que o evento ou o objeto em questão ocorra ou tenha existência, é como se ela afirmasse que para identificar-se tal objeto é necessário (obrigatório) que se tenha ou que se reúna determinadas condições, as quais ela explicita de acordo com o que lhe é perguntado. A diferença entre "tem que + verbo no infinitivo" e "(é) + quando ..." dá-se da seguinte forma: enquanto a primeira estrutura encerra um elenco de condições que nos leva à identificação do objeto em questão, a estrutura "(é) + quando ..." apela para a normatividade, pois a condição que identifica o objeto em questão obedece a uma norma de frequência: identifica-se tal objeto sempre que se tiver tal condição (ver seção 2.4, p. 48).

Há ainda que se lembrar que algumas crianças utilizaram as formas "a gente" e "você" associadas à estrutura "tem que + infinitivo". Como podemos notar, não se trata da identificação de um sujeito, mas de uma forma, oferecida pelo Português, de não se determinar um indivíduo ou uma classe de indivíduos específicos (ver seção 2.1, p. 24 e seção 2.7, p. 64).

Na faixa dos seis anos, a estrutura "tem que + verbo no infinitivo" apresenta um índice de uso bastante pequeno em relação às estruturas já analisadas: encontramos apenas 4 respostas com tal estrutura (ver Quadro Geral, p. 20). E esse índice abaixa mais ainda na faixa dos sete anos, onde encontramos uma única resposta (ver Quadro 6, p. 57 e Figura 6, p. 58). Na faixa dos oito anos, o índice da estrutura aqui analisada cresce, tornando-se praticamente igual ao da faixa dos seis (ver Figura 6, p. 58): enquanto aos seis tínhamos 4 respostas e aos sete, uma, na faixa dos oito anos encontramos 5 respostas (ver Quadro 6, p. 57). Parece-nos difícil interpretar a volta desta estrutura aos oito anos. Talvez um estudo deste tipo com crianças em idade mais avançada (nove, dez ou onze anos) pudesse nos levar a alguma conclusão. Entretanto, podemos dizer que esta estrutura, devido à sua pouca utilização, revela-se pouco vantajosa às crianças destas faixas no cumprimento do trabalho metalinguístico ditado pela definição.

2.7. DA ESTRUTURA "(é) + VOCÊ/ A GENTE + VERBO NO PRESENTE

"O que é raiva?

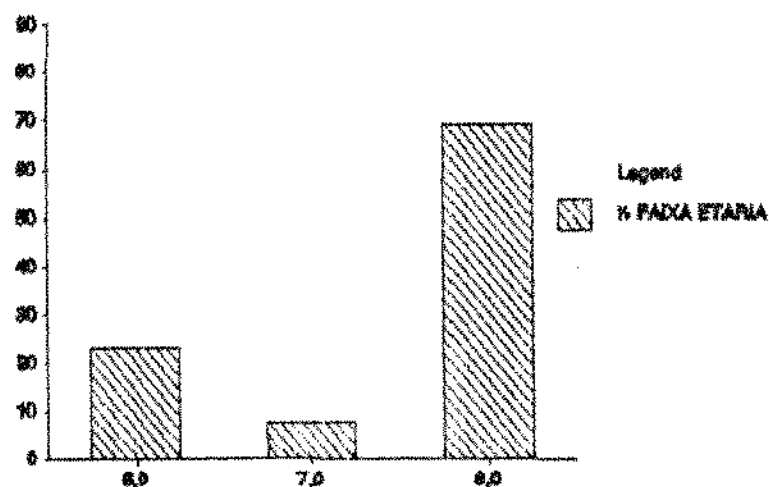
(T.M.; 9,0): A gente fala uma coisa e o outro não cumpre, e a gente fica com raiva que ele fez uma coisa mas a gente não conseguiu fazer aquilo e veio a culpa pra nós."

No total das respostas fornecidas pelas crianças desta pesquisa, 13 apresentaram a forma "a gente" ou "você" associadas a um verbo no presente (ver Quadro Geral, p. 20). Destas 13 respostas, 23,07% foram encontradas na faixa etária dos seis anos, 7,69% na faixa dos sete e 69,23% na dos oito anos:

QUADRO 7: número de ocorrências e porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + a gente/você + verbo no presente".

ESTRUTURA	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
"(é) + a gente/você + verbo no presente"	03	23,07	01	7,69	09	69,23	13	100

FIGURA 7: gráfico indicativo da relação entre a faixa etária e a porcentagem de respostas com a estrutura "(é) + a gente/você + verbo no presente"



Observemos, agora, algumas respostas com o tipo de estrutura a ser analisada:

O que é ginástica?

(P.B.; 8,0): A ginástica é a gente faz, faz exercício.

O que é fome?

(R.A.; 6,0): Fome?! A gente quer ir comer e não pode comer.

O que é gol?

(V.N.; 8,0): A gente chuta dentro do gol e o goleiro não defende.

O que é time?

(F.T.; 7,0): Time?! é você reúne umas pessoas, daí combina e forma um time.

O que é cachorro-quente?

(T.A.; 8,6): Cachorro-quente?! É um, você corta um pão, aí você põe uma salsicha, põe "catchup", mostarda, um monte de coisa, molho, essas coisas.

O que é raiva?

(T.M.; 8,6): A gente fala uma coisa e o outro não cumpre e a gente fica com raiva que ele fez uma coisa mas a gente não conseguiu fazer aquilo e veio a culpa pra nós.

Na gramática normativa da língua portuguesa, são apresentadas três maneiras de "indeterminar-se o sujeito de uma oração":

"Para indeterminar o sujeito, vale-se a Língua de um dos três expedientes: 1) empregar o verbo na 3ª pessoa do plural; 2) usá-lo na 3ª pessoa do singular acompanhado da partícula *se*, desde que ele seja intransitivo, ou traga complemento preposicional; 3) dar-lhe por sujeito um pronome indefinido."

(Lima, 1959. 226-227)

A respeito, podemos dizer que os "três expedientes", de fato, constituem maneiras padrão de indeterminação de sujeito, mas que não são tão comuns na linguagem coloquial. As formas "você" e "a gente" parecem ser as mais utilizadas, na linguagem oral, para obter-se generalização em argumentações, afirmações, etc. Com elas, não se identifica um indivíduo ou uma classe de indivíduos; antes, atinge-se um maior grau de generalização no enunciado por fazer-se com que esse enunciado não apresente marcas de personalidade, mas pareça produto de um consenso geral. Confirmando o que acaba de ser dito, atentemos para as seguintes afirmações:

"Poderá ainda o sujeito ser *indefinido*, quando a sua identidade não puder ser precisada, ocorrendo o fato com a voz ativa, terceira pessoa do plural; com a voz passiva, terceira pessoa do singular, ou ainda com as expressões: *a gente*, *umas pessoas*, *um homem*, como sujeito."

(Quadros, 1966: 18)

"Outras vezes, a oração tem explícito um pronome de 2ª pessoa (tu ou você), embora a referência não se faça a nenhuma 2ª pessoa, mas a qualquer pessoa, vagamente."

(Kury, 1972: 26)

Assim, as formas "a gente" e "você" fornecem um caráter de generalização ao enunciado.

Associado às formas "você" e "a gente", encontramos o emprego de verbos no tempo presente, o que constitui mais um progresso no procedimento da generalização. Os verbos no presente podem indicar aspecto indeterminado, ou seja, "o indeterminado apresenta a situação como tendo *duração contínua ilimitada*"; "as situações expressas em frases com aspecto indeterminado são atemporais ou antes onítemporais, já que são tomadas como elementos 'universalizados', válidos para todo o tempo, que o falante torna válidos para o momento presente através de sua enunciação, mesmo que a situação não esteja ocorrendo no momento da fala" (cf. Travaglia, 1985: 100 e 149).

No nosso caso, foi o que exatamente ocorreu naquelas explicações fornecidas pelas crianças. Não se observou limites de ordem temporal nelas; a referência verbal era propriamente à situação em si. Dessa maneira, garantiu-se o caráter generalizante das respostas. Como já mencionamos anteriormente (ver seção 2.4, p. 49), a criança transformou uma experiência individual numa situação hipotética, neste caso, através do uso das formas "você" e "a gente" mais o verbo no presente (cf. Litowitz, 1977; Brown, 1973: 334). Segundo Litowitz (1977), esta seria uma estrutura familiar à linguagem do dia-a-dia da criança; por isso, ela é utilizada como forma definicional, até que a criança assimile a for-

ma padrão.

Nas respostas de P.B. (8,0) e F.T. (7,0) para os termos "ginástica" e "time", respectivamente, observa-se que estas se iniciam pela forma "é". A associação desta forma à estrutura aqui analisada não altera os comentários feitos até então. O uso de "é" é decorrente do tipo de pergunta realizada -- "O que é X?". Assim, torna-se óbvio que as crianças iniciem suas explicações com "é", já que esta forma se encontra na própria pergunta.

Nas explicações de F.T. (7,0) e T.A. (8,0) para os termos "time" e "cachorro-quente", encontramos as partículas "daí" e "ai", respectivamente, que, de certa forma, acrescentam um outro tom às respostas. Essas partículas costumam estar presentes em narrações, com a função de encadear fatos (cf. Lajolo et al., 1977: 108-109). Segundo Parroni (1983), essas partículas funcionam como elementos operadores de narrativa e são comumente usadas pelas crianças no desenvolvimento dessa modalidade de discurso.

"As marcas linguísticas mais salientes que podem ser identificadas na estrutura das "estórias" são: a) era uma vez (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da "estória"); b) daí, então, depois, um belo dia (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa); c) acabou estória, morreu vitória, foram felizes para sempre (fórmulas de fechamento da "estória")."

(Op. cit.: 67)

No nosso caso, não podemos dizer que a criança, de fato, realizou uma narração ao utilizar tais "operadores potenciais de narrativa". O uso do verbo no presente constitui uma boa pista para prevalecer tal consideração. A criança ilustra uma situação utilizando os elementos lexicais "daí" e "ai" como operadores de um raciocínio seu: ela não os usa para encadear fatos. O que se pode dizer é que o uso de tais partículas pode ser explicado como reflexo de seu conhecimento de um discurso que, nessa fase, já domina: o discurso narrativo.

Quanto à resposta de T.M. (B, 6) para o termo "raiva", notamos uma tentativa de generalização maior em relação às outras respostas apresentadas. Essa criança utiliza as expressões "um coisa" e "aquilo" que, por si só, possuem um caráter generalizante. Ainda, podemos notar a utilização de um verbo no tempo passado -- "veio" -- em sua resposta, denunciando a influência de um tipo de discurso -- o narrativo -- na construção de sua explicação. Contudo, tal procedimento não invalida a sua tentativa anterior de generalização. O discurso narrativo é usado como um apoio para a criança dar mais uma passo em direção ao procedimento de generalização.

Na faixa dos seis anos, obtivemos apenas três respostas com tal estrutura, e na faixa dos sete anos, tão somente uma. Já aos oito anos, encontramos nove respostas (ver Quadro 7, p. 62). O aumento no índice de uso nessa faixa indica que a estrutura aqui estudada pode ser um pouco mais complexa para as faixas anteriores (ver Figura 7, p. 63). Trata-se de uma estrutura que já incorpora itens lexicais com função quase que totalmente generalizante: "você", "a gente", além do verbo no presente. Daí a utilização maior dessa estrutura por crianças mais velhas (aqui, as de oito anos), que possuem um domínio maior de um léxico que as crianças mais novas (no caso, as crianças correspondentes à faixa dos seis e dos sete anos), além de estarem um pouco mais conscientes dos aspectos formais de uma definição, através de sua experiência com o discurso da professora (ou dos livrinhos) na escola.

2.6: DA COMBINAÇÃO DE ESTRUTURAS

"O que é gol?"

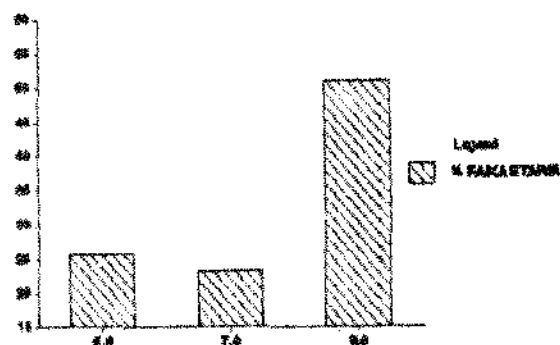
(F., 7,0): Gol é uma coisa assim que tem que (pausa) é (pausa) esperar que a gente faça uma coisa que a gente quer fazer e, se a gente errar, a gente também não deve chorar porque o importante é competir."

Pela forma como as explicações das crianças dessa pesquisa foram comentadas, poder-se-ia supor que, uma vez utilizada determinada estrutura, outra não seria utilizada conjuntamente. Porém, não foi isso o que algumas respostas demonstraram. Do total das explicações obtidas nesta pesquisa, encontramos 43 respostas construídas pela concatenação de várias das estruturas já analisadas. A faixa dos seis anos apresentou 23,53% dessas 43 respostas, enquanto que a faixa dos sete apresentou 23,25% e a dos oito, 51,16%, porcentagens relativamente altas comparadas às das estruturas mais usadas:

QUADRO 8: número de ocorrências e porcentagem de respostas com estruturas combinadas

FAIXA ETARIA											
6,0		7,0		8,0		TOTAL					
ESTRUTURA											
Nº		%		Nº		%		Nº		%	
Combinação de											
estrutura		11	25,58	10	23,25	22	51,16	43	100		

FIGURA 8: gráfico indicativo da porcentagem de respostas com estruturas combinadas em relação à faixa etária



Observemos algumas das combinações encontradas:

O que é tia?

(T.B.; 7,0): é uma pessoa, é uma tia que sabe de tudo, por exemplo, é saber ler, escrever, essas coisas.

O que é raiva?

(T.A.; 8,0): Raiva é quando a pessoa fica assim por exemplo (pausa) é (pausa) a (pausa) a gente combina, o nosso time ganha e aí o outro fica com raiva.

O que é amigo?

(L.B.; 7,0): A gente brinca; é brincar.

Podemos dizer que essas crianças buscam construir explicações cada vez mais precisas e abrangentes, no sentido dessas explicações serem capazes de dar conta do objeto em questão.

A resposta de T.B. (7,0) para o termo "tia" combina estruturas com sinônimo e construção sintagmática -- "uma pessoa" e "uma tia que sabe tudo", respectivamente -- com a estrutura "... por exemplo ..." e a estrutura "(é) + verbo no infinitivo". Além disso, T.B. (7,0) encerra sua explicação com a expressão "essas coisas" cuja função, aqui, é a mesma de "assim" ou "por exemplo". Desse modo, observamos mais uma outra estrutura que foi combinada com as demais na construção dessa explicação, na busca de uma resposta mais precisa e abrangente.

Da mesma maneira, podemos ver a resposta de T.A. (8,0). No caso, encontramos a estrutura "(é) + quando ..." associada às estruturas "(é) + assim ..." e "... por exemplo ...", além da estrutura "a gente + verbo no presente" -- "a gente combina (...)" --. Além da utilização dessas estruturas, T.A. (8,0) realizou um outro procedimento, fazendo uso do recurso da ilustração: "(...) o nosso time ganha e aí o outro fica com raiva". Essa criança ilustra, com sua explicação, uma situação em que podemos identificar o objeto em questão. Ainda, T.A. (8,0) utilizou uma partícula típica do discurso narrativo -- "aí" -- que sugere sucessividade de ocorrências no tempo.

L.B. (7,0), por sua vez, concatena apenas duas estruturas, a saber, "a gente + verbo no presente" -- "A gente brinca (...)" -- e "(é) + verbo no infinitivo" -- "(...) é brincar".

Continuemos analisando outras respostas que possuem o mesmo procedimento de combinar estruturas.

O que é gol?

(F., 7,0): Gol é uma coisa assim que você tem que (pausa) é (pausa) esperar que a gente faça uma coisa que a gente quer fazer e, se a gente errar, a gente também não deve chorar porque o importante é competir.

O que é gol?

(T.A., 8,0): Gol é um negócio que tem uma rede; tem uma trave; aí, a bola, algum menino, assim, chuta a bola e a bola entra dentro daquela (pausa) lá (pausa) rede.

O que é futebol?

(T.A., 8,0): Futebol? É você também tem dois grupos; aí tem que ficar dois goleiros, um de um time e outro de outro, e você começa a chutar a bola; aí, depois, se a bola entra no gol, é marca um ponto pro time, vai marcando o ponto; depois que acabou a brincadeira, a gente vê o total.

O que é futebol?

(V.M., 8,0): Ah, a gente tem que marcar o gol e o goleiro tem que tentar defender; é uma rede assim, tem uma trave, a trave segura a rede e a gente tem que marcar gol lá dentro e o goleiro tem que defender.

Ao dar sua resposta para o termo "gol", F. (7,0) combina diversas estruturas, buscando uma explicação que melhor identifique o objeto do termo em questão. F. (7,0), entre outras,

utiliza a estrutura "(é) + uma coisa (que) ..." -- "Gol é uma coisa (...)" -- mais a estrutura "(é) + assim ..." -- "(...) assim (...)" -- mais a estrutura "(é) + verbo no infinitivo" -- "(...) é (pausa) esperar que a gente faça uma coisa (...)" . Ao empregar todas essas estruturas, essa criança acaba construindo uma explicação bastante confusa, a qual revela a incorporação do discurso do outro (cf. de Lemos, 1978), principalmente no final, com a afirmação de que "o importante é competir", uma "frase-feita" bastante utilizada nos meios esportivos.

A resposta de T.A. (8,0) para o mesmo termo já se mostra mais eficiente, combinando a estrutura "(é) + um negócio (que) ..." com o procedimento da ilustração, isto é, essa criança descreve o objeto em questão com a utilização da estrutura apontada e faz a descrição de ações que levam à identificação desse objeto. Além disso, utiliza a partícula "aí" na descrição dessas ações. Como já dissemos anteriormente, trata-se de uma partícula típica do discurso narrativo e que, de certa maneira, demonstra a influência desse tipo de discurso na construção das explicações das crianças desta pesquisa.

Na resposta para o termo "futebol", T.A. (8,0) novamente realiza o procedimento descrito logo acima. Essa criança combina um tipo de estrutura com o procedimento da ilustração, isto é, associa a estrutura "(é) + youê + verbo no presente" com a descrição de ações que identificam o objeto do termo em questão. Da mesma maneira, T.A. (8,0) utiliza a partícula "aí", que parece refletir a influência que o discurso narrativo ainda pode estar exercendo na construção de respostas que exigem um grau de generalização.

A resposta de V.M. (8,0), por sua vez, também combina diversas estruturas, a saber: "Tem que + verbo no infinitivo" ("a gente tem que marcar o gol e o goleiro tem que tentar defender") e "(é) + assim ..." ("é uma rede assim, tem uma trave, a trave segura a rede ..."). Trata-se, também, de uma resposta em

que podemos verificar a descrição do termo em questão através da descrição dos objetos e das ações envolvidos.

Essas crianças demonstraram supor que a construção de explicações exige um procedimento de generalização tal que requer menção a diversos aspectos que envolvem o termo em questão.

A preocupação em obter-se explicações mais abrangentes faz até com que as respostas tornem-se bastante extensas, como as abaixo:

O que é queimada?

(T.A.; B,0). Queimada é um negócio que você pega a bola e você divide em dois grupos, né?! Aí, você pega essa bola e você tira par ou ímpar; quem tirou, quem que ganhou escolhe se quer ficar com o campo ou com a bola; se quiser ficar com o campo escolhe qual campo, qual lado do campo, e começa a jogar; se a bola bate na gente, a gente é queimado, então a gente vai pro cemitério; a primeira não sai, sai de lá, mas os outros não saem, fica um só lá no cemitério.

O que é fome?

(T.A.; B,0): Fome é assim, que a gente vai comendo tudo, a gente come, come, come, come, come, a gente não sente mais que a barriga não quer mais, né?! então a gente não quer mais; aí, depois, quando chega de manhã, tudo, aí chega na hora do almoço, você está com fome, você come. Fome é um negócio assim que dá na barriga que a barriga fica doendo; aí, a gente come alguma coisa, qualquer coisa.

Estes exemplos mostram as tentativas das crianças de garantir uma explicação precisa e abrangente, no sentido de apontar e detalhar o máximo possível, fazendo uso de seus recursos lingüísticos na medida de suas possibilidades. Podemos afirmar que essas crianças, assim agindo, esperam alcançar um nível maior de generalização em sua explicação do que o permitido pela utilização de um único tipo de estrutura. Do ponto de vista da língua falada, apesar de poder ser confusa, tal tipo de definição pode ser considerado satisfatório, o que não se dá com a língua escrita.

Do ponto de vista da escola, que privilegia a língua escrita, é provável que definições dessa natureza não sejam bem aceitas devido ao excesso de detalhes e à redundância de informação que podem levar a uma ausência de objetividade. Contudo, é possível ver uma vantagem no uso de explicações dessa natureza. As crianças podem caminhar em direção à generalização e abstração, pois tentam, de alguma forma, reunir o máximo de atributos e características de um objeto buscando já construir uma definição capaz de abranger as várias facas desse mesmo objeto. De fato, no procedimento da generalização, é essencial que se reúnam qualidades comuns a um objeto e/ou evento para que se possa construir uma definição capaz de ser aplicada a todos os casos que se referem a tal objeto e/ou evento.

Na faixa etária correspondente aos seis anos, obtivemos 11 respostas que combinavam diversas das estruturas já analisadas, e na faixa dos sete anos, 10 respostas (ver QUADRO 8, p. 69), o que mostra que a frequência de uso de estruturas combinadas nessas duas faixas mantém-se constante (ver FIGURA 8, p. 69). Já na faixa dos oito anos, o índice de uso dessa forma de resposta aumenta praticamente 100% em relação às duas faixas anteriores: aos oito encontramos 22 respostas combinando diversas estruturas (ver QUADRO 8 e FIGURA 8, p. 69).

Benelli et al. (1988) também encontraram resultado semelhante em seu trabalho e concluíram que as crianças mais velhas têm mais capacidade de combinar formas de definição que as mais novas. Estas últimas tendem a relacionar apenas um tipo de

informação sobre o objeto -- geralmente, de ordem funcional -- e as primeiras levam em consideração vários tipos de atributos de ordem perceptiva/descritiva que se relacionam ao mesmo objeto. Assim, é possível reconhecer que, à medida que a criança cresce, sua habilidade de utilizar concomitantemente os diversos recursos oferecidos pela língua cresce, tanto quanto seu grau de conscientização da tarefa metalinguística.

Em relação às outras estruturas, na faixa dos seis anos, essa forma de resposta ficou bem próxima ao índice de uso da estrutura "(é) + quando ..." e, aos sete anos, da estrutura com verbo no infinitivo (ver QUADRO GERAL, p. 20). Já aos oito anos perde em número de ocorrência apenas para a estrutura com sinônimo (ver QUADRO GERAL, p. 20), o que mostra que, nessa faixa, a criança julga mais vantajosa esta forma de construir definições do que utilizando uma única estrutura.

2.9. DAS RESPOSTAS N.D.A.

"O que é um amigo?

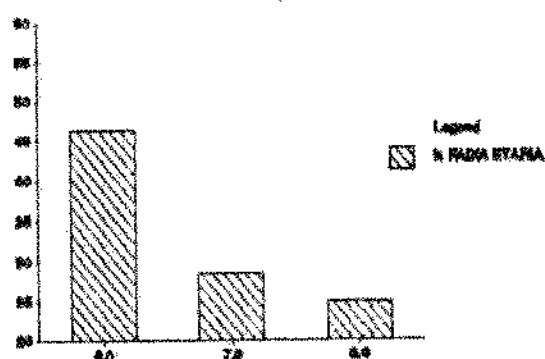
(R.J.; 6,0): Foi assim: eu entrei numa classe nova, depois eu co-
nheci uma menina, depois
eu gostei dela, a gente
brinca."

Durante a análise das respostas obtidas nesta pesquisa, encontramos 28 explicações que não parecem se enquadrar em nenhuma das estruturas identificadas (ver Quadro Geral, p. 20). Chamamos essas explicações de N.D.A., já que não correspondiam a nenhuma das estruturas anteriormente encontradas. Desse total de 28 respostas, 46,42% foram apresentadas por crianças na faixa dos seis anos, 28,57%, pela faixa dos sete, e 25% por crianças de oito anos.

QUADRO 9: número de ocorrências e porcentagem de respostas que não se enquadraram nas estruturas identificadas

	FAIXA ETÁRIA							
	6,0		7,0		8,0		TOTAL	
ESTRUTURA	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
N.D.A.	13	46,42	08	28,57	07	25	28	100

FIGURA 9: gráfico indicativo da porcentagem de respostas que não se enquadraram nas estruturas identificadas em relação à faixa etária



Observemos, então, diversas respostas de difícil classificação, como:

O que é gol?

(A.F., 6,0): Gol? É um gol pra cá e um gol pra cá; quando um homem marcar um gol, daí o time ganha.

O que é ginástica?

(A.R., 6,0): Tem dia que é tarde, a tia Isa está cansada e chama um aluno pra dar aula em vez da tia. Eu já fui lá dar aula em vez da tia Isa.

O que é lição?

(I.C., 6,0): A tia dá uma lição pra gente fazer uma vez, e se fazer dois, a tia manda um.

O que é lição?

(F.C.: 7,0): Ela dá matemática, dá (pausa) assim uma estória pra gente escrever, copiar; dá um monte de lição

As respostas acima parecem utilizar o procedimento da ilustração. Descrevem-se situações, ações ou aspectos que de alguma forma estão relacionados ao sentido do termo em questão. A explicação de A.F. (6,0) parece tentar descrever um objeto que se relaciona com o termo "gol", isto é, o campo de futebol, através da expressão "é um gol pra cá, um gol pra cá". Neste caso, "gol" poderia ser identificado pelo objeto rede. Em seguida, essa criança descreve uma situação em que podemos identificar o outro significado de "gol", ou seja, o nome dado aos pontos realizados num jogo de futebol: "(...) quando um homem marcar um gol, daí o time ganha". Desse modo, essa criança trata dos dois sentidos deste termo.

As respostas de A.R. (6,0) e de I.C. (6,0) não são eficientes para explicar efetivamente os termos "ginástica" e "lição". Observamos apenas uma descrição de uma rotina relacionada à vida escolar dessas crianças; descreve-se apenas uma sequência de ações de alguém que, de alguma forma, pode ser relacionado à atividade em questão. A.R. (6,0) ainda apega-se a uma experiência pessoal para construir sua explicação: "Eu já fui lá dar aula em vez da tia Iaa". Neste caso, a ausência de generalização pode ser vista claramente pela marca da personalidade através do uso do pronome "eu", além da tentativa de narrar uma experiência pessoal.

A explicação de F.C. (7,0) para o termo "lição" segue o mesmo procedimento das duas respostas anteriores. Também podemos observar uma descrição de uma sequência de ações atribuídas à professora, responsável pelas lições. Nesta explicação de "lição", é apenas possível identificarmos alguns tipos de atividades relacionadas a tal atividade, como "matemática", "estória pra gente escrever, copiar".

Vejamos outras respostas da mesma natureza em que o uso do pronome "eu" torna marcante o aspecto pessoal nas explicações:

O que é futebol?

(P.A., 7,0): Eu gosto de ser o goleiro no futebol (ininteligível) quando consegue driblar.

O que é ginástica?

(L.P., 6,0): Eu pego bola -- sabe aquele negócio de por a mão? -- eu viro cambalhota.

O que é um amigo?

(M.J., 6,0): Foi assim: eu entrei numa classe nova, depois eu conheci uma menina, depois eu gostei dela, a gente brinca.

As respostas de P.A. (7,0) e de L.P. (6,0) para os termos "futebol" e "ginástica", respectivamente, retomam experiências pessoais dessas crianças relacionadas aos termos em questão. As crianças não definem efetivamente o que lhes foi perguntado; antes, descrevem ações ou atitudes cujos agentes são elas próprias.

A explicação de M.J. (6,0) vai mais ainda ao extremo. Além da forte marca de pessoalidade apresentada pelo uso do pronome "eu", encontramos verbos no pretérito perfeito nessa resposta. Essa criança não descreve apenas uma experiência pessoal, ela conta uma experiência sua do passado. Assim, M.J. (6,0) não faz uso precisamente do procedimento da ilustração; ela constrói uma narrativa, não uma explicação.

Não é apenas este tipo de ausência de generalização com a marca pessoal do "eu" que pode ser encontrado nas respostas. Houve crianças que chegaram a identificar pessoas de seu círculo social na tentativa de fornecer uma explicação para o termo que lhe era perguntado:

O que é tia?

(H.M.; 8,0): é a tia Elisa.

O que é tia?

(V.M.; 8,0): Saleta.

O que é uma amiga?

(I.C.; 6,0): Eu tenho a Fabrícia, a Carol, Ana Lúcia, o Tadeu, (...) a Stephanie, a Bruna e só.

Estas crianças não explicam efetivamente os termos perguntados. Elas, antes, identificam um indivíduo que de alguma forma pode estar relacionado a tais termos. Assim, "tia" pode ser representada por "Elisa" ou "Saleta"; uma "amiga" pode ser identificada em "Fabrícia", "Carol", e as demais citadas por I.C. (6,0). Trata-se de referência específica a um indivíduo particular que é apresentado como exemplar da classe dos objetos/termos perguntados.

No conjunto das respostas N.D.A., encontramos ainda explicações que poderíamos considerar como "sui generis", a saber:

O que é cachorro-quente?

(L.F.; 6,0): é gordo.

O que é cachorro-quente?

(J.D.; 6,0): é quente.

O que é alegria?

(J.D.; 6,0): Alegria? Alegria, legal.

O que é tia?

(T.C.; 7,0): Tia? Tia é legal, de vez em quando ela fica brava também.

O que é um amigo?

(L.P.; 6,0): Acho que é bom a amizade.

Observando-se tais respostas, encontramos apenas menção aleatória a alguns atributos que podem, de certa forma, caracterizar o objeto que está em questão. A "cachorro-quente" atribuem-se características como "gordo" (L.P.; 6,0) e "quente" (J.G.; 6,0); a "tia" é "legal" mas pode ser "brava também" (T.C.; 7,0); a "alegria" recebe o mesmo atributo de "tia", é "legal" também; o termo "amigo" é relacionado ao termo "amizade" que recebe "bom" como seu atributo, por conseguinte, "amigo" também possui tal atributo "bom".

Litowitz (1977) também encontrou formas de definição semelhantes a essas em seu trabalho e classificou-as como associações de palavra à palavra que serve de estímulo à construção de uma definição. Segundo esse autor, essa forma de resposta já evidencia emprego de expressões dentro de um campo semântico, embora não apresente uma estrutura tal que formalize uma definição. É como uma fala telegráfica, sujeita a interpretações ambíguas se tentarmos estabelecer uma conexão entre as palavras associadas e o termo perguntado.

Dentro das respostas N.D.A., também encontramos algumas explicações que poderiam ser encaixadas nas estruturas já analisadas fosse a nossa classificação menos rígida:

O que é lição?

(J.N.; 6,0): é de recortar, colar (ininteligível).

O que é queimada?

(B.V.; 6,0): Queimada é de jogar uma coisa na fogueira, daí queima.

O que é lição?

(P.B.; 8,0): é pra gente aprender.

O que é ginástica?

(T.C., 7,0): Ginástica é pra gente esagrecer quando a gente está muito gorda, né?!

As explicações acima possuem verbo no infinitivo, todavia não foram classificadas como respostas com a estrutura "(é) + verbo no infinitivo" por possuírem as partículas "de" e "pra" antes do verbo. No caso, tais partículas contribuem para a construção de outro tipo de estrutura, junto de um verbo no infinitivo, transmitem idéia de finalidade, objetivo.

A resposta a seguir também não foi classificada dentro de uma das estruturas já analisadas devido à presença de uma partícula:

O que é cachorro-quente?

(F.L., 7,0): é com pão, salsicha, mostarda e "cat-chup" e quem gosta, e maionese, e purê, às vezes.

A presença da forma "com" impediu-nos de classificar tal resposta como uma explicação construída com construção sintagmática sinônima. No caso, a partícula "com" sugere de que maneira podemos obter um "cachorro-quente", antes de definir, efetivamente, o que é "cachorro-quente".

Vejam, ainda, outras respostas que também deixaram implícitas algumas das estruturas já analisadas:

O que é fome?

(J.B., 6,0): Fome é com vontade de comer bastante coisa.

O que é fome?

(T.M., 8,0): O estômago da gente quer se alimentar.

O que é raiva?

(L.L., 8,0): Raiva é você, você, um menino te bate e

você fica com vontade de bater nele de novo.

O que é queimada?

(L.B., 8,0): Queimada? Se relar em você, você está queimado, e se dar vida pra você, você fica lá no outro time.

Podemos afirmar que todas as respostas acima realizam o procedimento da ilustração, descrevendo situações ou ações relacionados ao objeto do termo em questão.

Na explicação de J.G. (6,0) para o termo "fome", poderíamos supor uma estrutura com verbo no infinitivo, que faria com que a resposta correspondesse, por exemplo, à seguinte versão: "Fome é estar com vontade de comer bastante coisa".

Com relação à resposta de T.M. (8,0) para o termo "fome" também poderíamos supor a estrutura "(é) + quando ..." iniciando a explicação dessa criança: "é quando o estômago da gente quer se alimentar".

Para o termo "raiva", a resposta de L.L. (8,0) pode se aproximar da estrutura com "... por exemplo ...": "Raiva é você, você, por exemplo, um menino te bate e você fica com vontade de bater nele de novo".

Para a explicação de "queimada", L.B. (8,0) indica em que condições pode ocorrer a "queimada". Dessa forma, podem estar implícitas estruturas que determinam condição de ocorrência do objeto e/ou evento em questão, isto é, essa resposta pode implicar estruturas como "(é) + quando ..." ou "Tam que + verbo no infinitivo".

Na faixa dos seis anos, as respostas sem uma estrutura característica tiveram maior índice de uso que nas faixas posteriores (a dos sete e a dos oito anos). Aos seis anos, encontramos 13 respostas N.D.A., enquanto que na faixa dos sete e dos oito, 00 e 07 respostas, respectivamente (ver QUADRO 9, p. 76).

Alguns estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de definir revelam que crianças mais jovens tendem a construir

definições "funcionais", em que se associa ao termo a ser definido descrições de hábitos, cenários, situações -- "O que é ginástica? Tem dia que é tarde, a tia Isa está cansada e chama um aluno pra dar aula em vez da tia. Eu já fui lá dar aula em vez da tia Isa." -- (cf. Watson, 1985; Litowitz, 1977; Norlin, 1981; Al-Jasea, 1969; Feifel & Lorge, 1950; Wolman & Barker, 1969). Por outro lado, as crianças mais velhas tendem a construir suas definições de forma mais elaborada e completa, usando até mesmo termos supra-ordenados (Watson, 1985). Snow (1990) pensa da mesma maneira, chegando até a elaborar categorias para as formas de definição das crianças mais novas e das mais velhas, a saber: a) as crianças mais novas levam mais em consideração o objeto e a atividade denotada pela palavra que o significado desta; b) as crianças mais velhas, por sua vez, dão informações mais universais e criteriosas, bem opostas às das mais novas, cujas informações são pessoais e incidentais.

Assim, é possível dizer que, à medida que a criança cresce e, mais importante que qualquer maturação biológica, experiencia mais situações pedagógicas do ambiente escolar, ela vai ampliando seus modos de construção linguística. A tendência é a de utilizar, cada vez mais, estruturas que se aproximem de uma definição formal, em detrimento das formas mais primitivas (ver FIGURA 9, p. 77).

2.10: DA DECISÃO DE NÃO RESPONDER

"O que é alegria?

(G.M.; 7,0): Ah, eu não sei. É muito difícil de falar."

Durante as entrevistas, podemos dizer que obtivemos 58 "recusas" em responder às nossas perguntas diante do nosso total de respostas. As "recusas" não significam propriamente uma rejeição em colaborar com a pesquisa. Elas correspondem a respostas "circulares" e do tipo "não sei". Obtivemos 54 respostas "não sei" e 4 respostas "circulares". Das 54 respostas "não sei", 31,48% foram apresentadas pela faixa etária dos seis anos, 44,44% pela faixa dos sete, e 24,07% pela dos oito anos. Quanto às 04 respostas "circulares", verificamos que 50% referem-se à faixa dos seis anos, 25% à faixa dos sete, e 25% à faixa dos oito anos.

QUADRO 10: número de ocorrências e porcentagem de "recusas" em responder

	FAIXA ETÁRIA						
	6,0		7,0		8,0		TOTAL
ESTRUTURAS	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº %
"Não sei"	17	31,48	24	44,44	13	24,07	54 100
Circular	02	50	01	25	01	25	04 100

FIGURA 10.a: gráfico indicativo da porcentagem das respostas "não sei" em relação à faixa etária

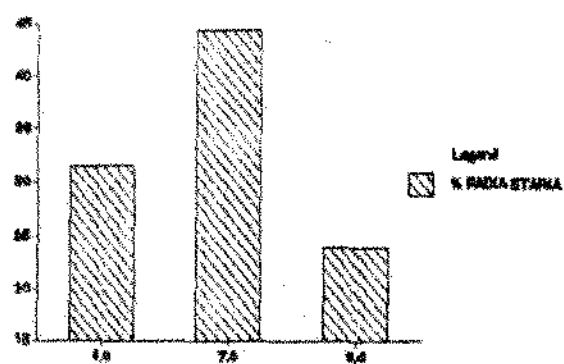
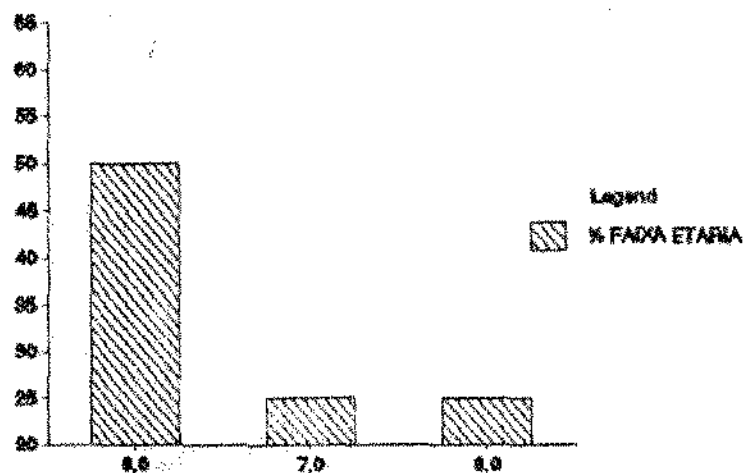


FIGURA 10.b: gráfico indicativo da porcentagem das respostas "circulares" em relação à faixa etária



Primeiramente, vejamos algumas respostas do tipo "não sei" para, em seguida, iniciarmos a análise propriamente dita dessa forma de responder:

O que é tia?

(B.V., 6,0): Não sei.

O que é cachorro-quente?

(A.D., 7,0): Não sei.

O que é amigo?

(T.B., 7,0): Amigo é um negócio que a gente (pausa)
gente (pausa) não sei.

O que é alegria?

(G.M., 7,0): Ah, eu não sei. é muito difícil de fa-
lar.

O que é ginástica?

(A.L., 8,0): Não dá pra explicar.

O que é alegria?

(T.M., 8,0): Não sei explicar.

Como se pode notar, as respostas apresentadas não implicam, propriamente, em negar-se a responder o que pergunta-mos. Essas respostas revelam que as crianças apresentam uma certa dificuldade em realizar um trabalho de ordem metalinguística, co-mo G.M. (7,0) reconhece: "Ah, eu não sei. é muito difícil de fa-lar". No mesmo sentido podemos interpretar as respostas de A.L. (8,0) e de T.M. (8,0). Ao explicitarem a impossibilidade de cons-truir uma explicação para o termo perguntado demonstram tanto um reconhecimento do tipo de tarefa com a qual se defrontam quanto da dificuldade que essa tarefa lhes impõe.

A resposta de T.B. (7,0), comparada à de G.K. (7,0), não explicita de início a sua dificuldade na construção da definição para o termo perguntado, já que a criança tenta definir o termo. Porém, não completa sua resposta; dá-se por vencida diante do obstáculo que lhe oferece a realização de uma explicação, esquivando-se com um "não sei", como fazem B.V. (6,0) e A.G. (7,0) para os termos "tia" e "cachorro-quente", respectivamente.

Vejamos, agora, o que chamamos de respostas "circulares":

O que é fome?

(I.C.; 6,0): Ficar com fome, ficar.

O que é lição?

(R.S.; 6,0): É que tem que fazer (pausa) lição.

O que é tia?

(M.L.; 7,0): Ah, não sei! (...) Ah, tia é tia!

O que é gol?

(T.M.; 8,0): Gol! Pronto!

Em tais respostas a criança devolve o próprio termo perguntado porque a construção formal de uma definição lhe é um trabalho bastante difícil ainda.

Apesar de I.C. (6,0) utilizar uma das estruturas analisadas anteriormente -- "(é) + verbo no infinitivo" -- essa criança não constrói propriamente uma explicação; o próprio termo em questão ("fome") constitui sua resposta. E o mesmo se pode dizer com relação a R.S. (6,0). Essa criança combina duas estruturas anteriormente estudadas -- "é + (um negócio/uma coisa) (que) ..." e "Tem que + verbo no infinitivo" -- sem, contudo, fornecer uma explicação efetiva para o termo perguntado. Da mesma maneira que I.C. (6,0), R.S. (6,0) responde com o próprio termo questionado, no seu caso, "lição".

Com relação às respostas circulares de M.L. (7,0) e de T.M. (8,0), podemos dizer que elas não só se dão conta da dificuldade de construir uma definição como também têm conhecimento de que aquele que pergunta, neste contexto de coleta de dados, não está propriamente buscando informação sobre o termo em questão, mas está observando o seu conhecimento acerca desse termo. Neste caso, tais respostas "circulares" constituiriam uma forma de "recusa" (as únicas desta pesquisa) a essa forma de observação: se aquele que pergunta já tem conhecimento daquilo que pergunta e se não se trata de uma avaliação escolar feita pela professora, não se justifica a necessidade da definição; assim, "tia é tia!" e "gol", "Gol! Pronto!".

De fato, não se tratava de uma situação plenamente informal, envolvendo unicamente a interação entre a criança e o adulto responsável por ela; tratava-se de uma situação em que tínhamos, basicamente, de perguntar e a criança, de responder. Além disso, não éramos pessoas do círculo social das crianças, por exemplo, um professor já conhecido; e mais, as crianças tinham conhecimento de que estavam sendo avaliadas, de uma forma ou outra. A situação, incluída nela a interação específica entre os interlocutores, não pode ser ignorada na avaliação dos resultados. Ao contrário, conforme cremos, os dados obtidos só podem ser explicados à luz dos episódios de interação em que foram colhidos.

Em relação às estruturas analisadas anteriormente, as respostas "circulares" foram bem pouco utilizadas: apenas 04, como já dissemos (ver QUADRO GERAL, p. 26). É possível supor que, de maneira geral, as crianças da faixa dos seis aos oito anos têm consciência de que perguntas do tipo "O que é X?" implicam, necessariamente, numa forma de definição, em que não se exige o termo perguntado com o próprio termo; daí, a pouquíssima utilização de respostas "circulares" nessa pesquisa. Em favor de nossa afirmação, podemos constatar que se na faixa dos seis anos encontramos apenas 02 respostas "circulares", nas faixas seguintes encontramos apenas uma única aos sete e aos oito anos (ver QUADRO 10, p. 85).

As respostas do tipo "não sei", por sua vez, foram bastante utilizadas em relação às estruturas já analisadas. Como já dissemos, encontramos um total de 54. Foram superadas em índice de uso apenas pelas respostas com "sinônimo" e pelas respostas com as expressões "um negócio que" e "uma coisa que" (ver QUADRO GERAL, p. 20).

A faixa dos seis anos apresentou 17 respostas "não sei", enquanto que a faixa dos sete, 24 respostas. O aumento no índice de uso desta forma de resposta leva-nos a pensar que as crianças, na faixa dos sete anos, arriscam-se menos que as da faixa dos seis na utilização das estruturas identificadas nesta pesquisa. Neste caso, pelo receio de não serem capazes de construir definições adequadas, "recusam-se" a responder dizendo "não sei". Já aos oito anos, essa forma de resposta diminui; encontramos, agora, 13 respostas "não sei". Esta diminuição mostra que a criança encontra-se mais "segura" e "capaz" de utilizar as estruturas identificadas até aqui. Apesar de ainda não construir definições exemplares, a criança desta faixa possui maior domínio que as das faixas anteriores do uso das diversas estruturas linguísticas identificadas, o que faz com que ela possa se arriscar mais em construir definições.

O decréscimo desta tipo de resposta aliado ao crescimento de outras, como o uso das estruturas "(é) + sinônimo" e "(é) + quando ...", comprova o progresso crescente, ou seja, a evolução da habilidade das crianças de construir definições.

2.11: CONCLUSÃO DESTE CAPÍTULO

Ficou claro que há diferenças entre crianças mais velhas e crianças mais novas no que diz respeito ao uso das estruturas identificadas por nós. As crianças que se encontram na faixa dos seis anos fazem mais uso, como vimos, da estrutura com verbo no infinitivo, enquanto que as crianças da faixa etária dos sete utilizam a estrutura "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que) ..." e, as de oito anos, a estrutura com sinônimo. Nessas mudanças, podemos constatar uma linha de progresso no que toca ao desenvolvimento da habilidade de construir definições. Se, aos seis, a criança define palavras a partir de certas propriedades do objeto referido, suas funções ou usos ("Fome é comer, só"), aos sete e aos oito anos de idade, a criança já procura produzir definições com categorias supra-ordenadas semelhante à forma de definição aristotélica e ao modelo adulto de definição apresentado no trabalho de Beneili et al (1988).

Esta conclusão comprova, assim, as mesmas conclusões alcançadas pelos trabalhos de Beneili et al (1988), de Litowitz (1977), Wolman & Barker (1969), Al-Issa (1969) Swartz & Hall (1972), Wilson (1975). A evolução no uso de determinadas estruturas linguísticas está obviamente relacionada com a idade e com a experiência linguística da criança, como afirmam Litowitz (1977), Anglin (1976), Watson (1985) e Wolman & Barker (1969), que consideram a formação de um conceito verbal como um processo contínuo de evolução -- processo "lento" e "gradual".

Wehren, De Lisi & Arnold (1981) e Watson (1985) afirmam que para se definir não é necessário apenas o conhecimento do objeto a ser definido, mas, principalmente, o conhecimento de que seja uma definição, uma habilidade linguística que precisa ser aprendida, segundo Litowitz (1977). Snow (1990) acredita que o desenvolvimento do padrão aristotélico de definição é consequência de escolarização ou de outras experiências semelhantes em que a criança tem oportunidade de tomar conhecimento da natureza

da tarefa metalinguística, ou seja, a criança reconhece que o procedimento da definição exige muito mais do que uma simples descrição ou uma narrativa envolvendo o termo em questão. Por isso, a mesma autora conclui que definir constitui uma habilidade específica, que requer, sobretudo, a prática para o seu desenvolvimento, conforme seção 1.2 (p. 11) e seção 1.4 (p. 17).

Desta maneira, podemos entender porque a maior parte das respostas com termos supra-ordenados concentrou-se na faixa dos oito anos (ver seção 2.2, p. 36). Como já dissemos, nessa idade, as crianças já possuem um nível de escolarização mais avançado, tendo tido a oportunidade de exercitar-se em tarefas metalinguísticas.

Também podemos observar que a maioria das respostas das crianças dessa pesquisa foi construída com base nas experiências pessoais das próprias crianças. Elas tendem a focalizar aspectos particulares do termo perguntado como constituindo "significado idiossincrático" e não "social" (cf. Litowitz, 1977: 295): "Tia é a nossa professora"; "Fome é quando a barriga fica roncando, fica com fome"; "Amigo é um negócio pra brincar com a gente, que também não devia ser muito chato"; "Raiva é assim: a gente fica nervosa"; "Gol, a gente chuta dentro do gol e o goleiro não defende". Vygotsky (1987) chama esse tipo de definição de "conceitos formados pela criança em sua experiência cotidiana", os quais, num sistema de interação com os "conceitos científicos", são responsáveis pelo desenvolvimento do conceito na criança (p. 73).

Litowitz (1977) não despreza as definições de conteúdo idiossincrático. Segundo ela, essas construções primitivas de definição são o passo para as crianças elaborarem definições cada vez mais próximas de uma definição formal. No nosso caso, podemos avaliar de que forma as estruturas utilizadas na construção dessas definições podem fornecer um grau de generalização à definição, ou seja, de que forma as crianças tentam transformar uma experiência pessoal em uma informação mais abrangente, de caráter amplo, geral, social.

De modo geral, não encontramos definições aristotélicas puras, incluindo um nome de uma classe geral mais um atributo ou uma propriedade especificadores desse supra-ordenado. Podemos dizer que encontramos, propriamente, aproximações do tipo "Dachorro-quente é sanduíche" ou "Amigo é um menino que a gente gosta de brincar". Segundo Litowitz (1977), a dificuldade para se definir dentro dos padrões aristotélicos puros parece estar na taxonomia pouco elaborada da criança que se encontra na faixa dos cinco aos sete anos. Por isso, a criança precisa passar por uma fase de uso de um supra-ordenado de nível mais alto e menos específico que, no nosso caso, corresponde ao uso das expressões "um negócio" e "uma coisa" na faixa dos sete anos. Segundo Litowitz (1977), essa fase parece necessária até que a criança tenha uma taxonomia mais elaborada e possa, assim, fazer uso de supra-ordenados adequados. No nosso caso, na faixa dos oito anos, já podemos verificar um avanço da criança neste sentido, pois não só podemos encontrar alguns supra-ordenados ("sanduíche", por exemplo) como também constatar um esforço da criança em busca de um supra-ordenado apropriado ao termo em questão ("amigo" é "um menino", por exemplo).

CAPÍTULO 3: DA RELAÇÃO ENTRE AS ESTRUTURAS ANALISADAS E OS TERMOS PERGUNTADOS

No capítulo anterior, detivemo-nos na análise da estrutura em si mesma, ou seja, nessa abordagem restringiu-se a identificar aspectos semânticos e sintáticos que demonstrassem, de certa maneira, o grau de generalização fornecido por aquelas estruturas linguísticas na construção de definições por crianças.

Neste capítulo, nossa preocupação gira em torno da relação existente entre os termos a serem definidos, presentes nas perguntas, e a utilização de determinadas estruturas na construção da definição. É possível pensar que, para cada termo perguntado, foram utilizadas algumas estruturas mais do que outras. Assim, relacionamos os termos perguntados nessa pesquisa e classificamos estes termos seguindo as afirmações de Lyons (1977: 442-447) a respeito de entidades de primeira, de segunda e de terceira ordem.

Segundo esse autor, as entidades de primeira ordem constituem os "objetos físicos", isto é, pessoas, animais e coisas. Podemos fazer referência a elas e atribuir-lhes propriedades. Trata-se de entidades que, sob condições normais, são praticamente constantes quanto a propriedades perceptuais, ou seja, são localizáveis em espaço tri-dimensional e, por isso, podem ser observadas por qualquer pessoa (cf. Strawson, 1959: 39 in Lyons, 1977).

As entidades de segunda ordem, por sua vez, constituem os eventos, processos e estados de coisas que são localizáveis no tempo e que se diz que ocorrem, mas não que existem (cf. Lyons, 1977: 443). Não se trata exatamente de entidades abstratas -- já que para algo ser abstrato é necessário que não possua nenhuma localização no tempo e no espaço -- entretanto podem ser denotadas pelo que tradicionalmente consideramos como substantivos abstratos (idem, ibidem).

Já as entidades de terceira ordem não são observáveis, isto é, não possuem uma localização espaço-temporal. Essas entidades correspondem ao que os lógicos chamam de "objetos intensionais", ou seja, podem funcionar como os objetos das chamadas "atitudes proposicionais" como a "crença", o "julgamento" e a "expectativa" (cf. Lyons, 1977: 445).

No nosso caso, não levaremos em conta as entidades de terceira ordem para a classificação dos termos definidos nesta pesquisa, já que estão ausentes dos nossos dados. Nossos termos referem-se a objetos que se enquadram nos outros dois tipos de entidades, a saber, de primeira e de segunda ordem. Contudo, alguns daqueles termos são ambíguos, podendo referir-se ora a entidades de primeira ordem, ora a entidades de segunda ordem. Por exemplo, o termo "gol" pode tanto referir-se a um objeto, que seria "duas traves com uma rede" (entidade de primeira ordem) quanto ao processo que leva um time a vencer, isto é, o "ponto" (entidade de segunda ordem).

Antes de prosseguirmos à análise, lembremo-nos dos termos definidos pelas crianças dessa pesquisa: cachorro-quente, lia, amigo, futebol, queimada, ginástica, lime, gol, licão, fome, alegria e raiva. Nas seções a seguir, conheceremos a classe em que cada um desses termos se enquadrou de acordo com os critérios de Lyons. Devemos nos lembrar também que a nossa análise será restrita às estruturas identificadas no capítulo anterior. As respostas construídas a partir da combinação dessas estruturas, ou aquelas que não apresentarem nenhuma delas, não serão levadas em consideração na análise a ser feita neste capítulo, já que será estudada apenas a relação entre os termos perguntados e as estruturas mais utilizadas na definição destes. Passemos, então, ao estudo desta relação.

3.1: DAS ESTRUTURAS MAIS UTILIZADAS PARA OS TERMOS CUJOS REFERENTES CONSTITUEM ENTIDADES DE PRI- MEIRA ORDEM

Com relação aos termos definidos pelas crianças desta pesquisa, enquadraram-se claramente na classe dos termos com referentes de primeira ordem os seguintes: cachorro-quente, tia, amiga e time. O referente de cachorro-quente corresponde a um "objeto físico", isto é, um tipo de sanduíche composto, basicamente, de "pão e salsicha"; os referentes de tia, amiga e time da mesma maneira, correspondem a "objetos físicos", localizáveis no tempo e no espaço; tia tem como referente a "professora" ou, ainda, a "irmã do pai ou da mãe"; o referente de amiga é a "pessoa que é tida como um aliado"; time, por sua vez, refere-se a "um agrupamento de pessoas normalmente para a prática de um esporte". Formamos, aqui, o primeiro grupo de termos a ser analisado. Vejamos, então, um quadro estatístico em que são relacionadas as estruturas analisadas no capítulo 2 e tais termos:

QUADRO A: número de ocorrências e porcentagem de respostas para os termos com referentes de primeira ordem

ESTRUTURAS	TERMOS								TOTAL
	CACHORRO-				TIA				
	AMIGO				TINE				
	QUENTE								
	Nº	X	Nº	X	Nº	X	Nº	X	
(E) + verbo no infinitivo	0	0	0	0	03	42,85	04	157,14	07
(E) + sinônimo	26	38,80	18	26,86	11	16,41	12	117,91	67
(E) + quando	0	0	01	16,66	02	33,33	03	50	06
(E) + um negócio (que)/ uma coisa (que)	03	12	09	36	09	36	04	16	25
Por exemplo / (E) + assim	01	25	01	25	01	25	01	25	04
Tem que + verbo no infinitivo	0	0	0	0	0	0	01	100	01
A gente/você + verbo no presente	02	50	0	0	01	25	01	25	04
Outras formas de resposta	07	16,66	11	26,19	15	35,71	09	121,42	42

Nossa análise restringir-se-á às duas estruturas mais utilizadas na construção de definições para estes termos, a saber: "(é) + sinônimo", com um total de 67 utilizações, e "(é) + um negócio/ uma coisa (que) ...", com um total de 25 respostas, as quais superaram bastante o total de utilização das demais estruturas, conforme nos mostra o Quadro A da página anterior.

Diante deste quadro, podemos pensar que termos, cujos referentes constituem entidades de primeira ordem, são definidos, na maioria das vezes, na forma de substituição do termo perguntado por um outro. As crianças utilizaram o recurso da sinonímia, trabalhando com a noção de sentido de uma palavra e com a relação semântica que esta estabelece com um contexto, como já foi mencionado no capítulo anterior (ver seção 2.2, p. 28). No caso das crianças estarem utilizando as expressões "um negócio" ou "uma coisa" também estariam fazendo uso da mesma forma de definição, isto é, substituição de um termo por um outro. Apesar de não fornecerem um termo sinônimo, elas estariam "suprindo" a ausência desse termo com as expressões "um negócio" e "uma coisa" (cf. seção 2.3, p. 37).

Retomemos alguns exemplos de sinônimos para os termos cachorro-quente, tia, amigo e time apresentados no capítulo anterior:

O que é cachorro-quente?

(R.T.; 6,0): é sanduíche.

O que é tia?

(A.F.; 6,0). Tia?! é uma professora.

O que é amigo?

(G.H.; 7,0): é um menino que a gente gosta de brincar.

O que é time?

(M.L.; 7,0): Um grupo.

A resposta de R.T. (6,0) não mostra, exatamente, um sinônimo para o termo perguntado. Trata-se de um termo supra-ordenado

que, de certa maneira, estabelece uma relação de sentido com o termo cachorro-quente (cf. seção 2.2, p. 29). A partir desta constatação, é possível pensar que as crianças da faixa dos seis aos oito anos utilizam com mais frequência o recurso da sinonímia -- no caso, hiponímia -- diante de termos cujos referentes constituem entidades de primeira ordem, porque esses termos não denotariam uma classe mais geral de um objeto. Ou seja, "cachorro-quente" seria um representante da classe (mais geral) dos "sanduíches" e, por isso, poderia ser facilmente definido (como foi) por "sanduíche". Se tivéssemos perguntado de forma contrária -- "O que é sanduíche?" -- é possível que a sinonímia (hiponímia) não tivesse apresentado um índice de ocorrência tão alto em relação às outras estruturas (ver QUADRO A, p. 97). "Sanduíche", por ser um termo supra-ordenado, abrigaria uma série de propriedades gerais identificadoras de um "sanduíche" que exigiria um grau de generalização maior por parte da criança na tentativa de encontrar um sinônimo ou termo supra-ordenado que fosse capaz de defini-lo. Neste caso, é provável que a criança utilize outros recursos para construir sua definição (ver seção 3.2, p. 106).

Quanto à resposta de G.M. (7,6) para o termo "amigo", é fácil observar que essa resposta não foi construída com uma única unidade lexical. Como já dissemos anteriormente, trata-se de uma construção sintagmática que poderia assumir o valor de um sinônimo no sentido de ser semanticamente compatível a uma unidade lexical, no caso, o termo "amigo" (ver seção 2.2, p. 32). Mas o que podemos verificar, propriamente, entre o termo perguntado e a definição de G.M. (7,6) é uma espécie de relação de hiponímia. G.M. (7,6) afirma que "amigo" é um "menino", não qualquer menino, mas o "menino que a gente gosta de brincar". Poderíamos pensar que "menino" seria referência a uma classe (mais geral) de indivíduos com atributos que os identifiquem como "menino". "Amigo", por sua vez, constituiria um segmento dessa classe (mais geral) de "menino", isto é, "amigo" seria um "menino", não todos os meninos, mas o "menino que a gente gosta de brincar", o que aproxima esta resposta de uma forma aristotélica de definição, em que "menino" funciona como termo supra-ordenado e "que a gente gosta de brincar" como atributo desse supra-ordenado. Diante de todos os tipos de respostas obtidos em nossa pesqui-

sa, este pode ser considerado como revelador de inegável progresso no desenvolvimento da capacidade metalingüística.

Se tivéssemos perguntado "O que é menino?", ao invés de "O que é amigo?", é possível que a criança não fizesse uso da sinonímia ou de uma relação de hiponímia. "Menino" pode denotar propriedades mais gerais do que "amigo" e, assim, exigir um grau de generalização mais elevado por parte da criança na construção de uma definição para tal termo. Contudo, trata-se apenas de uma hipótese, pois é possível pensar que a criança poderia oferecer, como resposta, um termo sinônimo, como "garoto", ou um termo supra-ordenado, como "criança".

Com relação à definição de A.F. (6,0) para o termo "tia", podemos constatar uma relação de hiponímia simétrica, ou ainda, de sinonímia. "Tia" e "professora" são termos que podem se alternar num mesmo contexto sem prejuízo do sentido do enunciado. "Tia" denota os mesmos atributos do termo "professora"; "professora" é um termo de referente de primeira ordem da mesma maneira que ocorre com "tia". Contudo, se pensarmos que "tia" é usado no contexto escolar para a referência à pessoa que leciona nas primeiras séries do primeiro grau, poderíamos considerar como uma simples relação de hiponímia a que existe entre "tia" e "professora". "Professora" seria um supra-ordenado com referente capaz de abranger diversas características identificadoras dos indivíduos desta classe. "Tia", por sua vez, seria um segmento dessa classe ou um representante dela e, por isso, um termo hipônimo (subordinado).

Retomando a nossa hipótese, se tivéssemos perguntado "O que é professora?", pode ser que a criança não utilizasse o recurso da hiponímia (sinonímia), pelos mesmos motivos ditos antes. Podemos supor que a criança, na faixa dos seis aos oito, não tenha ainda domínio de campos lexicais tão amplos para realizar tal tarefa. Por outro lado, é possível, também, que a criança desta faixa defina "professora" como sendo "a pessoa que ensina", de forma semelhante à resposta de A.C. (6,0) para o termo "tia":

O que é tia?

(A.C., 6,0): Tia? é uma pessoa que dá aula pra gente.

Neste caso, haveria uma tentativa de definição em termos da noção aristotélica. "Pessoa" seria o supra-ordenado delimitado pelo atributo "que dá aula pra gente".

A resposta de M.L. (7,0) para o termo "time", por sua vez, foi construída com a utilização do sinônimo "grupo", que também pode ser visto como um supra-ordenado, conforme apontamos na seção 2.2, p. 30).

Assim, parece-nos admissível pensar que, na busca por um sinônimo, a criança lançaria mão, primeiramente, da relação entre "hipônimo" e "termo supra-ordenado" e, posteriormente, utilizaria o recurso da sinonímia. Ou seja, a criança buscaria um "supra-ordenado" para construir sua definição, numa primeira etapa; acrescentaria determinados atributos a esse termo de forma a determinar uma classe mais específica dentro da classe geral, o que a levaria, de fato, à construção formal de definição. Numa terceira etapa, quando o seu léxico já estivesse mais ampliado, a definição já poderia ser construída com um "sinônimo", se este, de fato, estiver disponível nesse campo lexical. Estas são apenas hipóteses, não queremos afirmar aqui que uma criança deve passar, necessariamente, por essas três etapas e nessa ordem.

Vejamos, agora, outra forma de definição também bastante utilizada para os termos de referentes de primeira ordem:

O que é cachorro-quente?

(R.C.; 7,0): é uma coisa que é salsicha.

O que é amigo?

(C.M.; 6,0): Amigo é um negócio pra brincar com a gente, que também não devia ser muito chato.

O que é tia?

(H.R.; 7,0): Tia? Tia é uma coisa que dá aula.

O que é time?

(T.B.; 7,0): é um negócio que a gente arruma amigo pra

ficar no nosso grupo.

Da mesma forma que nas definições apontadas anteriormente, também podemos verificar, nestas, um forma de relação de hiponímia entre a definição e o termo perguntado. Por não dispor de um "termo supra-ordenado" adequado ao termo em questão, a criança preencheria esse vazio semântico com um "supra-ordenado vago" do tipo "uma coisa" ou "um negócio", que necessitaria, por sua vez, de um complemento que indicasse propriedades do termo perguntado, construção semelhante à noção aristotélica de definição (ver seção 2.3, p. 40).

A definição de R.C. (7,0) para o termo "cachorro-quente" inicia-se com a expressão "uma coisa", um termo supra-ordenado vago. Contudo, a criança atribui determinada característica à classe mais geral de "coisa" fazendo com que sua resposta não apresente um aspecto demasiadamente generalizante e vago. Trata-se de "uma coisa", não qualquer, mas "uma coisa que põe salsicha". Assim, R.C. (7,0) segmenta a classe geral de "coisa" com o atributo "põe salsicha", aproximando-se de um possível sinônimo para "cachorro-quente", ou, ainda, da noção aristotélica de definição.

C.M. (6,0) define "amigo" como "um negócio", um supra-ordenado vago, mas não permite que sua definição pareça tão generalizante, a ponto de se tornar vaga, atribuindo a seguinte propriedade a essa classe: "é um negócio, mas "é um negócio pra brincar com a gente, que também não devia ser muito chato".

A resposta de H.R. (7,0) para "tia" também utiliza um supra-ordenado vago, isto é, "uma coisa". Da mesma forma que C.M. (6,0), evita vaguidade em sua definição apontando um atributo que é próprio do termo em questão: uma "coisa que dá aula". Assim, através do atributo "dá aula", essa criança especifica um segmento da classe mais geral de "coisa".

Desse modo, é possível concluirmos que termos cujos referentes constituem entidades de primeira ordem são quase sempre definidos através da relação de supra-ordenação, uma vez que tais entidades podem ser classificadas em classes mais específicas de uma classe geral. As entidades de primeira ordem, como já dissemos no

início deste capítulo, compreendem objetos que existem em forma material; portanto, são entidades que se constituem nos próprios objetos e não são abstraídas deles, de modo que podemos atribuir-lhes propriedades como a indivíduos.

3.2: DAS ESTRUTURAS MAIS UTILIZADAS PARA OS TERMOS CUIJOS REFERENTES CONSTITUEM ENTIDADES DE SE- GUNDA ORDEM

Nesta seção, será elaborada uma análise a respeito das estruturas mais utilizadas na definição de termos cujos referentes são entidades de segunda ordem. Para tanto, enquadraremos os seguintes termos neste grupo: lome, alearia e raiva. Todos eles são o que tradicionalmente chamamos de "substantivos abstratos"; seus referentes constituem um estado fisiológico, no caso de lome, e emotivo, no caso de alearia e raiva. Vejamos o que o quadro abaixo nos mostra:

QUADRO B: número de ocorrências e porcentagem de uso das estruturas para os termos com referentes de segunda ordem

		TERMOS						
ESTRUTURAS		FOME		ALEGRIA		RAIVA		TOTAL
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
(é) + verbo no	infinitivo	03	12,5	12	50	09	37,5	24
(é) + sinônimo		02	66,66	01	33,33	0	0	03
(é) + quando		14	41,17	12	35,29	08	23,52	34
(é) + um neurônio/	uma coisa (que)	07	30,43	07	30,43	09	39,13	23
Por exemplo / (é) +	assim	0	0	01	33,33	02	66,66	03
Tem que + verbo no	infinitivo	01	100	0	0	0	0	01
é gente/você + verbo	no presente	01	20	02	40	02	40	05
Outras formas de	resposta	13	41,93	08	25,80	10	32,25	31

Observando o quadro, podemos constatar que foram três as estruturas mais utilizadas na construção de definições para os termos aqui agrupados, a saber: "(é) + quando ...", com 34 utilizações; "(é) + verbo no infinitivo", com 24; e "(é) + um genócio (que)/ uma coisa (que) ...", com 23. Ao contrário do que ocorreu com o grupo anterior de termos, não houve um apoio no recurso da sinonímia na construção das definições. Encontramos apenas um total de três respostas com sinônimo, o que mostra que a natureza do termo questionado exerce influência na escolha da estrutura para a construção de sua definição.

Retomemos, então, algumas respostas para os termos deste segundo grupo com a estrutura "(é) + quando ...":

O que é fome?

(H.K.; 8,0): é quando a barriga fica roncando, fica com fome.

O que é alegria?

(F.C.; 7,0): Alegria é quando acontece alguma coisa e você fica feliz.

O que é raiva?

(A.C.; 6,0): Quando uma pessoa não gosta que perda.

Mencionamos, anteriormente, que a forma "quando" pode substituir substantivos abstratos ou construções com verbo no infinitivo; ou ainda, pode ser visto como equivalente à expressão "o fato de", onde a primeira seria utilizada coloquialmente na língua falada e a segunda, principalmente, por adultos letrados (ver seção 2.4, p. 49).

Ao utilizarmos a expressão "o fato de", estamos tentando dizer que nos referimos a algo como uma entidade abstrata, ou seja, aquilo a respeito do qual vamos fazer um comentário constitui um estado ou um processo. Assim, quando as crianças acima utilizam a expressão "quando", de forma a equivaler à expressão "o fato de", já estariam demonstrando que reconhecem os termos então perguntados co-

mo denotando entidades abstratas (no sentido dessas entidades serem apenas localizáveis no tempo). Por isso, encontramos uma grande quantidade de respostas com a estrutura "(é) + quando ..." para tais termos com referentes que constituem um estado psicológico.

Detendo-nos apenas no início da definição de H.M. (8,8), o estado de "fome" pode ser determinado a partir da visualização e da abstração de uma situação concreta -- o que mostra o tratamento de primeira ordem dado ao referente -- em que algum órgão do nosso aparelho digestivo provoca um ruído ou sensação como forma de alerta à necessidade de alimento para o organismo. Se tal elemento ocorre -- a sensação gerada por um órgão do aparelho digestivo --, temos aí a identificação do estado de "fome".

A resposta de F.C. (7,8) define "alegria" como um estado em que "(...) acontece alguma coisa e você fica feliz". Podemos verificar, nesta definição, que a "alegria" é tratada como um estado caracterizado por dois elementos: um agente, desencadeador do estado de "alegria", e um paciente, receptor e demonstrador deste mesmo estado de "alegria". Esta criança procura definir um estado a partir do estado psicológico que esses elementos podem suscitar. Aqui, também podemos verificar a necessidade da criança de tratar o referente como de primeira ordem, já que tais elementos são possíveis de serem localizados no tempo e no espaço.

A definição de A.C. (6,8), por sua vez, mostra-nos um estado que é construído a partir da imagem (de desgosto) provocada por um sujeito que não aceita derrota. Trata-se da interpretação de uma situação que relaciona um elemento concreto, uma pessoa que não aceita derrota. Mais uma vez, podemos ver a necessidade que a criança tem, nesta fase, de tratar o referente como de primeira ordem, apesar de parecer reconhecer que se trata de um de segunda.

Assim, podemos explicar que a estrutura "(é) + quando ..." foi mais aplicada aos termos com referentes de segunda ordem porque tal estrutura é mais adequada para indicar estados ou processos, como ocorre com as próprias entidades de segunda ordem. Por outro lado, podemos dizer que as crianças, neste caso, tendem a tratar os termos perguntados como se referissem a entidades de primeira ordem. Observe-se que os atributos anexados após a expressão "é

"quando" relacionam-se a situações concretas, localizáveis no tempo e no espaço, tais como as entidades de primeira ordem. É como se as crianças estivessem a meio caminho entre tratá-las como elementos de primeira ordem ou de segunda ordem.

Continuando a análise, verificamos que não é apenas a estrutura "(é) + quando ..." que pode indicar estado ou processo. A estrutura com verbo no infinitivo pode produzir o mesmo efeito.

No capítulo anterior, apresentamos o infinitivo sob o carácter da "onitemporalidade". Ou seja, abstraindo marcas de tempo, lugar ou pessoa, o infinitivo apresenta um processo ou um estado, de maneira vaga ou imprecisa (ver secção 2.1, p. 23).

Lembremo-nos, ainda, de que o infinitivo pode assumir, muitas vezes, a função de um substantivo; daí, ser tradicionalmente classificado como "forma nominal". Assim, o infinitivo poderia funcionar como uma forma sinónima para os nossos termos em questão, mas uma forma sinónima que, de alguma maneira, remeta a processos ou estados. Retomemos, então, algumas respostas com esta estrutura:

O que é fome?

(A.F.; 6,0): Fome é comer, só.

O que é alegria?

(M.J.; 6,0): Sorrir.

O que é raiva?

(J.W.; 8,0): Ficar bravo.

Quando a criança A.F. (6,0) define "fome" como "comer", o ato de comer apresentado sob a forma nominal (infinitivo), obviamente tem uma relação com o termo questionado, principalmente se considerarmos que o ato de ingerir alimento pode ter sido gerado pela própria sensação de "fome". Assim, A.F. (6,0), apesar de não definir propriamente o termo "fome", tenta relacioná-lo a uma situação conseqüente.

A resposta de M.J. (6,0) para o termo "alegria" também mostra uma possível expressão deste estado no "sorrir". Através da

interpretação de um comportamento observável, pode-se vislumbrar um estado emotivo que é causador do mesmo, isto é, a "alegria".

J.N. (8,0), por sua vez, define "raiva" da mesma maneira que as duas crianças anteriores. Esta criança abstrai de uma forma de expressar a raiva -- "ficar bravo" -- o mesmo estado emotivo.

Em suma, o papel do verbo no infinitivo seria, antes, o de determinar atos, formas de expressão, atitudes livres de marcas de pessoalidade, temporalidade e espacialidade; daí ter sido esta estrutura bastante utilizada na definição de termos cujos referentes constituem entidades de segunda ordem, como "processos" e "estados" que não são localizáveis no espaço.

Como já dissemos no início deste capítulo, houve ainda uma outra estrutura tão utilizada quanto a com verbo no infinitivo. Trata-se da estrutura "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que) ...", que apresentou 23 utilizações contra 24 ocorrências da estrutura "(é) + verbo no infinitivo".

Para verificarmos a relação entre tal estrutura e os termos aqui em estudo, vale lembrar o que foi dito na seção anterior a respeito da mesma estrutura. As expressões "negócio" e "coisa" constituem um "termo supra-ordenado vago"; portanto, são expressões tão generalizantes que chegam a imprimir um certo aspecto de vagueza ao enunciado do qual fazem parte (ver seção 3.1, p. 102).

Assim, explicar-se-ia o fato de que tenhamos obtido tantas respostas com a estrutura "(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que) ...". "Negócio" e "coisa" constituem uma classe tão geral e, possivelmente, tão imprecisa quanto pode parecer para as crianças desta pesquisa a classe dos termos que aqui estão sendo analisados, isto é, a classe de estados como "alegria", "raiva" e "fome". É como se "negócio" e "coisa" funcionassem como indicativos de "estado" ou "processo"; e, junto de um atributo, adquirissem o "status" de "construção sintagmática sinônima", próxima de uma forma aristotélica de definição. Retomemos algumas respostas com a estrutura que aqui está sendo analisada para confirmarmos o que acabamos de dizer:

O que é fome?

(B.B; 8,0): Ah, fome é um negócio que a gente sente

quando quer comer.

O que é alegria?

(C.M., 6,0): É uma coisa que fica feliz.

O que é raiva?

(T.C., 7,0): Raiva é uma coisa ruim, não é boa.

O que é raiva?

(I.C., 6,0): Uma coisa!

A resposta de B.B. (8,0) não define claramente o que é "fome". A criança afirma que se trata de um "negócio". Contudo, livra sua definição de extrema vagueza fornecendo a seguinte pista: "(...) um negócio que a gente sente quando quer comer". É como se a criança afirmasse que se trata de um estado específico que pode ser reconhecido pelo atributo "que a gente sente quando quer comer".

Do mesmo modo, podemos compreender a definição de C.M. (6,0) para o termo "alegria". A resposta desta criança também não é bem precisa: "alegria é uma coisa (...)". Porém, a vaguidade desta definição é um tanto diminuída pela seguinte formulação: "é uma coisa que fica feliz". Assim, não se trata de qualquer "coisa", qualquer "estado", mas um "estado", uma "coisa" mais específicos, isto é, determinados pelo atributo "que fica feliz".

A definição de T.C. (7,0) para o termo "raiva" segue a mesma direção das duas definições anteriores. A possível imprecisão da resposta pelo uso da expressão "coisa" é remediada pela fixação dos atributos "ruim" e "não é boa". Assim, "raiva" pode ser compreendido como um "estado", mas um "estado mais específico", determinado por tais atributos.

Já a resposta de I.C. (6,0) para o mesmo termo "raiva" apresenta-se bastante imprecisa. Ao contrário das três definições anteriores, o termo perguntado é reconhecido apenas como "uma coisa", algo muito geral e abstrato como é um estado. Não é atribuída nenhuma característica a esta "coisa" de forma que a torne uma classe mais específica ou um "estado determinado".

Talvez possamos explicar, desta forma, o motivo de não termos obtido um alto índice de ocorrência de respostas com "supra-ordenados" ou "sinônimos" para os termos cujos referentes constituem entidades de segunda ordem. Vimos, na seção 3.1, que a relação de hiponímia (sinonímia) dava-se mais intensamente com termos cujos referentes constituem entidades de primeira ordem, porque estes funcionariam como uma classe mais específica do termo supra-ordenado dado como resposta. No caso dos termos indicativos de "processo" ou "estado", não parece que seja tão fácil para a criança fornecer um "sinônimo" ou um "supra-ordenado" como resposta. Como já dissemos antes, trata-se de entidades abstratas que, por isso, podem abranger diversas características tal qual uma classe mais geral de um objeto. Daí as estruturas mais utilizadas serem aquelas determinadoras de situações ou atributos que levem à abstração de um "estado" ou "processo", isto é, as estruturas "(é) + quando ...", "(é) + verbo no infinitivo" e "(é) + um respirar (sua)/uma coisa (sua) ...".

3.3: DAS ESTRUTURAS MAIS UTILIZADAS PARA OS TERMOS AMBÍGUOS

Nesta seção, analisaremos os termos "ambíguos", isto é, aqueles cujos referentes podem ser tanto de primeira ordem quanto de segunda ordem, ou seja: "gol", "lição", "ginástica", "futebol" e "queimada".

Como já dissemos anteriormente, o primeiro termo -- "gol" -- tanto pode ter como referente um objeto físico quanto um processo. Ou seja, "gol" pode significar as balizas com rede que encontramos num campo de futebol, tanto quanto o valor (ponto) que o time adquire ao realizar um conjunto de atos que envolve a transposição da bola pelas balizas do adversário.

O termo "lição", por sua vez, também pode referir-se tanto a um objeto quanto a uma espécie de processo. "Lição" pode ser um exercício, uma tarefa escolar feita pelo aluno sobre papel, ou ainda, pode significar, em termos mais gerais e abstratos, um procedimento para que o aluno efetue a aprendizagem escolar.

"Ginástica", por sua vez, pode referir-se ao próprio ato de exercitar o corpo como também ao conjunto de indicações para a realização de tal ato.

Quanto aos termos "futebol" e "queimada", poderíamos dizer que se trata de tipos de jogos, que são usados como atividade lúdica para crianças em idade escolar. Tanto um quanto outro termo podem significar o jogo esportivo em si ("As regras do futebol/da queimada mudaram") como também a própria prática, isto é, o jogo em andamento ("Olha lá o futebol/a queimada"). Por isso, podemos dizer que ambos os termos podem ser vistos tanto como remetendo a entidades de primeira ordem quanto a entidades de segunda ordem.

Vejamos, agora, o que o quadro estatístico a seguir mostra em relação a este grupo:

QUADRO C: número de ocorrências e porcentagem de respostas para os termos ambíguos

ESTRUTURAS	TERMOS										TOTAL
	BOL		LIXÃO		GINÁSTICA		FUTEBOL		QUEIMADA		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
(é) + verbo no infinitivo	03	113,63	02	9,09	10	145,45	05	122,72	02	9,09	22
(é) + sinônimo	05	116,12	09	129,03	01	3,22	07	122,58	09	129,03	31
(é) + quando	10	190,90	0	0	0	0	0	0	01	9,09	11
(é) + um negócio (que)/ uma coisa (que)	09	123,68	13	134,21	06	115,78	07	118,42	03	7,09	38
Por exemplo / (é) + assim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tem que + verbo no infinitivo	01	112,5	03	137,5	01	112,5	01	112,5	02	25	08
A gente/você + verbo no presente	01	25	0	0	03	75	0	0	0	0	04
Outras formas de resposta	10	117,85	12	121,42	16	128,57	09	116,07	09	116,07	56

Como podemos verificar, as estruturas mais utilizadas foram "(é) + sinônimo", com um total de 31 respostas, e a estrutura "(n) + um negócio (que)/uma coisa (que) ...", com um índice de 38 utilizações. Trata-se das mesmas estruturas mais utilizadas na definição de termos com referentes de primeira ordem, não sendo necessário retomarmos a abordagem daquelas estruturas, feita na seção 3.1 (p. 98). Nessa seção, e também no capítulo anterior, já foi possível esclarecermos muitos aspectos que envolvem tais estruturas. Procuramos nos deter, aqui, apenas no motivo que leva as crianças desta pesquisa a fazerem uso delas neste caso. Retomemos algumas respostas:

O que é gol?

(B.B.; 8,0): Três pausinhos: um em pé, outro em cima, e o outro em pé também, e tem uma rede.

O que é lição?

(R.T.; 6,0): Trabalhinho!

O que é ginástica?

(D.M.; 8,0): Ginástica é um exercício que a tia dá e a gente faz.

O que é futebol?

(F.T.; 8,0): Futebol é um esporte.

O que é queimada?

(H.M.; 8,0): Um jogo.

Como se pode observar, as definições foram construídas a partir de construções sintagmáticas, sinônimos e termos supra-ordenados, a saber: a resposta de B.B. (8,0) para o termo "gol" e a de D.M. (8,0) para "ginástica" fizeram-se por construções sintagmáticas, que assumiriam o valor de um sinônimo e que também estariam próximas de uma forma aristotélica de definição; já a resposta de R.T. (6,0) para "lição" foi construída com sinônimo capaz de substi-

tuir perfeitamente o termo perguntado; a definição de F.T. (8,0) para "futebol" e a de H.M. (8,0) para "queimada" implicam no uso de termos supra-ordenados, estabelecendo, assim, uma relação de hiponímia entre esses termos perguntados e as respectivas definições.

Diante destas constatações, podemos afirmar que as crianças que se encontram na faixa que vai dos seis aos oito anos tendem a privilegiar o referente de primeira ordem ao tratarem de termos "ambíguos", cujos referentes podem ser tanto de primeira quanto de segunda ordem. Neste caso, parece mais fácil, às crianças, usarem de um sinônimo (ou um termo supra-ordenado) na construção de suas definições para termos de primeira ordem do que para os de segunda ordem, que exigem um grau de abstração maior por parte da criança. Segundo Piaget (1971), é por volta dos 11 anos que se pode verificar a separação entre "noção de pensamento" e "noção de matéria física". Até os 10-11 anos, a criança não faz, ainda, uma distinção nítida entre o nome e a coisa nomeada — fase do "realismo nominal"; a palavra, para ela, implica na própria coisa. Desta forma, poder-se-ia explicar o tratamento de primeira ordem dado aos termos ambíguos.

Quanto ao uso da outra estrutura aqui apontada, praticamente podemos chegar à mesma conclusão a que chegamos com a estrutura com sinônimo. Antes, retomemos algumas respostas com a estrutura "(é) + um negócio (que)/uma coisa (que) ..." para os termos tratados aqui como ambíguos:

O que é gol?

(D.M., 8,0): Gol é um (pausa) um (pausa) é um negócio que tem um, dois ferros do lado, né?!, e em cima.

O que é lição?

(C.A., 8,0): é um negócio de trabalhinho que a gente tem que fazer na escola.

O que é ginástica?

(C.M., 6,0): é uma coisa pra gente ficar forte.

O que é futebol?

(R.M.; 7,0): é uma coisa que você vem com uma bola e fica chutando, fica driblando, marca gol.

O que é queimada?

(T.F.; 4,0): é um negócio que a gente tem que tentar jogar a bola no amigo.

Podemos dizer que as definições acima foram construídas a partir da utilização das expressões "um negócio" e "uma coisa" porque estas funcionam, no caso, como formas substitutivas de um possível sinônimo ou supra-ordenado para cada um dos termos perguntados (ver seção 2.3, p. 40 e seção 3.1, p. 102). Não está claro, entretanto, que as crianças construíram tais definições apenas tratando os referentes como entidades de primeira ordem. Vimos, na seção anterior, que os termos com referentes de segunda ordem também foram definidos, em grande parte, com a mesma estrutura "(é) + um negócio (que)/uma coisa (que) ...". O que podemos constatar é que tal estrutura pode ser vista como uma estrutura privilegiada no sentido de ser aberta ou não marcada semanticamente. Como já observamos antes, as expressões "negócio" e "coisa" são consideradas "termos supra-ordenados vagos"; portanto não determinadoras de uma classe mais específica; assim, podem ser aplicáveis e denominadoras de quaisquer classes específicas ou não específicas. Tais expressões podem servir como formas definidoras de quaisquer termos, independente de os referentes desses termos constituírem entidades de primeira ou de segunda ordem.

3.4: CONCLUSÃO DESTE CAPÍTULO

Apesar de acabarmos de afirmar que as expressões "um negócio" e "uma coisa" simplificam bastante o trabalho de definição de qualquer termo, não podemos deixar de notar que ela não se colocou em primeiro lugar na construção das respostas das crianças aos nossos dois primeiros grupos de termos. Vimos que, no caso dos termos com referentes de primeira ordem, a estrutura mais utilizada foi aquela que estabelece uma relação de sinonímia ou hiponímia, isto é, a estrutura "(é) + sinônimo" com 67 utilizações (ver QUADRO A, p. 97). Quanto aos termos cujos referentes constituem entidades de segunda ordem, a estrutura "(é) + quando ..." foi a preferida pelas crianças na construção de suas respostas, com 34 utilizações (ver QUADRO B, p. 105). Apenas os termos "ambíguos" apresentaram a estrutura com as expressões "negócio" e "coisa" como a mais utilizada, com um total de 38 respostas, seguida de perto pela estrutura com sinônimo, que apresentou 31 respostas (ver QUADRO C, p. 113).

Deste modo, podemos dizer que as crianças que se encontram na faixa que vai dos seis aos oito anos esforçam-se no sentido de utilizar as estruturas que julgam mais adequadas à construção de uma definição em função da natureza do termo a ser definido. Podemos afirmar, assim, que, nessa faixa etária, as crianças não se acomodam no sentido de fazerem uso apenas de uma estrutura privilegiada -- "(é) + um negócio (que) / uma coisa (que) ..." -- que, conforme vimos, potencialmente poderia permitir a construção de definições para quaisquer de nossas perguntas.

Já dissemos, na introdução de nosso segundo capítulo (p. 10), que a generalização constitui uma forma de ver um conceito como um caso específico de um conceito supra-ordenado. As crianças, segundo Vygotsky (1987), nem sempre consideram um conceito supra-ordenado como de aplicação mais ampla; muitas vezes, elas fazem um intercâmbio entre esse tipo de conceito com um de aplicação mais específica até que se configure um sistema de generalização em que o conceito supra-ordenado seja considerado como de aplicação mais geral. Assim, o aparecimento de um primeiro conceito de aplicação ge-

ral já pode ser visto como um progresso neste sentido. Quanto a esta pesquisa, podemos dizer que as crianças já demonstram um certo progresso na sua capacidade de generalização. Elas buscam aproximar-se, o mais possível, de uma forma de definição aristotélica, em que nomes são definidos a partir de um termo supra-ordenado mais um complemento restritivo.

Além destas conclusões a que chegamos, podemos ainda constatar que as crianças tratam preferencialmente os termos perguntados como se referissem a entidades de primeira ordem, especialmente os termos que classificamos como "ambíguos". De modo geral, as crianças associam a tais termos atributos que se revelam através da descrição de um objeto ou um evento, descrição esta que se dá a partir de experiências sensoriais da própria criança.

Capítulo 4: CONCLUSÃO GERAL

No capítulo 1 deste trabalho, vimos a literatura disponível sobre o tema, a qual nos serviu de grande apoio no desenvolvimento desta pesquisa. Vimos que a habilidade de construir definições é uma das tarefas mais relevantes dentro do contexto escolar, segundo Donaldson (1986), o que leva a escola a exercer um papel fundamental no desenvolvimento desta capacidade. A definição apresenta uma construção particular, conforme Watson (1985), que é aprendida com a prática em ouvir e produzir definições, segundo Snow (1990). Junto a essas afirmações, foi-nos útil as considerações de Vygotsky (1987) a respeito do sistema de generalização na formação dos conceitos na criança. A capacidade de generalização está intrinsecamente ligada à consciência de que um conceito insere-se num sistema de conceitos com níveis de generalidade diferentes.

No capítulo 2, iniciamos a análise dos dados que compuseram o corpus da pesquisa, distinguindo as estruturas definicionais utilizadas pelas crianças, explorando as formas de generalização expressas por estas estruturas e explicando a sua incidência em relação à faixa etária. As estruturas encontradas foram: (é) + verbo no infinitivo; (é) + sinônimo; (é) + um negócio/uma coisa (que) ...; (é) + quando ...; ... por exemplo .../... (é) + assim ...; Tem que + verbo no infinitivo; (é) + a gente/você + verbo no presente; combinação de estrutura; N.D.A.; "Não sei" e Circular. Constatamos que a estrutura típica dos seis anos é aquela que possui verbo no infinitivo; aos sete, "(é) + um negócio/uma coisa (que) ..."; e, aos oito anos, a estrutura com sinônimo; o que nos revela uma linha progressiva no sentido de as crianças utilizarem formulações cada vez mais complexas em suas definições.

No capítulo 3, verificamos a relação existente entre as estruturas utilizadas pelas crianças nas suas respostas e a natureza do termo definido. Vimos que, para os termos com referente de primeira ordem, as estruturas mais utilizadas foram aquela com sinônimo e aquela com as expressões "um negócio" e "uma coisa". Os termos cu-

jos referentes são de segunda ordem foram mais definidos com "(é) + quando", "(é) + verbo no infinitivo" e "(é) + um negócio/uma coisa (que)". Os termos ambíguos, por sua vez, foram mais definidos pelas mesmas estruturas dos termos de referente de primeira ordem. Concluímos que a criança, na faixa dos seis aos oito, reconhece a natureza do termo a ser definido, mas tende a dar um tratamento de primeira ordem ao seu referente. É mais, apesar da estrutura "(é) + um negócio/uma coisa (que) ..." ser privilegiada no sentido de possibilitar a construção de definição para qualquer um dos termos perguntados, ela dividiu índices de utilização com as demais que acabamos de ressaltar. Podemos dizer que as crianças já estão conscientes de que esta estrutura ainda não é a mais adequada aos parâmetros formais de definição devido à vagueza transmitida pelas expressões "negócio" e "coisa"; assim, arriscam-se no uso das outras estruturas que parecem estar mais relacionadas à natureza do termo definido.

Nesta conclusão, retomamos alguns dos pontos que consideramos mais relevantes em nossas análises, bem como apontamos alguns outros que merecem ser explorados mais profundamente no futuro.

Em primeiro lugar, a pesquisa sobre as formas orais de definição de crianças que se encontram na faixa dos seis aos oito anos mostrou-nos que elas já reconhecem a natureza da definição, isto é, que se trata de trabalho de caráter metalinguístico, o que requer o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre a língua, conforme Benelli et al (1988). As crianças buscam em suas definições maneiras de generalizar, assim como mostram grande progresso, na faixa dos oito anos, ao construir definições que se aproximam da forma aristotélica, para o que a escolarização tem um papel fundamental.

Apesar do nosso esforço na manutenção da informalidade durante as nossas entrevistas, a situação de checagem de conhecimento pode não ter parecido tão espontânea às crianças. Benelli et al (1988) acreditam que, em função de um contexto específico, as respostas podem variar de acordo com as representações que o entrevistado faz do ouvinte. Não resta dúvida de que os resultados obtidos por nós nesta pesquisa têm origem no tipo de metodologia de coleta de dados, que por sua vez, foi ditada pela teoria por nós adotada,

com relação ao papel da interação da criança com membros mais experientes da comunidade linguística.

Esperamos ter mostrado que apesar de os testes experimentais não constituírem o método ideal de coleta de dados do desenvolvimento linguístico das crianças pequenas, à medida que eles são delineados de forma a tornar a troca comunicativa entre os interlocutores o menos rígida e assimétrica possível; à medida em que permitem recuperar a história do dado, podem ser úteis para a obtenção de informação acerca de determinadas construções linguísticas em faixas etárias não muito precoces, construções que por sua natureza não ocorreriam fartamente na fala totalmente espontânea.

O uso da modalidade oral da linguagem, num contexto que tentou ser o menos formal possível, é também um aspecto a ser levado em conta na formulação das definições das crianças. Do ponto de vista da linguagem escrita, no contexto escolar, a maioria das estruturas utilizadas nestas definições não seriam bem aceitas, a não ser a estrutura com sinônimo ou a com verbo no infinitivo com algumas restrições. Resta indagar se as crianças construiriam suas respostas escritas da mesma maneira que fizeram oralmente. Supondo que na faixa dos seis aos oito a criança ainda não domina plenamente a forma padrão escrita da linguagem, acreditamos que o discurso oral funciona como um apoio e também um meio de se atingir esta forma. Talvez um estudo futuro possa nos trazer uma luz sobre estas hipóteses.

Se as definições podem revelar a capacidade de generalização e reflexão da criança, é possível estabelecermos relações entre as formas de explicação para perguntas do tipo "O que é X?" e o desenvolvimento do discurso dissertativo em crianças de idade escolar, já que este tipo de discurso constitui, por excelência, um modo de refletir e de fazer julgamentos de forma a retratar um consenso geral acerca do termo definido. Uma pesquisa a respeito desta questão pode ser útil na elucidação dessas relações.

Finalmente, a interpretação dos dados feita por nós levando em conta a dependência da estrutura utilizada pela criança diante do termo questionado (cf. Capítulo 3) evidencia a necessidade de se contemplar o contexto interacional de sua produção. Com efeito, o papel da interação social na construção da linguagem pela

criança, defendido pelo sócio-interacionismo, mostra-se também no reconhecimento da influência do discurso escolar no desenvolvimento da capacidade de construir definições (cf. pp. 89, 91-93).

Além disso, gostaríamos de enfatizar o fato já sugerido por Litowitz (1977) e Snow (1970) (embora, não explorado pelos autores) de que a definição é uma habilidade puramente linguística, o acesso a uma boa definição só sendo possível através da construção de uma taxonomia elaborada. Diante desta constatação, fica claro que nenhuma teoria cognitivista pura poderia explicar o papel da linguagem na própria construção dos conceitos tanto de "objetos", quanto científicos.

Em nossa análise, esperamos ter cumprido os objetivos a que nos propusemos no início do trabalho e ter esclarecido pelo menos alguns pontos que envolvem o estudo da capacidade de construir definições nas crianças em idade escolar. É sem dúvida um tema apaixonante que não pode deixar de ser considerado por aqueles que de alguma forma se interessam pelo complexo fenômeno da aquisição da linguagem pelas crianças.

REFERÊNCIAS:

- Abaurre, M. B. M. (inédito) "Linguística e psicopedagogia", a sair em Anais do II Encontro Nacional de Psicopedagogos. Porto Alegre.
- Abaurre-Gnerre, M. B. M., Cagliari, L. C., Magalhães, M. A. C. C. e Lima, S. C. (1985) "Leitura escrita na vida e na escola" em Leitura Teoria e Prática, número 6. Mercado Aberto. Porto Alegre.
- Al, M. S. (1957) Dificuldades da Língua Portuguesa: estudos e observações. 5ª edição. Acadêmica. Rio de Janeiro.
- Al-Issa, I. (1969) "The development of word definitions in children" em Journal of Genetic Psychology (114), 25-28.
- de Almeida, J. (1980) Introdução ao estudo das perifrases verbais de infinitivo. ILHFA-HUCITEC. Assis. SP.
- Anglin, J. (1970) The growth of word meanings. Cambridge, Mass.: M.I.T.
- Barbosa, J. S. (1830) Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Principios de Grammatica Geral Aplicados à nossa Linguagem. 2ª edição. Academia Real das Sciencias. Lisboa.
- Bates, E. (1976) Language and Content: the acquisition of pragmatics. New York. Academic Press.
- Benelli, B., Arcuri, L., Marchesini, S. (1988) "Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions" em Journal of Child Language (15), 619-636.
- Brown, R. (1973) A first language: the early stages. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1978) "Learning how to do things with words" em J. S. Bruner e A. Garton (eds.) Human and development: Wolfson College Lectures, 1976. Oxford University Press.
- Camaioni, L. e de Lemos, C. T. G. (1985) "Questions on social explanations, piagetian themes reconsidered". Ergo-

- makins & Beyond VI:4. John Benjamins P. Co. Amsterdam.
- Câmara Jr., J. M. (1970) Estrutura da língua portuguesa. Editora Vozes. Petrópolis, RJ.
- Carlson, G. M. (1979) "Generic and atemporal when" em Linguistics and Philosophy, nº 3,1.
- de Castilho, A. T. (1968) Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Marília, SP.
- Donaldson, M. L. (1986) "Introduction" em Children's explanations: a psycholinguistic study. Cambridge University Press. Cambridge.
- Donnellan, K. (1966) "Reference and descriptions" em Lyons, J. (1980).
- Entwistle, D., Forstth, D. & Muus, R. (1964) "The syntagmatic-paradigmatic shift in children's word association" em Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior (3), 19-29.
- Ervin-Tripp, S. (1961) "Changes with age in the verbal determinants of word-association" em A. S. Dil (ed.), Language acquisition and communicative choice. Stanford. Stanford University Press (1973).
- Feifel, H. & Lorge, I. (1950) "Qualitative differences in the vocabulary responses of children" em Journal of Educational Psychology (41), 01-18.
- Geraldi, J. W. (1985) "Escrita, uso da escrita e avaliação" em O texto na sala de aula. Leitura e produção. Associação. Cascavel, PR.
- Gnerre, K. (1985) "Da oralidade para a escrita: o processo de "redução" da linguagem" em Linguagem, Escrita e Poder. Martins Fontes. São Paulo.
- Karmiloff-Smith, A. (1979) A functional approach to child language: a study of determiners and reference. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kury, A. da G. (1972) Gramática fundamental da língua portuguesa. Nível médio. Livros Irradiantes S.A. Lixa. SP

- Lajolo, M., Osakabe, M., Savioli, F. P. (1977) Caminhos da Linguagem vol. 2. Editora Ática. SP.
- de Lemos, C. T. G. (1978) "Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões" em Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau vol. III. Produção de textos. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo.
- _____ (1981) "Interactional processes and the child's construction of language" em W. Deutsch (org) The child's construction of language. Academic Press London.
- _____ (1982) "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". Boletim da ABRALIN 3, 97-126.
- _____ (1985) "On specularity as a constitutive process in dialogue and language acquisition" em Camaroni, L. e de Lemos, C. T. G. (eds).
- _____ (1986) "Interacionismo e aquisição da linguagem" em D.E.L.T.A. vol. 2, número 2, (231-240).
- Lima, C. H. da R. (1959) Gramática normativa da língua portuguesa. Curso médio. 4ª edição. F. Briguet & Cia. Editores. RJ.
- Litowitz, B. (1977) "Learning to make definitions" em Journal of child language (4), 289-304.
- Lobato, L. R. P. (1975) "Os verbos auxiliares em português contemporâneo. Critério de auxiliaridade" em Análises Linguísticas. Editora Vozes. Petrópolis. RJ.
- Lopes, E. (1977) Fundamentos da linguística contemporânea. Cultrix. São Paulo.
- Lopes, M. A. (manuscrito) Do discurso dissertativo oral como parâmetro para a construção do discurso dissertativo escrito.
- Lyons, J. (1977) Semantics. Volume 2. Cambridge University Press. Cambridge.
- _____ (1979) Introdução à linguística teórica. Companhia Editora Nacional. USP. São Paulo.

- _____. (1980) Semântica. Volume 1. Editorial Presença/Martins Fontes, Lisboa.
- Nachado, R. H. B. (inédito) Narrar, descrever, dissertar. Editora Martins Fontes, SP.
- Maurer Jr., T. M. (1968) O infinito flexionado português: estudo histórico-descritivo. Nacional e USP, São Paulo.
- Norlin, P. F. (1981) "The development of relational arcs in the lexical semantic memory structures of young children" em Journal of child language (8), 385-402.
- Orlandi, E. P. (1983) "Para quem é o discurso pedagógico?" em A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Fontes, Campinas, SP.
- Perroni, K. C. (1983) Desenvolvimento do discurso narrativo. Tese de doutorado. Departamento de Linguística, IEL, UNICAMP, Campinas.
- _____. (1990) "Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo" em Leitura, Teoria e Prática, ano 9, nº 16, 56-61. Mercado Aberto, Porto Alegre.
- Piaget, J. (1973) The child's conception of the world. Routledge & Kegan Paul LTD, London.
- Pontes, F. (1973) Verbos auxiliares em português. Editora Vozes, Petrópolis, RJ.
- Quadros, J. (1966) Curso prática da língua portuguesa e sua literatura. 3ª vol. Sintaxe. 1ª edição. Editora Limitada, SP.
- Romaine, S. (1983) The language of children and adolescence. Blackwell, Oxford.
- Snow, C. (1990) "The development of definitional skill" em Journal of child language (17), 697-710.
- Strawson, P. F. (1959) Individuals em Lyons, J. (1977).
- Swartz, K. & Hall, A. (1972) "Development of relational concepts and word definition in children five through eleven" em Child Development (43), 239-244.
- Travaglia, L. C. (1985) O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão. UFU, Uberlândia, MG.

- Vygotsky, L. (1987) Pensamento e linguagem. Editora Martins Fontes. São Paulo.
- Watson, R. (1985) "Towards a theory of definition" em Journal of child language (12), 181-197.
- Wehrn, A., De Lisi, R. & Arnold, M. (1981) "The development of noun definition" em Journal of child language (8), 165-173.
- Wilson, J. (1975) "Developmental and social interactions in categories of word definition" em British Journal of Educational Psychology (45), 268-278.
- Wolman, R. M. & Barker, E. N. (1969) "A developmental study of word definitions" em Journal of Genetic Psychology (107), 159-166.