

**VANESSA ALVES PINTO**

---

---

**UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS DEFINICIONAIS NA INTERAÇÃO ADULTO-  
CRIANÇA: PRIMEIRAS DEFINIÇÕES DE UMA CRIANÇA (2 A 4 ANOS)**

---

---

**UNICAMP  
2004**

**VANESSA ALVES PINTO**

---

**UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS DEFINICIONAIS NA INTERAÇÃO ADULTO-  
CRIANÇA: PRIMEIRAS DEFINIÇÕES DE UMA CRIANÇA (2 A 4 ANOS)**

---

Dissertação apresentada ao Curso de  
Linguística, do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em  
Linguística

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. ROSA ATTÍE FIGUEIRA**

**UNICAMP  
2004**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP**

AL87a

Alves Pinto, Vanessa.

Uma análise de enunciados definicionais na interação adulto-criança : primeiras definições de uma criança (2 a 4 anos) / Vanessa Alves Pinto. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora : Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosa Attié Figueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Aquisição de linguagem. 2. Crianças - Definição. 3. Interação adulto-criança. 4. Termo supra-ordenado. I. Figueira, Rosa Attié. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

## BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Aluno:** Vanessa Alves Pinto

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosa Attié Figueira

### Membros:

1. Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Fausta Pereira de Castro
2. Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. John Robert Schimtz
3. Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Irma Hadler Coudry (suplente)

**Curso de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da  
Universidade Estadual de Campinas**

Este exemplar e a redação final da tese  
defendida por Vanessa Alves  
Pinto

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
11/08/2004.

Rosa Attié Figueira

**Data:** 06/05/2004

# ***Dedicatória***

***“Saudade é uma coisa que a gente sente quando a pessoa está longe, mas é maior ainda quando a gente sabe que ela não volta nunca mais”***

*(Pedro Bloch, “Dicionário de humor infantil”)*

***A minha avó, que partiu deixando muita saudade.***

# **Agradecimentos**

---

*A Deus, que me deu forças para chegar até aqui.*

*À Rosa, pela orientação paciente, por ter resgatado um pouco do universo de Anamaria e pela oportunidade que me deu de me conhecer como pesquisadora.*

*À Fausta, por ter me cedido alguns dos preciosos dados da Verrô e pelos comentários e sugestões no exame de qualificação.*

*Ao John, pela atenção que dispensou ao meu trabalho e pelas críticas e sugestões feitas no exame de qualificação.*

*À Maza, pelo interesse demonstrado em relação a essa pesquisa e pela motivação para acompanhar a fase final do trabalho.*

*À Flávia, coordenadora do Cedae e amiga, e a todos os funcionários e amigos deste grande centro de pesquisa da Unicamp, pelo trabalho de excelência que prestam à comunidade acadêmica e, em especial, pelo atendimento sempre atencioso e eficiente que me foi dispensado.*

*À Jan, companheira profissional, acadêmica e de vida, não só pelas observações precisas que sempre fez em relação a meus trabalhos, mas, em especial, pela amizade sincera e pela sabedoria que transmite.*

*À Gi, terna e eterna amiga de todos os momentos, inclusive dos mais penosos.*

*À Rê, Somnia e Ju, companheiras que, comigo, no decorrer dos últimos anos,  
dividiram não só moradia, mas angústias e alegrias.*

*Ao Ivan, pelo apoio técnico, dedicação e paciência na fase final deste trabalho.*

*Aos colegas de trabalho, Fabi, Fab's, Dani e Welli, que se disponibilizaram a me  
substituir durante minha curta ausência, e aos meus queridos alunos de 2003 que  
tão bem souberam compreender a minha necessidade de afastamento para a  
conclusão deste trabalho.*

*A minha família que, mesmo distante, sempre me apoiou incondicionalmente e à  
família Souza que, em certo sentido, adotou-me, tornando minha vida mais  
colorida.*

*A todos que, de uma forma ou de outra, apoiaram-me e incentivaram-me ao longo  
do caminho.*

***“Grande é a poesia, a bondade e as danças.  
Mas a melhor coisa do mundo são as crianças”***

*Fernando Pessoa*

# Sumário

---

<b>RESUMO.....</b>	<b>IX</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>X</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>1</b>
INTRODUÇÃO.....	1
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>11</b>
ALGUMAS DEFINIÇÕES DE “DEFINIÇÃO” .....	11
2.1. <i>Introdução</i> .....	11
2.2. <i>A definição “aristotélica”</i> .....	11
2.3. <i>A definição para o lexicógrafo</i> .....	13
2.4. <i>A definição para alguns estudiosos do tema</i> .....	16
2.5. <i>A definição de “definição” para este trabalho</i> .....	20
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>26</b>
3.1. <i>Introdução</i> .....	26
3.2. <i>Dos estudos propriamente ditos</i> .....	27
3.3. <i>Influência do interacionismo de De Lemos</i> .....	43
3.4. <i>Objetivos</i> .....	48
3.5. <i>Metodologia</i> .....	49

<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>51</b>
A ANÁLISE DOS DADOS .....	51
4.1. <i>Introdução.....</i>	<i>51</i>
4.2. <i>Definições da criança.....</i>	<i>52</i>
4.2.3. <i>Conclusões da primeira seção de análise.....</i>	<i>89</i>
4.3. DEFINIÇÕES DO ADULTO .....	92
4.3.1. <i>Alguns estudos sobre a definição na fala de adultos .....</i>	<i>92</i>
4.3.2 <i>Os dados do adulto.....</i>	<i>99</i>
4.3.3 <i>Conclusões da segunda seção de análise.....</i>	<i>134</i>
4.4. DEFINIÇÕES CONJUNTAS.....	138
4.4.1 <i>Alguns pressupostos teóricos .....</i>	<i>138</i>
4.4.2 <i>Apresentação e discussão dos dados .....</i>	<i>140</i>
4.4.3 <i>Conclusões da terceira seção de análise.....</i>	<i>168</i>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>171</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>176</b>

# Resumo

---

A presente dissertação buscou verificar como se constróem as primeiras definições na fala de uma criança de 2;8 a 4;2 anos de idade. A delimitação do *corpus* nos fez perceber a importância de analisar não só os enunciados da criança, mas também os do adulto, no sentido de compará-los no que diz respeito ao conteúdo, forma e estrutura lingüística utilizada. Além disso, não pudemos deixar de considerar aqueles dados em que a construção da definição se dava de forma conjunta, ou seja, em que ela se estruturava durante a interação através da contribuição dos dois interlocutores (criança e adulto). Pudemos perceber que as definições produzidas em contextos naturais de interação, tanto pela criança quanto pelo adulto, assemelham-se em relação aos três aspectos apontados acima. Quanto ao conteúdo, predomina o aspecto funcional, tanto nas definições da criança quanto nas do adulto, confirmando resultados de várias pesquisas, com outras faixas etárias, em torno do tema da definição. O aspecto descritivo apresenta um uso restrito, tanto para a criança quanto para o adulto, e a exemplificação se faz muito mais presente na fala do adulto, o que, em nossa visão, justifica-se porque este último percebe que a exemplificação, por fazer uso de fatos e/ou ações ligados ao cotidiano da criança, torna mais fácil a assimilação da informação a ser transmitida. Com relação à forma das definições produzidas, o aspecto mais relevante a ser comentado é que, se comparadas à definição convencional, em geral, apresentam-se “incompletas”, inclusive as do adulto que, teoricamente, já possui os recursos necessários para estruturar uma definição convencional. Isso leva à conclusão de que o adulto não parece preocupado em fornecer à criança os recursos necessários para a produção de uma definição convencional, mas simplesmente em ampliar-lhe o conhecimento de mundo e, em consequência, de língua. No que diz respeito à estrutura lingüística, os dados evidenciaram que a estrutura “preposição + verbo no infinitivo” é a mais usual para

a indicação de função enquanto a estrutura “pronome relativo + verbo na terceira pessoa do singular” parece servir tanto para a expressão do aspecto funcional quanto do descritivo. A estrutura “É + quando” evidenciou-se como a mais efetiva para a exemplificação. A seção de análise das definições conjuntas mostrou-se a mais produtiva para este trabalho, pois possibilitou confirmar muitas das conclusões já obtidas a partir da análise dos enunciados da criança e do adulto, na primeira e segunda seções de análise. Além disso, foi possível perceber uma mudança de postura do adulto, já que, quando este se coloca no papel de fornecedor da definição, como nos enunciados definicionais da segunda seção de análise, não parece preocupado em explorar o conhecimento da criança e levá-la, por si mesma, à produção da definição. Por outro lado, nas definições conjuntas, pudemos verificar que o adulto se coloca no papel daquele que deve confirmar o que julga correto, ou fornecer algumas “pistas” para que a criança chegue à definição desejada. Estas pistas podem ocorrer através de insistentes perguntas, tom de estranhamento diante de uma informação que julga inadequada ou não aceitação desta. Muitas vezes, o adulto não só confirma uma definição da criança, mas também a complementa quando julga necessário. Estas atitudes do adulto evidenciam sua preocupação em valorizar o conhecimento que a criança já possui e, ao mesmo tempo, em ampliá-lo.

# ***Abstract***

---

The aim of the present dissertation was to verify how the first definitions of a 2.8 to 4.2 year old child are constructed. Corpus delimitation allowed us to perceive the importance of analyzing not only a child's but also an adult's statements in order to compare the linguistic content, form and structure used. Moreover, we could not but consider data in which the construction of definition was grouped together, i.e., structure occurred during the interaction between two contributing interlocutors (child and adult). We were able to perceive that the definitions produced both by the child and the adult in naturally-occurring contexts of interaction are similar in the three above-mentioned aspects. Regarding content, the functional aspect predominates in both the child's and the adult's definition, confirming various results from research that used other age ranges on the subject of definition. The descriptive aspect has limited use in both the child and the adult. Exemplification appears more frequently in the adult's speech. In our view, this is justified in the adult who perceives that exemplifying with facts and/or actions connected to a child's daily life can make conveyed information easier to assimilate. Regarding the form of definitions produced, the aspect most worth mentioning is that they are usually "incomplete" compared to conventional definitions, even in an adult who theoretically already has the resources necessary to structure a conventional definition. It is concluded that the adult does not seem concerned about providing the child with necessary resources to produce a conventional definition; the former simply wants to broaden the latter's knowledge of the world and thus the language. Regarding linguistic structure, data showed that the structure "preposition + infinitive verb" is the most frequent one to indicate function, whereas the structure "relative pronoun + the singular form of the verb in the third person" appears to serve both to express the functional and descriptive aspects. The structure "It is + when..." was evidenced as being the most efficient for exemplification. The

analysis section of grouped definitions proved to be the most productive for this study because it was possible to confirm many conclusions already obtained from analyzing a child's and adult's statements in the first and second sections of analysis. In addition, we could perceive a change of attitude in the adult, when he was provider of definition, since he did not seem concerned with exploring the child's knowledge or leading the child to produce a definition alone, as seen in the definitional statements of the second analysis section. On the other hand, in the grouped definitions we observed that the adult plays the role of someone who has to confirm what he believes is right or must provide several "clues" so that the child can reach the desired definition. These clues may be given in the form of insistent questions or adopting a strange tone of voice when faced with information considered inadequate or unacceptable. Most of the time, the adult not only confirms the child's definition, but also complements it when he deems it necessary. Such attitudes in the adult show his concern about valuing and also broadening the child's prior knowledge.

# Capítulo I

---

## INTRODUÇÃO

*Esta noite sonhei que eu era uma borboleta e se eu for uma borboleta, sonhando  
que sou Verônica<sup>1</sup>?  
( D., 7;1.9)<sup>2</sup>*

Sempre gostei de crianças e, mesmo adulta, sempre me agradou a idéia de me imaginar criança ou de me deixar envolver por esse mundo “fantasioso” e ao mesmo tempo “fantástico” que é o universo infantil. Contudo, nem de longe passava-me pela mente que um dia viria a dedicar minha atenção ao estudo da fala da criança. O fato é que, a cada curso de graduação em que se abria um espaço para esse tipo de reflexão, eu me surpreendia pela criatividade e poesia existentes na fala da criança. O dado acima muito me emocionou, pois trouxe à minha mente uma reflexão que eu mesma fiz quando criança num contexto um pouco diferente. Ocorre que meu nome, “Vanessa”, tem em sua origem o

---

<sup>1</sup> Verônica não é o sujeito de nossa pesquisa. Os dados presentes nesta introdução são alguns dentre os muitos com que tivemos contato logo no início de nosso trabalho e não necessariamente dizem respeito ao tema da definição, mas traduzem algumas reflexões e indagações que nos colocamos logo no início do percurso. O *corpus* delimitado para a análise contém somente dados de Anamaria, entre 2;8 e 4;2 anos, e será exposto e discutido no capítulo IV desta dissertação.

<sup>2</sup> Ao final da transcrição de cada dado, constará, entre parênteses, uma notação referente à idade da criança em questão. Para efeito de um breve esclarecimento, o primeiro número corresponde a anos; o segundo, a meses e o terceiro, a dias. Assim, no caso deste primeiro exemplo, a criança tem sete anos, um mês e nove dias. Além das informações sobre a idade da criança, será também informada a fonte de onde o dado foi extraído (D = diário e G = gravação). Posteriormente, abriremos uma seção específica para abordar em detalhes a metodologia de transcrição dos dados.

significado de uma espécie de borboleta e, a partir do momento em que soube disso, quando ainda muito pequena, passei a me identificar muito com as borboletas. Sempre imaginava que eu pudesse ser uma delas, pois, assim, poderia ter asas e voar. Entretanto, as coincidências terminam aí, já que as “asas” da imaginação de Verônica (doravante V.) conseguiram ir muito além daquelas presentes em minha própria imaginação de criança. Com sua questão, V. contrapõe “realidade” e “sonho” numa reflexão própria de um escritor disposto a inverter estes pólos numa obra de ficção. Assim, achei muito apropriado começar este trabalho com um dado que me fez enxergar não só a reflexão fantasiosa e poética de V., mas que também me fez resgatar um pouco da criança que eu fui.

Meu interesse pelo tema da definição na fala da criança se iniciou quando, em um curso de Lexicografia e Lexicologia, foi-me apresentado um interessante dado de V.:

1) (conversando com uma amiga)<sup>3</sup>

V. Morrer é pra sempre. Desmaiar não é pra sempre; desmaiar é às vezes.

(4; 11.24; *apud* Castro 1992:168)

Tal dado, analisado por Figueira (2001), num primeiro momento, fez-me pensar na perspicácia de uma criança de apenas quatro anos e onze meses<sup>4</sup> em encontrar aspectos que diferenciam semanticamente dois processos distintos (“morrer”, com efeito eterno e “desmaiar”, com efeito efêmero), os quais, no entanto, evidenciam aspectos comuns: os olhos fechados e a imobilidade da pessoa.

---

<sup>3</sup> É comum que, antes da transcrição do dado propriamente dito (em alguns casos, também ao final, como ocorrerá no próximo exemplo), haja algum comentário entre parênteses por parte do investigador, com intuito de contextualizar minimamente o leitor da situação de ocorrência do dado.

<sup>4</sup> Os dados de Anamaria, presentes nesta introdução, fazem parte dos *corpora* de dois trabalhos de Figueira (1999, 2001) e são aqueles com que primeiro tivemos contato. Por isso, apresentam-se em uma faixa de idade superior àquela que, posteriormente, viemos a delimitar para nosso *corpus* de análise.

A partir disso, comecei a questionar-me: estaria a criança, ao contrastar estes processos, de alguma forma, fornecendo as definições de “morrer” e “desmaiar”? Ou, se não fosse possível falar de definições, no sentido próprio do termo, seria pelo menos possível dizer que a fala da criança evidenciava os primeiros sinais de um processo de construção de definições ou, em outras palavras, que se apresentariam em sua fala traços de enunciados definicionais?

Com tais questões em mente, comecei a procurar outros dados, entre os quais encontrei um de Anamaria (a partir de agora A.), também analisado por Figueira (2001), que muito me chamou a atenção:

2) (a criança vai mamar, volta-se para a mãe e diz que “tá caindo” (= vazando) leite da mamadeira; a mãe verifica que não é verdade e censura a filha)

A. (defendendo-se). Não tô mentindo, tô inventando.

M. É a mesma coisa.

A. Não é a mesma coisa.

(segue-se fala da criança em que ela expõe o que é “inventando”)<sup>5</sup>

M. E mentindo?

A. Mentindo é quando “Mãe, é de verdade que a mamadeira tá caindo” (pouco depois, pede à mãe) (...)

A. Olha, mãe, tá caindo. Não tô mentindo, tô inventando. Agora fala você o que é inventar. “Eu tô brincando”. Quer dizer que eu não tô mentindo.

(registrado no diário, ao final do episódio, a conclusão do adulto sobre o sentido atribuído pela criança às palavras em questão: inventar = criar, fazer de conta; mentir = dizer algo que é falso, fora do faz de conta).

( 5; 0.25, apud Figueira, 2001: 10)

---

<sup>5</sup> Infelizmente, a mãe não conseguiu registrar a fala em que a criança expõe o que é “inventando”, segundo sua visão.

Este dado me fez visualizar uma inusitada tentativa de A., assim como a de V. no dado anterior, de diferenciar dois processos que, em sua visão, se opunham: “mentir”, significando “enganar” e “inventar”, significando “brincar”. Enquanto, no dado anterior, a oposição estava marcada pelo sentido das expressões adverbiais “pra sempre” e “às vezes”, denotando, respectivamente, eternidade e efemeridade; neste último dado, a oposição entre “mentir” e “inventar” se constrói pela exemplificação de situações distintas em que mentir implica uma certa intencionalidade de enganar o interlocutor enquanto “inventar” pressupõe uma outra intenção discursiva: brincar com o interlocutor.

Tais dados ainda me fizeram pensar em outra questão: seria adequado dizer que, por estarem utilizando a linguagem para falar do significado de palavras da língua, A. e V. estariam fazendo uso de uma capacidade metalingüística? A análise de algumas falas da criança não permitia contestar o fato de que ela refletia sobre o efeito de sentido de determinados enunciados em contextos específicos. Por exemplo, ao recorrer às orações “Mãe, é de verdade que a mamadeira tá caindo” e “Eu tô brincando”, A. menciona como seriam, literalmente, os enunciados produzidos por uma criança com intenções discursivas diferentes: no primeiro caso, enganar, mentir; no segundo, evidenciar que a mentira (“invenção” para criança) é apenas uma brincadeira. O enunciado “Quer dizer que eu não tô mentindo” mostra claramente a atividade reflexiva da criança, que tenta explicar o sentido de uma oração em um determinado contexto.

Essas reflexões conduziram à busca de bibliografia que ajudasse a entender de que modo o fenômeno da reflexividade, que envolve a utilização da linguagem não só como instrumento de comunicação, mas também para falar da própria língua, estaria associado ao desenvolvimento da capacidade de produzir definições.

Jakobson (1974) foi a primeiro a perceber que uma das funções da linguagem diz respeito exatamente à capacidade que a língua tem de referir-se a

si mesma ou, retomando o autor, de centrar-se no código<sup>6</sup>. A partir disso, formulou a distinção entre linguagem-objeto e metalinguagem, sendo aquela utilizada para referência a objetos do mundo enquanto esta serviria para referência à própria linguagem.

A distinção entre “uso” e “menção”, de Lyons (1977), em algum sentido, relaciona-se à distinção entre linguagem-objeto e metalinguagem de Jakobson. Para compreender a diferença entre “menção” e “uso”, observemos dois dos exemplos dados por Lyons:

1 – “Sócrates era o mestre de Platão”

2 – “Sócrates’ tem oito letras”

Percebe-se claramente que, no primeiro caso, o uso da palavra “Sócrates” evoca como referência um objeto do mundo (neste caso, uma pessoa) enquanto, no segundo, tem-se uma referência ao próprio signo ‘Sócrates’. Assim, não seria difícil relacionar o que Lyons chama de “uso” ao que Jakobson chama de “linguagem-objeto”, da mesma forma que a “menção” de Lyons pode ser claramente associada à “metalinguagem” de Jakobson.

A oposição entre “uso” e “menção” faz pensar em dois objetivos diferentes dentro de situações de comunicação: 1) o de usar palavras e frases em seus possíveis sentidos ordinários (comuns) e 2) o de mencionar ou referir-se a tais palavras e frases, o que evidenciaria uma atividade metalingüística. Em suma, o sentido de uma palavra depende do fato dela estar sendo usada ou mencionada, sendo que, neste último caso, pode ocorrer o que Rey-Debove (1978) denominou **autonímia**. Tal processo reflete uma propriedade essencial da linguagem,

---

<sup>6</sup> A palavra “código” deve ser aqui entendida como uma simples referência à formulação teórica do autor em questão. Contudo, é preciso salientar que, atualmente, é considerada equivocada a visão da linguagem como um código ao qual caberia como único papel assegurar a comunicação.

largamente estudada e enfatizada por vários autores (HOCKETT, 1958; LYONS, 1977; REY-DEBOVE, 1978 et. al.): a reflexividade ou “metalinguagem natural”.

A reflexividade diz respeito a um dos traços mais característicos das línguas naturais que é o fato destas possuírem a capacidade de se descreverem ou se referirem a si próprias, ou seja, pode-se falar de autonímia quando um signo se refere a si mesmo como signo. No entanto, a autonímia distingue-se das outras situações metalingüísticas pelo fato de promover a reflexividade da linguagem sem exigir convenções formais pré-estabelecidas. Abaixo, seguem-se dois dados de A. que exibem momentos de reflexividade na fala da criança.

No primeiro dado de A., a criança se utiliza de enunciados cuja função nítida é a referência a outro enunciado produzido por ela própria (“amanhã é no ano que vem”).

3) (mãe e filha conversam)

M. Eu queria te perguntar: por que cê falou prá mamãe que amanhã é no ano que vem?

A. Por que, você falou, né? E eu falei, né?

(...)

A. Ah! Eu lembrei!

M. Hein?

A. É uma conversa antiga.

*(4; 1.29, apud Figueira, 1999)*

Quando a criança se utiliza das expressões “você falou” e “eu falei”, ela se refere ao próprio enunciado que produziu em determinada situação. Aqui não ocorre a citação ou menção literal por parte da criança do enunciado que produziu pelo fato de ele ter sido mencionado na fala do adulto, ou seja, ela não o reproduz

em discurso direto, mas sim de forma indireta, pois nas expressões “você falou” e “eu falei” já está subentendido o enunciado a que ela se refere (“amanhã é no ano que vem”).

No dado abaixo, A. tenta estabelecer relação entre dois signos com cadeias sonoras idênticas, porém com significados distintos.

4) (mãe e filha no jardim; a mãe mostra trepadeira à filha)

M. Cê viu a primavera, Anamaria?

A. Vi. “Primavera” parece “Vera”, né, mãe?

*(4; 5.9, apud Figueira, 1999)*

Em (4), quando a criança se utiliza da palavra “primavera”, não a emprega no sentido ordinário - estação do ano - tal como na fala da mãe, mas sim menciona tal palavra, aproximando-a de outra - um nome próprio - com o qual tem semelhança formal. Ou seja, a criança se serve de um signo para, referindo-se a ele, aproximá-lo de outro, o que evidencia uma atividade lingüística cujo objeto é a palavra. O uso do verbo “parece” e a colocação de uma pergunta, e não de uma afirmação para o adulto leva a crer que a criança não está convicta do tipo de relação que estabelece entre os dois signos que aproxima e, por isso, pede confirmação para o adulto sobre tal relação.

A partir da observação de dados como os apresentados acima, pode-se concluir que, de fato, a capacidade reflexiva da linguagem já se faz presente desde muito cedo na fala da criança. Isso teve seu efeito sobre o próprio objeto desta pesquisa: no processo de construção de definições, utilizar-se-ia a criança desta capacidade reflexiva, ou seja, haveria dados que poderiam evidenciar de alguma forma uma referência ao próprio signo definido? Dois dados de Figueira (2001,1999), concernentes ao tema da definição, fizeram-nos acreditar nesta hipótese e querer encontrar outros que a confirmassem.

Tais dados seguem-se abaixo:

5) (A. aprendendo a discriminar palavras)

A. Mãe, **gavabunda** é ... é... é xinga?

M. Hein?

A. **Gavabunda** (= vagabunda) é xinga?

M. Não.

*(4; 7.25, apud Figueira, 2001)*

Em (5), fica evidente que a criança se utiliza de um signo (vagabunda) para referir-se a ele próprio, solicitando ao adulto uma definição que permita excluir ou enquadrar tal item lexical no campo semântico de outro (xingamento). Pode-se dizer que, na própria pergunta de A., já se encontra um enunciado com traços de definição, no qual “gavabunda” figura como uma espécie dentro do gênero “xingamento”.

A mesma criança, alguns dias depois, mantém com a mãe um diálogo, em que usa um signo para solicitar a definição deste:

6) (A mãe sai para dar uma volta pelo quarteirão à procura de uma empregada para a casa. A. vai com a mãe. A mãe pára em várias casas da vizinhança, fazendo às pessoas a mesma pergunta, sem variar muito a forma: “sabe de alguém que está precisando de emprego”. Na volta para casa, a criança, que tinha ficado calada até então, pergunta)

A. Que que é “**emprego**”, mãe?

M. É serviço, trabalho. Por quê?

A. Eu não sabia.

(A. põe-se a dizer, então, o seguinte refrão, de início baixinho, como se fosse para si, depois mais alto)

A. Empregada, emprego...

Empregada, emprego...

Empregada, emprego...

(4; 7.29, *apud Figueira, 1999*)

A pergunta colocada por A. (Que que é “emprego”, mãe?) sugere duas interpretações possíveis. A criança pode estar utilizando-se da palavra “emprego” para saber qual seu referente no mundo real (sentido ordinário), mas também pode estar mencionando-a, se pensarmos que ela deseja saber o significado da palavra (sentido autonímico). Há um detalhe interessante neste dado a ser comentado: o fato da criança, após obter a definição solicitada ao adulto, relacionar a palavra “emprego” a um outro signo (empregada). Uma hipótese para tal associação poderia ser feita a partir do fato de que a criança estava provavelmente acostumada a ouvir, em situações cotidianas, a palavra “empregada”, mas não “emprego”. Assim, ao ter um primeiro contato com esta última palavra, pode tê-la associado à primeira, devido à similaridade entre elas.

Apesar da animadora perspectiva que tais dados nos abriram, pudemos constatar, numa observação mais ampla do *corpus* de A., que os enunciados com traços definitórios presentes na fala da criança de dois a quatro anos raramente evidenciavam destaques autonímicos, ou seja, a possibilidade de signos estarem referindo-se a si mesmos enquanto significado e significante. A linguagem utilizada pela criança, na maioria das vezes, somente permitia visualizar o uso da língua para referência a objetos do mundo e as definições de A., na faixa etária estudada, diziam respeito a definições de “coisas”, e não de palavras. Contudo, é necessário salientar que tanto as definições de “coisas” quanto as definições de “palavras” convocam, ainda que de modo não-consciente, o uso de capacidades metalingüísticas no que diz respeito aos recursos lingüísticos necessários para a construção de uma definição. Muitos dos pesquisadores que se voltaram ao

estudo do tema da definição, discutiram-na como uma tarefa de caráter metalingüístico, que pressupõe um movimento de voltar-se sobre a língua que se utiliza.

A partir das questões que nos colocamos em relação à construção das primeiras definições produzidas por uma criança, passamos a nos preocupar em conhecer alguns dos principais estudos sobre a definição no seu sentido mais amplo. Assim, julgamos pertinente expor, no próximo capítulo, uma breve resenha de tais estudos.

## **Capítulo II**

---

### **ALGUMAS DEFINIÇÕES DE “DEFINIÇÃO”**

#### **2.1. Introdução**

Neste capítulo, através da apresentação de algumas definições de “definição”, pretendemos evidenciar que este fenômeno lingüístico tem sido estudado, ao longo do tempo, sob diferentes perspectivas. Em primeiro lugar, abordaremos o conceito de definição aristotélica, que se firmou como ponto de referência teórica, tanto para a produção de definições convencionais, quanto para a continuidade dos estudos em torno deste tema. Em segundo lugar, trataremos do conceito de definição para o lexicógrafo, procurando evidenciar que, apesar deste partir do conceito de definição aristotélica, dela se distancia ao se confrontar com seus objetivos e com as restrições impostas a seu trabalho. Em terceiro lugar, colocaremos em foco algumas das conclusões de estudiosos do tema da definição, a fim de levar o leitor a visualizar a diversidade de idéias com que nos defrontamos ao estudar este tema. Em quarto e último lugar, exporemos o conceito de definição que adotamos para nortear a análise de nosso *corpus*.

#### **2.2. A definição “aristotélica”**

Segundo Robinson (1968), a noção de definição foi primeiramente pensada por Sócrates e Platão e, para estes filósofos, somente existia “definição real”, ou

seja, eram sempre as coisas que requeriam definição, e nunca as palavras ou conceitos.

Ainda segundo o mesmo autor, Aristóteles foi o primeiro a perceber que, em algumas sentenças (poucas na visão deste filósofo), o *definiendum* (termo a ser definido) se referia a uma palavra, e não a uma coisa. Contudo, Robinson (1968) ressalva que tal idéia não teve grande efeito para Aristóteles, para quem a definição é “a exposição da essência de uma coisa” (op. cit., p. 8). Entretanto, segundo Robinson, uma questão com a qual Aristóteles se debateu por muito tempo diz respeito exatamente a saber o que era tal essência em função da qual uma definição se dava.

Além das reflexões de Aristóteles sobre a “definição real”, que nortearam por muito tempo a visão de outros importantes pensadores, este filósofo foi o primeiro a pensar nos elementos que deveriam compor uma definição. Esta deveria apresentar-se composta por dois termos: o *definiendum* e o *definiens*. O primeiro diz respeito ao próprio termo ou expressão a ser definido(a) e o segundo à sentença voltada à definição do primeiro. Tal sentença deveria conter o gênero e a espécie da coisa a ser definida, ou seja, sua classe de inclusão e, ao mesmo tempo, elementos responsáveis pela diferenciação desta coisa dentro de sua classe.

Em nosso trabalho, veremos que a noção aristotélica de definição é tão importante que acaba nortecendo a maioria dos estudos que se voltam para a construção de definições, seja na fala da criança ou na do adulto. Provavelmente, isso ocorra porque tal noção, por seu próprio peso teórico, sempre foi tomada como referência para a produção de definições convencionais em situações formais.

### **2.3. A definição para o lexicógrafo**

Landau (1989) reforça as conclusões de Robinson (1968) de que a preocupação dos filósofos sempre esteve mais centrada na definição de coisas do que na de palavras, chamada de definição lexical, a qual é o alvo dos estudos dos lexicógrafos.

Segundo Landau (1989), as tradicionais regras da definição lexical, baseadas na análise de Aristóteles, exigem que o *definiendum* seja identificado pelo gênero e pela diferença, ou seja, toda palavra deve, em primeiro lugar, ser definida de acordo com a classe de coisas à qual pertence e, em seguida, distinguida dos outros elementos de sua classe.

Para exemplificar como os dicionários tentam, muitas vezes, cumprir a tarefa de repor a noção aristotélica da definição, Landau (1989) lança mão da definição de “solteiro: “homem não-casado”, na qual “homem” representa o gênero e “não-casado”, a espécie. O autor afirma que muitas entradas de dicionário não estão definidas de acordo com este método, entretanto, aquelas que estão nem sempre excluem outros elementos da mesma classe. Para provar isso, o autor evidencia que a própria definição de “solteiro”, fornecida acima, não se diferencia da definição de “viúvo”, também um homem não-casado, mas que já o foi formalmente.

Logo no início de nosso trabalho, tivemos a curiosidade de saber de que modo os lexicógrafos definiriam a própria palavra “definição” e, por isso, recorreremos à definição de “definição” em três entre os principais dicionários consultados em nosso país, procurando ver em que medida estas definições se pautavam no critério aristotélico. Citaremos aqui algumas das acepções atribuídas ao termo por estes dicionários:

**Definição** s.f. **1.** ato ou efeito de definir. **2.** significação precisa de; indicação do verdadeiro sentido de. **2.1** LEX LING enunciado que parafraseia a acepção de uma palavra ou locução pela indicação de suas características

genéricas e específicas, de sua finalidade, pela sua inclusão num determinado campo do conhecimento etc. (...)

(*Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, 2001, p. 926)

**Definição** s.f. (lat *definitione*) **1.** Ação de definir. **2.** Proposição que expõe com clareza e exatidão os caracteres genéricos e diferenciais de uma coisa.

(*Dicionário Michaelis*, 1998, p. 645)

**Definição** [do lat. *definitione*] s.f. 1. Ato ou efeito de definir(-se) 2. Expressão com que se define. 3. Explicação precisa; significação: definição de uma palavra (...)

(*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*<sup>7</sup>, 1986, p.528)

Recorrendo a definições de outros dicionários, verifica-se que boa parte delas, em alguma medida, assim como a primeira e segunda acima transcritas, repõem a clássica noção de **definição aristotélica** por gênero-espécie, a qual norteia as definições que se pretendem convencionais ou padronizadas. Apesar de a terceira definição não trazer explicitamente tal noção, esta se encontra repostada pelo mesmo dicionário na segunda acepção da definição do verbo “definir”:

**Definir** [do lat. *definire*] V.t.d. (...) 2. Enunciar os atributos essenciais e específicos de (uma coisa) de modo que a torne inconfundível com outra (...)

(*Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 1986, p.528)

---

<sup>7</sup> Edições posteriores desta obra trazem como subtítulo o nome de seu autor, Aurélio, como o dicionário ficou popularmente conhecido.

Com um breve folhear de dicionários, independente da língua em que sejam escritos, é provável que encontremos várias definições pautadas no padrão aristotélico. Vejamos, por exemplo, a definição da palavra “gastrite”:

**Gastrite** sf (gastro + ite) Med Inflamação aguda ou crônica da mucosa do estômago.

(*Dicionário Michaelis*, 1998, p. 1019)

Nela, a palavra “inflamação” se configura como uma classe dentro da qual se incluem vários membros (tipos de inflamação). Contudo, ao contrário do que se poderia supor, nem sempre as definições do dicionário se apresentam em sua forma completa. Observemos, por exemplo, a definição de “caxumbento”:

**Caxumbento** adj. (caxumba + ento) Que está com caxumba.

(*Dicionário Michaelis*, 1998, p. 460)

Nesta última, assim como em grande parte das definições dadas por dicionários, o leitor/consultor conta apenas com a parte mais específica de uma definição e esta não diz absolutamente nada para alguém que não saiba o significado da palavra “caxumba”, obrigando, neste caso, à consulta do significado desta última palavra para que se possa compreender aquela que foi primeiramente consultada. Landau (1989) esclarece que este é um recurso freqüentemente utilizado pelos lexicógrafos, os quais têm sempre que lidar com questões de limitação de espaço.

Segundo Robinson (1968), há muitos casos em que ocorre o contrário do apontado no exemplo acima, ou seja, os dicionários trazem meramente o nome da grande classe, e não apontam as especificidades que distinguem o significado da coisa definida do significado dos outros elementos de sua classe. O autor lança

mão de uma definição fornecida pelo *Oxford English Dictionary*, no qual “gomer” é definida como “uma medida hebraica”, sem que haja diferenciação de outras medidas hebraicas. O autor afirma que este tipo de estratégia é muito comum, já que uma exposição geral satisfaz a maioria de nossas necessidades e uma especificação maior demandaria um espaço com o qual o lexicógrafo, em geral, não conta.

De acordo com Landau (1989), os lexicógrafos prestam uma grande atenção à necessidade de seus leitores e julgam sua tarefa como uma arte, como um modo de fazer algo útil. Diferentemente dos filósofos, não vêem o formular definições como um exercício teórico para aumentar o conhecimento humano, mas como um trabalho prático que deve levar as pessoas a melhor compreenderem o vocabulário de sua língua. Assim, segundo o autor, filósofos e lexicógrafos têm objetivos diferentes e somente incidentalmente coincidem os métodos que utilizam para atingir tais objetivos.

#### ***2.4. A definição para alguns estudiosos do tema***

Em contraste com a visão de Landau (1989), que coloca o lexicógrafo como alguém extremamente preocupado com tudo o que envolve sua tarefa, Weinreich (1984) afirma ser espantosa a indiferença que os lexicógrafos demonstram em relação à sua própria metodologia, utilizando-se de vários métodos que não foram totalmente explicados. Ele justifica que tal indiferença talvez possa ser explicada pelo fato de o produto lexicográfico funcionar, no sentido de que dicionários sempre vendem bem. Para o autor, uma descrição semântica somente pode ser considerada adequada quando se aproxima das intuições que os falantes nativos têm em relação ao uso das palavras de sua língua. Por isso, Weinreich (1984) acredita que é possível obter tentativas de definição de falantes de quaisquer

línguas, pois as definições fornecidas por tais falantes exibirão um certo padrão recorrente para qualquer termo “X” definido. Este padrão, segundo o autor, evidencia aquilo que é culturalmente compartilhado. Neste sentido, a “definição popular”, na visão do autor, deve ser de particular interesse para o lexicógrafo que se preocupa com as bases empíricas de sua ciência.

Parece-nos óbvio que os conceitos de “clareza” e “exatidão”, tal como apontados nas três definições de definição expostas na subseção anterior, nem sempre são atendidos, pois muitas definições, independente de se apresentarem ou não dentro do formato convencional, não conseguem se fazer suficientemente claras ou exatas para quem as busca, deixando a desejar no que diz respeito ao cumprimento do objetivo do lexicógrafo, tão bem frisado por Landau (1989), como apontado na última subseção. Basta lembrar das várias frustrações, ao longo de nossas vidas, ao procurarmos definições de palavras desconhecidas. Nestes casos, para nossa compreensão, fazem-se sempre muito mais eficientes os exemplos dados do que as definições fornecidas. Em relação a este aspecto, Rey-Debove (1984) afirma que o exemplo tem uma função essencial, na medida em que não se destina somente a mostrar a palavra definida em funcionamento, mas serve especialmente “para fazer surgir o sentido que muitas vezes foi mal captado na definição” (op. cit., p. 66). Veremos em nosso *corpus* que, muitas vezes, as exemplificações se farão presentes, não só como complementos das definições, mas, em alguns casos, como substitutos da própria definição. Em relação a isso, Rey-Debove afirma o seguinte:

*(...) Acreditou-se até, especialmente, que ele [o exemplo] poderia substituir uma definição aleatória e mais ou menos subjetiva. Mas não existe nenhuma descrição válida duma língua que consista em mostrá-la: não teríamos, então, nenhuma necessidade de dicionário, tendo olhos e ouvidos.*

(Rey-Debove, 1984: 66)

Rey-Debove (1984), em seu artigo, também se preocupa em fornecer uma definição de “definição”, a qual julgamos conveniente destacar neste momento. Segundo ela, “a definição é uma perífrase que pretende ser sinônima da palavra a ser definida e que se acha colocada numa predicação do tipo: ‘um X é um Y que..., etc.’” (op. cit., p. 66). Considerando tal estrutura, poderíamos dizer que X é próprio nome do objeto ou palavra definido(a) e Y diz respeito à classe geral de X, tal como já abordado anteriormente quando falamos da noção de classe dentro do conceito de definição aristotélica.

Robinson (1968), ao buscar os vários significados assumidos pela palavra “definição” ao longo da história, chega à conclusão de que tal palavra pode ser aplicada em sete diferentes sentidos: 1) como uma atividade humana intelectual; 2) como uma sentença que expressa esta atividade; 3) como o significado desta sentença; 4) como a parte predicativa desta sentença (o *definiens* propriamente dito); 5) como o significado da parte predicativa da sentença; 6) como um dos significados da palavra “sentido”; 7) como uma referência à forma “X é \_\_\_\_\_”. Após resumir estes sete sentidos, o autor afirma que o mais importante deles é o primeiro, já que, antes de qualquer coisa, a definição é uma atividade humana.

Para Riegel (1990), “a definição é a atividade da linguagem que consiste em produzir definições, quer dizer, enunciados que se interpretam como a definição de um termo ou expressão” (op. cit., p. 99). Assim, entende-se que, para o autor, a palavra “definição” deve ser considerada em três acepções diferentes: 1) como ato da linguagem; 2) como o tipo de enunciado que serve para realizar este ato (forma) e 3) como o tipo de informação passível de interpretação (conteúdo).

Watson (1985) sugere que as definições não são simples enunciados como quaisquer outros do discurso ordinário. Pelo contrário, elas exigem uma formulação particular. A autora aponta quatro elementos que delimitam a natureza da definição: 1) tem uma forma lingüística convencional e sua forma semântica mais comum é constituída por NP1 (*definiendum*), que tem equivalência ou

relação parafrástica com NP2 (*definiens*), com quem se relaciona pela presença da cópula “*is*” (NP1 *is* NP2), sendo que NP2 também tem uma forma convencional interna que corresponde a uma categoria supra-ordenada somada a características diferenciais; 2) reflete significados convencionais, ou seja, significados atribuídos de acordo com o uso histórico de uma palavra; 3) é de caráter metalingüístico e deriva de uma reflexão sobre a linguagem; 4) apresenta explicitamente significados que permanecem implícitos na linguagem oral.

Muitos outros estudiosos do tema da definição (cf. LITOWITZ, 1977; WEHREN et. al. 1981; WATSON, 1985; BENELLI et. al., 1988; SNOW, 1990; LOPES, 1992) afirmaram que a construção de definições implica o reconhecimento de que se trata de uma tarefa de natureza metalingüística, a qual pressupõe não só conhecimento dos objetos e significados de palavras, mas também, e principalmente, conhecimento do que é uma definição, ou seja, o que esta exige em termos de forma e conteúdo. No caso do lexicógrafo ou do falante adulto instruído, pode-se dizer que tal conhecimento metalingüístico se faz presente, ainda que não utilizado de modo plenamente consciente pelo segundo como o é pelo primeiro. Entretanto, acreditamos ser excessivo afirmar ou, antes disso, supor que uma criança entre 2 e 4 anos, ainda em processo de aquisição da linguagem, tenha consciência de estar produzindo definições, considerando o sentido próprio do termo. Assim, preferimos supor que enunciados com traços de definição evidenciam não só uma ampliação gradativa do conhecimento de mundo, mas também do domínio de recursos formais para a construção de uma definição, ainda que de modo não consciente ou não refletido. O único fato indubitável é que as definições, ainda que em gérmen, encontram-se abundantes na fala de A., entre 2 e 4 anos. Isso leva a supor que tal fato possa também ser observado na fala de outras crianças da mesma faixa etária. Em relação à produção de definições por parte da criança, Weinreich afirma o seguinte:

*É aparentemente um fato biológico que seres humanos são capazes de fazer derivar definições intensionais a partir de fatos (‘percepção dos*

*universais*): não só lexicógrafos, **mas todas as crianças o fazem, e o fazem bem** (...)

(Weinreich, 1984: 116, *grifo nosso*)

## **2.5. A definição de “definição” para este trabalho**

A definição que nos interessa como foco deste trabalho é a definição natural, produzida no dia-a-dia, em contextos naturais de interação entre a criança e o adulto. Acreditamos que o caráter deste tipo de interação faz com que as definições fornecidas, tanto pela criança quanto pelo adulto, não estejam presas a nenhum tipo de critério fixo, por mais que, em vários momentos, elas evidenciem algum tipo de aproximação do formato convencional. Se, por um lado, tais aproximações são evidentes, por outro, são nítidas as estratégias alternativas e criativas que os falantes encontram para produzir definições eficientes dentro do ato de comunicação. Apesar disso, foi sempre um exercício muito difícil desvincular nosso olhar para os dados de um padrão, na medida em que a maior parte das pesquisas com as quais tínhamos contato analisavam seu *corpus* tendo como parâmetro os padrões aristotélicos, o que talvez se justifique pela metodologia experimental utilizada por tais estudos.

Veremos, no decorrer deste trabalho, que definições naturais são quase sempre “incompletas” e/ou “desorganizadas”<sup>8</sup> se associadas ao padrão aristotélico da definição. Contudo, uma observação mais atenta de tais definições leva a perceber que aquelas em que constam apenas os aspectos diferenciadores da coisa definida são muito mais recorrentemente produzidas no dia-a-dia do que

---

<sup>8</sup> As palavras “incompleta” e “desorganizada”, no âmbito desta dissertação, serão sempre utilizadas entre aspas com intuito de frisar que tais termos não pretendem associar um caráter de *déficit* aos enunciados definicionais analisados, sejam estes produzidos pela criança ou pelo adulto, ou seja, o uso destas palavras não deve ser entendido como um julgamento de valor, mas sim como uma forma de evidenciar que, apesar dos traços que aproximam a definição natural da definição convencional, o que torna inevitável a comparação, não se podem desconsiderar as especificidades da definição natural, as quais em nada remetem a qualquer tipo de padrão e são decorrentes das características do contexto natural de interação.

definições que contam somente com a classe de inclusão. Isso ocorrerá com freqüência, tanto na fala da criança quanto na do adulto, independente do fato deste, diferente daquela, já ter conhecimento do que uma definição convencional exige.

Reconhecendo a natureza de nosso objeto de estudo, consideramos adequada a definição de definição natural fornecida pelos estudos de Martin (1990). Este autor distingue a definição natural da convencional. Para o ato de definir, a primeira se utiliza das palavras da linguagem ordinária e a segunda, de convenções lingüísticas pré-estabelecidas. A definição convencional, segundo ele, vem de uma atividade prescritiva ou estipuladora, enquanto a definição natural, ao contrário, visa a perceber o conteúdo natural das palavras, quer dizer, o conteúdo mais ou menos vago que espontaneamente – e sempre inconscientemente – os locutores associam a elas. Tal tipo de definição é descritiva, e não estipuladora.

É importante ressaltar a observação do autor de que a definição natural, além de dizer respeito aos objetos naturais, é formulada pelos próprios locutores, e não pelo técnico ou pelo lexicógrafo. Neste sentido, a definição natural é um dos aspectos da atividade epilingüística<sup>9</sup>. Esta consiste ordinariamente em especificar, para além do sentido próprio, a interpretação que convém dar ao que se diz, através do uso de expressões como “eu quero dizer...”, ou ainda em tirar uma ambigüidade surgida, por exemplo, através de uma palavra polissêmica que acaba sendo entendida num sentido, e não em outro.

Segundo Martin (1990), a definição natural tem freqüentemente uma característica estereotípica, mas é difícil dizer com precisão em que ela consiste. Por isso, o autor se esforça para opor definição estereotípica e definição mínima. Para que se possa compreender melhor a diferença entre estes dois tipos de

---

<sup>9</sup> O termo “epilingüístico” foi cunhado por Culioli (1968) e diz respeito a comportamentos metalingüísticos que não são conscientemente monitorados pelo sujeito e se manifestam em idade precoce.

definição, lançamos mão dos dois exemplos fornecidos pelo autor. O termo a ser definido é “chave de fenda”.

- 1) Definição mínima  $\Rightarrow$  “Ferramenta para apertar, desapertar”
- 2) Definição estereotípica  $\Rightarrow$  “Ferramenta para rosquear parafusos, feita de uma haste de aço encaixada a uma outra extremidade, e achatada à outra a fim de penetrar na fenda da cabeça do parafuso.”

A primeira definição pode ser classificada como definição mínima: limita-se a um traço específico, para isolar as chaves de fenda entre as ferramentas possíveis. A segunda soma a estes traços mínimos outros conteúdos que distinguem o objeto definido de outros que serão “ferramentas para apertar parafusos”, mas que não serão feitas de uma “haste de aço...”. A definição mínima apresenta uma concepção estritamente funcionalista enquanto a definição estereotípica visa a dar, além do conteúdo mínimo, uma representação do objeto definido, suficiente para permitir sua identificação efetiva, pois se constitui de traços descritivos e funcionais e se funda sobre propriedades universais julgadas suficientes para suscitar uma representação do objeto.

Em nossos dados será comum encontrar enunciados definitórios que se aproximam do que Martin (1990) denomina de definição mínima com concepção estritamente funcionalista, como demonstram os seguintes exemplos:

(A. e M. conversam no banheiro).

A.: Aqui não é de fazer xixi, não.

M.: É de quê, então?

A.: **É de lavar popô.** Eu é que fiz xixi aqui, você não.

(D.; 2; 11.12)

O enunciado de A. “É de lavar popô” claramente evidencia o aspecto funcional do objeto descrito: “bidê é um objeto cuja função é lavar cocô”. O dado a seguir (de V.) exhibe um enunciado definitório semelhante ao de A.

(Verônica tenta definir um *spray* para o pai a partir de uma imagem presente em um livro).

P.: Chi: o que é issu, Verrô?

V.: Hum: **pá tirá foto** (pausa), **pá matá o bissu.**

(G.; 4; 3.5)

Neste segundo dado, V. define *spray* como algo que serve para tirar fotos (analogia entre o *spray* e a máquina fotográfica) e/ou para matar bichos.

Aquilo que Martin (1990) chama de definição estereotípica, a qual permite uma representação do termo definido pela associação de traços pertinentes, não foi encontrado entre os enunciados que coletamos, provavelmente pelo fato de que a criança, entre 2 e 4 anos, ainda não tem consciência de que a definição de um objeto implica a associação de traços que o distingam dos outros existentes. No entanto, uma aproximação deste tipo de definição, em termos de conteúdo, e não de forma, começa a ser encontrada em faixas etárias mais elevadas, como evidencia um dos exemplos trazidos pelo trabalho de Lopes (1992), que analisa definições produzidas por crianças de 6 a 8 anos:

Pesquisadora: O que é gol?

F.: 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.

(F.; 7,0)

No dado acima, F.<sup>10</sup> se utiliza, primeiramente, da palavra genérica “negócio” que, pela própria generalidade, mostra-se insuficiente no que diz respeito ao conteúdo da palavra definida. Exatamente por isso, F. associa a ela o que considera traços específicos do objeto “gol”: ter trave e rede. Além disso, a última parte da definição traz a função do objeto definido: receber a bola no momento do jogo.

Tal definição seria uma aproximação do que Martin (1990) chama de definição estereotípica, afinal, através da associação de traços pertinentes, realiza uma representação do objeto definido. Cabe ainda ressaltar em que sentido a definição de F. se aproxima do formato aristotélico: ela apresenta um arquilexema<sup>11</sup> (“um negócio”) e traços específicos, que tentam discriminar o objeto definido de outros. Segundo Lopes (1992), tal arquilexema não cumpre a função de fornecer um sinônimo ao termo a ser definido, todavia, funciona como um termo supra-ordenado de um nível mais elevado e menos específico. Conforme a autora, trata-se de um indício de progressão da capacidade de generalização na formulação de definições, o que conduzirá posteriormente ao uso de sinônimos, conforme evidenciam os resultados de sua pesquisa.

Escolhendo a definição natural como foco de nosso estudo, percebemos ser relevante considerar que o tipo de contexto (informal) e as diferenças entre as experiências de mundo e de linguagem dos interlocutores envolvidos na interação (criança e adulto) seriam fatores determinantes do tipo de definições produzidas por eles.

Depois de tomar contato com o conceito de definição, em seu sentido amplo, sob diferentes perspectivas, julgamos que deveríamos percorrer alguns dos estudos em torno da definição na fala da criança e na do adulto. Em relação à fala

---

<sup>10</sup> Trata-se da abreviação do possível nome de um dos sujeitos analisados por Lopes (1992).

<sup>11</sup> Conforme Lopes, E. (1977), palavras como “coisa”, “troço”, “negócio” assumem a função de arquilexemas no português pelo fato de poderem substituir qualquer substantivo da língua, inclusive nomes de pessoas.

da criança, pudemos encontrar vários estudos, em mais de uma língua, voltados para diversos aspectos da construção de definições e para diferentes faixas etárias, todas estas posteriores àquela para a qual nos voltaríamos, o que, de certo modo, tornou nossa tarefa ainda mais desafiadora. No que diz respeito à fala do adulto, encontramos somente dois estudos que se preocuparam em comparar as definições de crianças às aquelas produzidas por adultos. Isso nos fez perceber a relevância de considerar este aspecto para nossa análise, não somente com o fim de comparar as produções da criança às do adulto, mas principalmente de observar o papel deste último na construção de definições por parte da criança.

O objetivo do próximo capítulo será fornecer uma espécie de panorama das idéias de outros autores em torno do tema da definição, na fala da criança e na do adulto. Tais idéias foram fundamentais para que conseguíssemos decidir o tipo de análise que faríamos de nosso *corpus*.

## Capítulo III

---

### PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ADOTADAS

#### 3.1. Introdução

Com o fim de fornecer ao leitor uma visão panorâmica das idéias e perspectivas que nos ajudaram a delimitar nosso próprio objeto de estudo e metodologia de trabalho, nosso objetivo, neste capítulo, será, em primeiro lugar, realizar uma breve resenha dos estudos sobre o tema da definição na fala da criança e na do adulto e, em segundo lugar, mostrar como o interacionismo de De Lemos foi importante para o tipo de delimitação feita do *corpus* e também para a definição dos objetivos que estabelecemos para esta pesquisa. Ao final do capítulo, exporemos também a metodologia adotada para a análise.

Os estudos sobre a definição, na fala da criança e do adulto, serão expostos em ordem cronológica, com o intuito de orientar uma visão dos aspectos que foram sendo abordados em relação ao tema da definição ao longo das três últimas décadas.

Além das resenhas, pretendemos, quando for possível, apresentar alguns dos dados expostos nestes estudos. Ao apresentar tais dados, temos a intenção de fornecer ao leitor uma visão de como definições de crianças são produzidas em outras línguas que não o português. Entretanto, é preciso salientar que muitos dos artigos aqui discutidos não chegaram a expor os dados nos quais basearam suas análises e conclusões. Imaginamos que isso tenha se dado em virtude da limitação de espaço imposta para a publicação de um artigo, todavia, não podemos deixar de lamentar este fato, pois, com certeza, visualizar tais dados seria de grande valia para os pesquisadores que se interessam pelo tema.

### **3.2. *Dos estudos propriamente ditos***

Litowitz (1977) foi uma das primeiras pesquisadoras a se voltar para o tema da definição na fala da criança. Para ela, depois de um estágio inicial de aquisição da linguagem em que a criança codifica a experiência perceptual freqüentemente pela pergunta “O que é isso?” somada a gestos, ela deve focalizar-se na própria linguagem, utilizando perguntas que em si já trazem a palavra a ser definida, como por exemplo, “O que é uma lagarta?”. Para a primeira pergunta, pode-se esperar como resposta “Isso é uma lagarta”, o que seria parafrasear uma informação já presente contextualmente. Já, para a segunda, uma resposta como “Lagarta é um inseto que se transforma em borboleta” pode ser tomada como o que seria propriamente uma definição, a qual se traduz em acréscimo de informação. Estas duas funções da definição, parafrasear informação já presente (atividade de nomear, referir, rotular) e acrescentar informação, seriam expressas por estruturas que evoluem com o desenvolvimento da criança. A autora categoriza e analisa cinco fases de evolução da atividade definitória.

Na primeira delas, as definições seriam ostensivas, ou seja, puramente gestuais pelo apontamento do objeto definido. O exemplo trazido pela autora para representar este nível é o de uma pessoa que pretenda definir a palavra “estalo”. Ela possivelmente dirá: “como isto” e fará o gesto habitual para representar um estalo.

No segundo nível, haveria uma associação aleatória de palavras à palavra-estímulo a ser definida. Por exemplo, ao ouvir a palavra “sapato”, a criança poderia associar-lhe a palavra “meia”, ou seja, uma fala telegráfica, sujeita a interpretações ambíguas se houver tentativa de estabelecimento de conexão entre as palavras associadas e o termo a ser definido.

Alguns exemplos da autora para este tipo de definição são:

<b>Palavra-estímulo</b>	<b>Palavras associadas pela criança</b>
Shoe	sock <sup>12</sup>
Bicycle	the man, a lady <sup>13</sup>
Hat	head <sup>14</sup>
Nail	hammer <sup>15</sup>
Knife	cutting <sup>16</sup>
Snap	button <sup>17</sup>

No terceiro nível, a criança construiria definições a partir da apresentação de exemplos concretos de sua experiência. Assim, ao ouvir uma palavra-estímulo como “faca”, poderia fornecer como definição “when you’re cutting carrots”<sup>18</sup>. Este nível seria caracterizado pelo início da consciência daquilo que a definição exige em termos de forma, porém o conteúdo informacional ainda é idiossincrático e experiencial.

Alguns exemplos representantes deste nível, segundo a autora, são:

Clock – “when it rings it’s time to wake and eat and get dressed and go to school”<sup>19</sup>

Bicycle – “you ride on and you fall of”<sup>20</sup>

Alphabet – “alphabet soup – in the soup tomatoes carrots”<sup>21</sup>

---

<sup>12</sup> Sapato – meia.

<sup>13</sup> Bicicleta – o homem, uma senhora.

<sup>14</sup> Chapéu – cabeça.

<sup>15</sup> Unha – martelo.

<sup>16</sup> Faca – cortar.

<sup>17</sup> Estalar – botão.

<sup>18</sup> Quando você está cortando cenouras.

<sup>19</sup> Relógio – quando toca é hora de levantar e comer e se vestir para ir à escola.

<sup>20</sup> Bicicleta – você anda nela e cai.

<sup>21</sup> Alfabeto – sopa de alfabeto – na sopa de tomates e cenouras.

No quarto nível, a criança já possuiria alguma consciência da forma da definição e estaria no início da transformação da experiência pessoal em informação mais abrangente, de caráter amplo, geral, social. Esta transformação se daria pelo uso de predicados como “a knife is when you cut with it”<sup>22</sup>, que indicam uma situação hipotética. Neste nível, um grau de generalização maior pode ser percebido pelo uso freqüente de pronomes (você), de verbos no modo condicional (poderia) ou de advérbios temporais indefinidos (quando). Além disso, a palavra “coisa”, no lugar do termo supra-ordenado, faz-se bastante presente.

Alguns exemplos deste nível são:

Bicycle – “something you ride”<sup>23</sup>

Shoe – “a thing you put on your foot”<sup>24</sup>

Letter – “a thing that you read”<sup>25</sup>

Castle – “something a king lives in”<sup>26</sup>

O quinto nível seria a definição puramente aristotélica, já discutida anteriormente. Todavia, a autora, que analisa dados da fala de crianças entre 4,5 e 7,5 anos, afirma não haver encontrado exemplos de definição que se encaixassem perfeitamente neste nível, mas apenas aproximações dela como: “hero – people save some people’s lives”<sup>27</sup>.

---

<sup>22</sup> Uma faca é quando você se corta com ela.

<sup>23</sup> Bicicleta – alguma coisa em que você anda.

<sup>24</sup> Sapato – uma coisa que você põe em seu pé.

<sup>25</sup> Letra – uma coisa que você lê.

<sup>26</sup> Castelo – alguma coisa onde o rei vive.

<sup>27</sup> Herói - pessoa que salva vida de algumas pessoas.

A autora conclui que a dificuldade da criança de atingir este nível se deve à “superficialidade”<sup>28</sup> de suas taxonomias. Obviamente que “a faca é um tipo de coisa” é menos informativo que “faca é um tipo de instrumento/arma/utensílio”. No entanto, parece que a criança deve aprender primeiro termos mais genéricos e menos específicos para depois categorizar as diferentes taxonomias. Assim, justifica-se a grande recorrência de termos genéricos como antecedentes dos supra-ordenados nas definições de crianças, fato confirmado por outros estudos ainda a serem expostos.

Segundo de Villiers, J. G. e de Villiers, P.A. (1978), as primeiras palavras aprendidas por uma criança são nomes próprios, porque estes, em geral, têm um único referente dentro do universo da criança e os nomes comuns mais precoces são exatamente aqueles que possuem referentes únicos. A explicação para isso é que os nomes comuns são mais difíceis porque podem ser aplicados a uma classe de objetos com aspectos semelhantes. Deste modo, é difícil para a criança mapear as palavras do adulto dentro de classes apropriadas de objetos, o que confirma a tese de Litowitz (1977) sobre a dificuldade da criança pequena de acessar reais supra-ordenados.

Para de Villiers, J. G. e de Villiers, P.A. (1978), primeiramente, um nome é usado pela criança quase sempre como um nome próprio, mas depois ela estende seu uso a outros objetos semelhantes em algum aspecto, perceptual ou funcional. Assim, na visão destes autores, o desenvolvimento conceitual e lingüístico interagem, já que é fácil para a criança aprender o campo de aplicação de uma palavra se ela já categorizou um grupo de objetos com base em similaridades perceptuais ou funcionais.

A relevância dos aspectos perceptuais e funcionais foi considerada no estudo de Wheren et. al. (1981), que investigaram o desenvolvimento de nomes no

---

<sup>28</sup> O olhar de Litowitz parece ser para o déficit que a criança apresenta, ou seja, realça-se o aspecto daquilo que falta aos enunciados definitórios da criança em relação à definição completa, o que se justifica pelo fato desta autora, assim como outros estudiosos do tema, terem sempre como parâmetro de análise a definição completa.

período escolar e na fase adulta. As definições dadas pelos sujeitos eram classificadas com base em atributos perceptuais isolados (definição concreta), no uso cotidiano (definição funcional) ou em uma combinação de atributos perceptuais e funcionais (definição combinatorial). Exemplos destes tipos de definição, trazidos pelos autores, estão expostos a seguir:

### **Definições Funcionais:**

book – “read”<sup>29</sup>

box – “to put toys in”<sup>30</sup>

clock – “thing that tell you time”<sup>31</sup>

hat – “wear on read”<sup>32</sup>

### **Definições Concretas**

Book – “made out of paper”<sup>33</sup>

Box – “a square with four sides... no, six sides”<sup>34</sup>

Clock – “round, but can be any shape; two hands and some numbers”<sup>35</sup>

Hat – “round, can be made with string or plastic; any colour”<sup>36</sup>

### **Definições Combinatórias**

Book (CF)<sup>37</sup> – “read out of; has pages, and words and pictures on pages”<sup>38</sup>

Box (CF) – “square or rectangular, and store things in it”<sup>39</sup>

Clock (CF) – “tells time; has a dial, hands, numbers, and a bell”<sup>40</sup>

Hat (CF) – “wear on head to keep warm; made of metal, wool or plastic”<sup>41</sup>

Estes autores verificaram que, com o aumento da idade, as definições funcionais davam espaço às combinatoriais. As definições concretas mostraram-

<sup>29</sup> Livro – ler.

<sup>30</sup> Caixa – para colocar brinquedo dentro.

<sup>31</sup> Relógio – coisa para te falar a hora.

<sup>32</sup> Chapéu – usar na cabeça.

<sup>33</sup> Livro – feito de papel.

<sup>34</sup> Caixa – um quadrado com quatro lados... não seis lados.

<sup>35</sup> Relógio – redondo, mas pode ser de qualquer formato, com dois ponteiros e alguns números.

<sup>36</sup> Chapéu – redondo, pode ser feito com fibras ou plástico; de qualquer cor.

<sup>37</sup> “CF” significa a somatória de atributos concretos e funcionais.

<sup>38</sup> Livro – para ler, tem páginas, e palavras e pinturas nas páginas.

<sup>39</sup> Caixa – quadrada ou retangular, e armazena coisas dentro.

<sup>40</sup> Relógio – diz a hora, tem um mostrador, ponteiros, números e alarme.

<sup>41</sup> Chapéu – usamos na cabeça para conservá-la quente; feito de metal, lã ou plástico.

se infreqüentes em todas as idades. Além disso, eles perceberam uma forte relação entre a idade e o tipo de definição produzida: as definições de crianças mais velhas e de adultos tendiam a ser mais formais e a se aproximar do formato convencional.

Watson (1985) se preocupou mais com a forma do que com o conteúdo das definições em seu estudo. De acordo com sua proposta, o desenvolvimento da definição de nomes na fala da criança pode ser caracterizado como uma articulação gradual de formas mais gerais do discurso oral até se chegar à forma convencional da definição: NP1 *is* NP2<sup>42</sup>, em que NP1 é o *definiendum* e NP2 é o *definiens*, cuja relação é marcada pela cópula “*is*”. A autora desenvolve sua pesquisa com crianças de cinco a dez anos e seus resultados sugerem que o desenvolvimento da definição pode ter uma descrição formal. Para ela, “o desenvolvimento da definição em crianças de cinco a dez anos pode ser chamado de uma sucessiva aplicação de algoritmos definitórios que crescem em termos de estruturas lingüísticas dentro de um enunciado” (op. cit., p. 191). A autora propõe quatro níveis de desenvolvimento gradual de estruturas nas expressões definicionais.

Em um primeiro nível, apareceria, como única estrutura do enunciado definitório, o que ela denomina como NP1 ou sujeito gramatical. A este sujeito podem ser associados verbos e complementos. Um dos exemplos dados pela autora para este nível é: “Flowers grow”<sup>43</sup>.

Em um segundo nível, NP1 e a cópula “é” constróem o enunciado. A estes elementos podem ser associadas simples estruturas complementares como adjetivos. Um dos exemplos fornecidos para este nível é: “Grass is green”<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> A autora não explicita o significado da sigla NP, provavelmente por julgá-la óbvia para o leitor. Trata-se, por certo, da redução da expressão “Nominal Phrase”.

<sup>43</sup> Flores crescem.

<sup>44</sup> Grama é verde.

Em um terceiro nível, aparece a convenção sintática “NP1 é NP2”, contudo a convenção semântica de inclusão do supra-ordenado ainda não está completa. O exemplo dado para este nível é: “A cat is something with four legs and a tail”<sup>45</sup>.

Finalmente, no quarto nível, a estrutura definicional, além da convenção sintática, apresenta também a convenção semântica de inclusão de uma categoria supra-ordenada como tópico de NP2. O exemplo fornecido para este nível é: “A horse is an animal with four legs”<sup>46</sup>.

O que Watson (1985) analisa como quarto nível do desenvolvimento formal da definição pode ser associado à definição aristotélica. Assim, se os dados coletados por ela permitiram encontrar, na fala da criança de 5 a 10 anos, definições completas, pode-se deduzir que este tipo de definição provavelmente deva ser encontrado em faixa etária superior aos 7 anos, após o início da escolarização, já que Litowitz (1977) não pôde observar este tipo de definição dos 4,5 aos 7,5 anos.

Benelli et. al. (1988) que, assim como Wheren et. al. (1981), preocuparam-se em estudar não só as definições da criança, mas também as do adulto, realizaram três estudos com objetivos diferenciados. O primeiro deles tomou, como sujeitos, crianças de 5 a 7 anos e também adultos e teve como fim analisar o papel das classes de inclusão na produção de definições contendo categorias supra-ordenadas. Não foram observadas diferenças nas definições produzidas por crianças que ainda não dominavam o conceito de classe de inclusão e por aquelas que o dominavam. Por outro lado, diferenças no tipo de definição fornecida foram observadas entre crianças mais velhas e mais novas e entre crianças e adultos. O segundo estudo foi conduzido para que se obtivesse algum critério padrão do que seriam boas ou adequadas definições, na visão de adultos. Neste estudo, os autores concluíram que as definições com termos categoriais e informações específicas são consideradas as mais adequadas. Além disso, os adultos ajustam

---

<sup>45</sup> Um gato é alguma coisa com quatro pernas e uma cauda.

<sup>46</sup> Um cavalo é um animal com quatro pernas.

o seu critério de padronização da definição ao tipo de interlocutor ao qual ela se dirige. O terceiro estudo confirmou que as definições de crianças mais jovens tendem a ser mais curtas e as dos adultos mais informativas e completas, sendo que, aos dez anos, tais critérios já começam a ser satisfeitos. Todos os resultados foram vistos como uma progressiva convencionalização das estratégias utilizadas pela criança para definir objetos.

Snow (1990) que, assim como Watson (1985), evidencia uma preocupação com a progressiva convencionalização da definição na fala da criança, compara definições fornecidas por falantes nativos e não-nativos de inglês e com históricos de formação diferenciados. Em seu estudo, foram fornecidas mais definições formais em inglês do que em francês, a outra língua falada pelos sujeitos, ou como língua materna ou como língua estrangeira. Independente do grau de exposição ao francês em casa (maior para os falantes nativos do francês), as definições em inglês apresentaram maior nível de formalidade, o que reforça a tese desta autora de que a prática escolar é a grande responsável pela capacidade de produzir definições formais.

Uma das críticas que pode ser feita ao trabalho desta autora é que, em sua visão, o adulto, ao contrário da criança, sempre produz definições formais porque já controla o significado das palavras e a forma definicional. Já comentamos, no final do último capítulo, que as definições naturais, sejam elas produzidas por adultos ou por crianças, não parecem estar presas a nenhum tipo de padrão, independente do conhecimento metalingüístico que o sujeito tenha sobre as definições. As conclusões da autora provavelmente decorreram do tipo de metodologia adotada: a situação experimental pode de fato ter conduzido o adulto a produzir somente definições convencionais. Outra crítica diz respeito à falta de acesso aos dados em que se basearam as conclusões da autora. Contar com eles possibilitaria comparar as definições do inglês às do francês.

Lopes (1992), cuja pesquisa adota, como sujeitos, crianças de 6 a 8 anos, estuda a habilidade de construir definições em fase inicial de escolarização, exatamente por entender, assim como Snow (1990), que a prática escolar é uma

das responsáveis pelo desenvolvimento da capacidade de construir definições formais e por acreditar no conceito de Watson (1985:195) de que “a definição permite que a linguagem deixe de ser apenas método de comunicação do pensamento para ser objeto do pensamento”. Este conceito, para a autora, permite concluir que a produção de definições é uma tarefa de natureza metalingüística. A partir dessa conclusão, Lopes se propõe a estudar a habilidade de crianças em construir definições na linguagem oral e em situação formal, mais ou menos parecida com o ambiente escolar, que visa a checar conhecimento, contexto apropriado, segundo ela, para o surgimento de formas de explicação ou definições de objetos e/ou eventos. De acordo com a autora, tais formas certamente evidenciarão atividade metalingüística.

Parece óbvio que situações de contexto escolar elicitam a construção de definições formais que se aproximem da chamada definição completa ou aristotélica em que ocorre uma conjunção, uso de um termo genérico, e uma disjunção, apontamento de uma diferença específica. Neste sentido, Lopes (1992), assim como Snow (1990), reconhece o ambiente escolar como impulsionador da construção de definições formais, já que, neste contexto, a prática de ouvir e produzir definições formais se fará freqüente.

Nascimento (1994) centrou seu estudo nos tipos de estratégias utilizadas pelas crianças de 4 a 6 anos, ou seja, no período pré-escolar, ao produzir definições. Ela verificou que, nesta faixa etária, muitas são as estratégias para produzir definições e, a partir disso, propôs uma espécie de tipologia classificadora dos tipos de definições produzidas pelas crianças estudadas. Contudo, provavelmente pelas restrições de espaço, o artigo deixa bastante a desejar no que diz respeito aos critérios utilizados para a delimitação da tipologia proposta e também pelo fato de apresentar um único exemplo para cada uma das estratégias identificadas.

Tanto os resultados de Lopes (1992) quanto os de Nascimento (1994) confirmam a conclusão de Litowitz (1977), já que nenhuma delas conseguiu obter

um exemplo de definição puramente aristotélica, mas somente de definições que eram aproximações desta.

A tipologia realizada por Nascimento (1994) evidencia que a preocupação maior desta autora é a de estabelecer os tipos de estratégias utilizadas por crianças de 4 a 6 anos na atividade definitória. Apesar dos aspectos coincidentes com a pesquisa de Litowitz (1977), pode-se dizer que o objetivo principal desta difere do daquela, pois Litowitz, mais do que categorizar estratégias, pretende evidenciar o progresso ou evolução no uso de estratégias pela criança, mostrando a gradativa conversão das formas definicionais em direção à definição convencional e, além disso, a transformação de experiências pessoais em conhecimento socialmente compartilhado, o que é percebido através do aumento do grau de generalidade expresso nos enunciados hipotéticos. Em relação a este último aspecto, a pesquisa de Lopes (1992) também tenta evidenciar o progressivo aumento do grau de generalização nas definições de crianças de 6 a 8 anos de modo a convergir para um tipo de definição mais formal, encontrada na fala do adulto. Além disso, esta autora categoriza as estruturas lingüísticas mais recorrentes nas definições de tais crianças.

As três pesquisas, em princípio, criam a expectativa de que, provavelmente, a definição na fala da criança, independente das formas assumidas ao longo das faixas etárias enfocadas por cada um destes estudos, tende a convergir para o que se espera como uma definição completa, contudo, nenhuma delas, chega a coletar algum dado que se encaixe perfeitamente neste tipo de definição. Levando em consideração que Nascimento (1994) trabalhou com a faixa etária que vai dos 4 aos 6 anos; Litowitz (1977) com aquela que vai 4,5 aos 7,5 anos e Lopes (1992) com crianças de 6 a 8 anos, devemos crer que, por trabalharmos com dados de uma criança entre 2 e 4 anos de idade, muito provavelmente também não encontraremos exemplos que se encaixem em tal definição, mas que, no máximo, se aproximem dela ou evidenciem traços que lhe sejam pertinentes. Aqui, é importante frisar que, diferente dos autores até aqui citados, os quais, em suas análises, evidenciaram, em alguma medida, uma preocupação em verificar a progressão das definições da criança em direção a uma convencionalização,

nosso trabalho assume uma orientação diferente: **pretendemos analisar aquilo que já se faz presente nas definições da criança de dois a quatro anos, e não aquilo que lhes falta em relação à definição convencional.**

Se, por um lado, os estudos sobre a definição na fala da criança evidenciam que os enunciados definicionais de crianças mais jovens apresentam-se ainda distantes da forma convencional, por outro, aqueles que se voltam para o estudo da definição na fala do adulto, como os de Wehren et. al. (1981) e de Benelli et. al. (1988), mostram que os enunciados definicionais do adulto estão próximos ou dentro do formato aristotélico. Aqui, é preciso ressaltar o fato de que tais experimentos se deram de forma não-natural, ou seja, elicitadamente, o que pode explicar a recorrência de definições formais na fala do adulto. Assim, o fato de tomarmos como *corpus* enunciados definicionais produzidos pelos adultos em situações naturais de interação gera em nós a expectativa de que não venhamos a endossar os resultados dos autores acima. Uma análise preliminar do *corpus* nos leva a supor que, no tipo de contexto analisado por esta pesquisa, definições em sua forma “incompleta” são comuns, tanto na fala da criança quanto na do adulto.

Entre os estudos discutidos até agora, pudemos visualizar, além de algumas definições em português, outras em inglês. Falaremos agora de um estudo que nos propiciará ter contato com algumas definições de crianças em francês. Trata-se do trabalho de Claire Martinot (1994).

Esta autora comparou dois *corpora* de definições (um em torno da palavra “jungle” (selva) e outro em torno de “isba” (espécie de casa de madeira construída fora do ambiente urbano), produzidas por nove crianças de uma classe maternal (entre 4 e 5 anos). Ela concluiu que o sentido de um objeto se elabora progressivamente enquanto os locutores se exprimem sucessivamente, em alternância de turnos dialógicos. Suas definições consistem basicamente em: 1) associar a coisa a ser definida a uma palavra, que a autora chama de “inquant

classifiteur”<sup>47</sup> (no caso de “jungle”, a palavra “lugar”, por exemplo, e, no caso de “isba”, a palavra “casa”, por exemplo), o qual representa a categoria identificada; 2) selecionar e hierarquizar os “elementos constitutivos” da coisa a ser definida, ou seja, aqueles que têm a mesma natureza que ela (no caso de “jungle”, elementos de natureza vegetal), 3) fornecer uma representação do objeto em questão. Para “jungle”, através dos “elementos contidos”, ou seja, de outra natureza que a do objeto definido (elementos de natureza animal) e, para “isba”, enunciar séries organizadas através da designação dos “elementos atribuídos”, isto é, aqueles que compartilham com a coisa definida um certo número de propriedades (como porta, chaminé etc.). As três categorias de elementos definitórios identificadas e classificadas pela autora (elementos constitutivos, contidos e atribuídos) são caracterizadas por uma força definitória específica, sendo que ela chega à conclusão de que os elementos constitutivos têm uma força definitória superior às outras categorias pelo número de ocorrências (individualmente e em conjunto) e pela sua permanência nos diversos turnos dialógicos. Vejamos agora um pequeno conjunto de definições sobre “jungle” e depois sobre “isba”. Cada fala será transcrita com as convenções utilizadas pela autora.<sup>48</sup> Antes de cada fala, haverá uma abreviação referente ao nome do sujeito que fornece a definição:

---

<sup>47</sup> Classificador de inclusão.

<sup>48</sup> Seguem-se as convenções de transcrição desta autora:

/ representa interrupção brusca

- - - representam respectivamente pausas pequenas, médias e longas

e representa uma hesitação (euh)

: representa o alongamento de um som

x xxx representam respectivamente uma sílaba ou várias incompreensíveis.

/d'accord, d'abord/ representam diferentes transcrições possíveis, sendo que a primeira é julgada a mais provável.

(...) indica um corte feito na transcrição.

## 1) Algumas definições de “jungle”

Ly1<sup>49</sup>: la jungle – c’est – la jungle – c’est un village où – c’est: un/bois, por/ où y a plein d’herbes qui poussent où y a plein d’herbes qui pou/ qui poussent<sup>50</sup>

Pa: c’est là où y a les grandes herbes qui poussent et y a des fleurs qui poussent – et –c’est là où i vivent les lions – et et puis les hippopotames – et les éléphants ---<sup>51</sup>

## 2) Algumas definições de “isba”

A-Se1: une isba c’est une maison qui est fabriquée en rondelles de bois et pis même quand et ben quand on va dedans et ben si on voit des fenêtres et puis une porte c’est des c’est comme une tente – et puis après l’isba aussi et ben on peut habiter d’dans et même y a une cheminée puis la cheminée aussi elle est fabriquée en rondelles de bois – puis même et ben on raconte ça aussi des chansons – pis même dans des histoires.<sup>52</sup>

Ly1: une isba c’est: une maison en bois avec des rondins e puis elle est avec une cheminée les gens i mangent qu’est ce qu’i veut i peut toucher se coucher --- c’est fini.<sup>53</sup>

Muitos poderiam argumentar que exemplos como os citados acima não podem ser chamados de definição pelo fato de não se apresentarem dentro de um

<sup>49</sup> O número que se segue à abreviação do nome visa a indicar a ordem de ocorrência de definições de um mesmo sujeito, já que cada um deles pode se pronunciar várias vezes durante a mesma seção de gravação ou dar definições para a mesma palavra em seções distintas. No caso em questão, trata-se da primeira definição de “jungle” fornecida por Ly.

<sup>50</sup> Ly: a selva – é – a selva – é uma aldeia / vilarejo onde – é: um/ bosque, para/ onde há muitas ervas que crescem onde há muitas ervas que cre/ que crescem

<sup>51</sup> Pa: é lá onde há as grandes ervas que crescem e há flores que crescem – e – é lá onde vivem os leões – e também os hipopótamos – e os elefantes ---

<sup>52</sup> A-Se1: uma isba é uma casa que é construída com blocos de madeira circulares e mesmo quando e bem quando a gente entra nela e bem se a gente vê as janelas e também uma porta é como uma tenda – e depois a isba também e bem a gente pode morar lá dentro e até tem uma chaminé além disso a chaminé também ela é construída com blocos circulares de madeira – depois mesmo e bem a gente conta assim também nas canções – e até nas histórias.

<sup>53</sup> Ly1: uma isba é: uma casa de madeira com pedaços de madeira na forma circular e também ela é com uma chaminé; as pessoas comem lá o que elas querem, lá podem tocar, dormir --- acabou.

formato convencional. Neste sentido, seriam simplesmente conjuntos de enunciados que associam à palavra-estímulo atributos perceptuais ou funcionais que a caracterizam. Asher e Simpson (1994), por exemplo, afirmam que, com o nome de um objeto ou de uma ação, uma criança entre 4 e 5 anos é capaz de extrair algumas informações do contexto verbal da palavra sobre propriedades do objeto ou da ação a que a palavra se refere, ainda que não seja capaz de formular explicitamente uma definição.

Estes mesmos autores afirmam que uma das estratégias com a qual as crianças contam quando adquirem palavras é supor que o significado de uma palavra contrasta de algum modo com os significados de outras palavras conhecidas. Assim, supondo que ela adquira uma segunda palavra (“brinquedo”) para referência a um objeto que já conhece como “boneca”, ela procurará por diferentes significados entre as duas palavras, o que a conduzirá a inferir que a nova palavra designa um subtipo ou um supra-ordenado, evitando a conclusão de que ambas têm o mesmo significado. É possível que esta seja uma boa explicação para o surgimento dos termos supra-ordenados.

Watson (1995), em “Relevancy and definition”<sup>54</sup>, afirma que o mais bem conhecido aspecto do desenvolvimento da definição é o aumento do uso de termos supra-ordenados à medida que a criança cresce. Assim, se uma criança utiliza cada vez mais termos supra-ordenados é porque ela os vê como relevantes para a tarefa da definição. A autora defende que o grau de relevância de uma proposição “P” é determinado pelo grau dos efeitos contextuais de “P” e pelo esforço processual requerido pelo ouvinte a fim de derivar tais efeitos. Deste modo, um enunciado que produz um máximo de efeitos contextuais com um mínimo de esforço processual é mais relevante.

---

<sup>54</sup> “Relevância e definição”

Segundo a autora, termos supra-ordenados, como por exemplo “animal”, “planta”, “comida”, “roupa”, são mais relevantes para a definição, pois suportam complexas inferências e transferem muitas informações por serem palavras únicas e requererem um mínimo de esforço processual. Um caminho óbvio para fazer um enunciado relevante para o ouvinte é possibilitar logo a desambigüização e a atribuição de referência para a compreensão do termo definido. Desta forma, termos maximamente informativos, como os supra-ordenados, devem ocorrer logo no início da expressão definicional.

A partir dos conceitos apresentados acima, é possível concluir que as definições que apresentam um supra-ordenado ainda muito genérico como “coisa” e “negócio” não se encaixam no tipo de definição com alto grau de relevância, já que tais arquilexemas não permitem um grande número de inferências como ocorre com os supra-ordenados “animal” e “planta”, por exemplo. Entretanto, os arquilexemas evidenciam uma progressão do grau de generalização na construção de definições, como analisado por Lopes (1992), e também, segundo ela, um momento anterior ao aparecimento de supra-ordenados com maior grau de relevância. Neste sentido, a autora conclui que a atividade definitória se constrói gradativamente e evidencia mudanças no que diz respeito às formas e estratégias utilizadas e também com relação ao grau de generalização.

Todos os trabalhos comentados até aqui, de alguma forma, influenciaram e modificaram por muitas vezes o tipo de olhar que voltávamos para nossos dados, muito contribuindo para que conseguíssemos delimitar nosso objeto de estudo e nossa metodologia de análise.

O trabalho de Lopes (1992), em especial, levou-nos a visualizar com mais clareza os objetivos de nossa pesquisa. Diferentemente desta autora, nossa preocupação não residia na construção de definições formais, já que elegêramos como *corpus* de pesquisa dados produzidos por crianças em fase anterior ao processo de escolarização e em contexto natural de interação. Contudo, à medida que ampliávamos este *corpus*, percebíamos que as definições ou enunciados com

traços de definição eram, diferente do que se poderia pressupor, bastante abundantes em situações espontâneas do dia-a-dia de interação criança-adulto, e não só ocorriam quando o adulto solicitava tais definições, mas também quando a criança as fornecia espontaneamente.

Os dados também nos faziam perceber que seria interessante analisar não só os episódios em que a criança fornecia definições, espontânea ou elicitadamente, mas também aqueles em que o adulto fornecia definições, solicitadas ou não, pela criança. Hipoteticamente, tais episódios poderiam permitir uma espécie de comparação entre as definições do adulto e da criança no sentido de propiciar uma percepção de aspectos convergentes no que diz respeito às estruturas e estratégias utilizadas, comparação que permitiria verificar em que medida as definições do adulto influiriam na construção de definições por parte da criança. Além disso, uma análise preliminar de um *corpus*, ainda restrito, já nos fizera verificar a ausência de enunciados próximos da definição aristotélica; mas, em contrapartida, a registrar uma abundância de enunciados com traços definitórios na fala da criança.

Assim, diante da inexistência de enunciados definicionais na sua forma completa na fala da criança, nossa procura recaiu sobre os enunciados que se assemelhavam a uma definição em termos de forma e/ou conteúdo. Mesmo em relação à fala do adulto, na qual foi possível visualizar definições completas, interessavam-nos também os enunciados que apresentavam apenas traços de definição, ou seja, definições “incompletas” tais quais apareciam na fala da criança.

No que diz respeito à fala da criança, deve-se dizer que a abundância de enunciados definicionais “incompletos” poderia ser facilmente interpretada por alguns observadores como falta de recursos lingüísticos ou de consciência do que uma definição exige em termos de forma e conteúdo, posição com a qual não estamos de acordo. Uma das razões é de ordem empírica: como explicar os mesmos enunciados “incompletos” na fala do adulto, considerando que este já

possui a noção do que é uma definição e dos recursos lingüísticos necessários para construí-la?

Em interação com a criança, tais enunciados “incompletos” por parte do adulto poderiam ser interpretados como uma tentativa de aproximação das noções e da linguagem utilizadas pelo interlocutor. Contudo, apesar de não contarmos com dados de definições produzidas por adultos em interação com outros adultos, perguntamo-nos se não seria possível pressupor recorrente a produção de enunciados definicionais “incompletos” por parte do adulto quando em interação com um interlocutor também adulto, em contextos informais. Neste sentido, acreditamos que a própria informalidade do contexto de interação (independente dos interlocutores envolvidos nesta) é um forte fator determinante da produção de formas “incompletas” de definição, já que, em contextos mais formais, como o ambiente escolar (interação criança-adulto) ou o acadêmico (interação adulto-adulto), é muito provável que haja um esforço para se fornecerem ou se produzirem definições completas e formais.

Esta preocupação com a relação entre contexto e o tipo de definição produzida levou-nos a concluir que, devido ao tipo de contexto no qual nossos dados foram produzidos, deveríamos adotar para nosso objeto de estudo a classificação de definição natural dada por Martin (1990), já exposta no fim do último capítulo. Na próxima seção, tentaremos explicitar de que modo o interacionismo proposto por De Lemos (1982 a 2002) influenciou o tipo de olhar que voltamos para nosso *corpus*.

### **3.3. Influência do interacionismo de De Lemos**

Já expusemos as razões que levaram à seleção e análise não só dos enunciados definicionais produzidos pela criança, mas também daqueles produzidos pelo adulto. Os pressupostos teóricos que nortearam nossa opção metodológica de análise foram fundados especialmente no quadro teórico desenvolvido por De Lemos (1982 a 2002), para quem a interação com o outro

dentro do diálogo é uma condição necessária para a constituição da criança como falante. Assim, o adulto é visto como instância de funcionamento da língua constituída. Este aspecto é extremamente relevante para o estudo que nos propomos fazer sobre as definições, já que também elegemos o diálogo ou a interação criança-adulto como foco de análise. Um olhar mais atento sobre o *corpus* de A. fez-nos perceber que a construção da definição deveria ser analisada sob três aspectos: 1) definições construídas pela criança (elicitadas ou não); 2) definições construídas pelo adulto, espontaneamente ou em decorrência de pedido da criança e 3) definições conjuntas, como resultado da interação entre os turnos dialógicos. Tal percepção nos fez acreditar que o trabalho de De Lemos (1982 a 2002) poderia melhor direcionar nosso olhar para os dados de que dispúnhamos.

Se, num primeiro momento da teorização da autora acima citada, a noção de dependência dialógica mostrou-se fundamental para a constituição do sujeito-falante, num momento posterior, De Lemos reconheceu que os processos dialógicos não davam conta de evidenciar de que modo, a partir deles, eram derivadas as propriedades estruturais da linguagem. Por isso, em seu artigo de 1992, a autora procurou demonstrar que a atuação dos processos metafóricos e metonímicos na fala da criança, cujo efeito revertia em uma ressignificação através de relações com outros significantes, podia dar conta de explicar as mudanças na relação da criança com a língua no decorrer de sua constituição como falante. Neste momento de sua teorização, a mudança foi analisada como o aspecto mais importante da aquisição da linguagem, isto é, a heterogeneidade foi reconhecida como constitutiva da fala da criança. Para a autora, os processos metafóricos e metonímicos eram uma alternativa aos processos reorganizacionais defendidos por Peters<sup>55</sup>, Bowerman<sup>56</sup> e Karmiloff-

---

<sup>55</sup> Peters, A. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1983, apud De Lemos, Cláudia T. G. (1992)

<sup>56</sup> Bowerman, M. Learning the structure of causative verbs: A study in the relationship between cognitive, semantic and syntactic development. *Papers and Reports on Child Language Development*, 8, pp. 142-178, 1974, apud De Lemos, Cláudia T. G. (1992).

Bowerman, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. En: E. Wanner y L. R. Gleitman (Eds.), *Language Acquisition: The state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 319-345, 1982, apud De Lemos, Cláudia T. G. (1992).

Smith<sup>57</sup>. Apesar de divergir destas autoras em relação à natureza de tais processos (endógena para Karmiloff-Smith e indutiva para Peters e Bowerman), De Lemos, assim como elas, admitiu que os primeiros enunciados da criança eram expressões não-analisadas ou indeterminadas, extraídas do discurso do adulto. Ao analisar alguns dados, constatou que a relação existente entre o significante do enunciado da mãe e o(s) texto(s) em que tal enunciado ocorria era explicitada pela criança que a tornava presente através da enunciação de um outro significante do mesmo contexto. Assim, para De Lemos, os enunciados da criança podiam ser interpretados como um produto de relações, através das quais se dava um movimento de ressignificação.

Posteriormente, em 1997, graças aos estudos que se voltaram para o erro na fala da criança, a autora reconheceu a limitação dos processos metafóricos e metonímicos ao desvinculá-los das noções de substituição e contigüidade e associá-los à emergência do sujeito na cadeia significante em três posições distintas. Assim, num primeiro momento, que a autora chamou de primeira posição, o enunciado da criança seria ouvido e ressignificado pelo adulto, ou melhor, a criança seria falada pelo adulto e estaria num processo de extração e incorporação de fragmentos da fala do interlocutor. Num segundo momento, quando os processos metafóricos e metonímicos começariam a atuar, a criança passaria a ser falada pela língua sem refletir sobre os enunciados do outro e de si própria. Devido à impermeabilidade à correção do adulto, neste momento, seriam marcantes as “agramaticalidades” e o sujeito estaria submetido ao movimento da língua, mostrando um distanciamento da fala do outro. Num terceiro momento, com a cristalização dos processos metafóricos e metonímicos, a criança passaria a ouvir e ressignificar seus próprios enunciados, passando da posição de interpretada para a posição de intérprete de si mesma e do outro. Deve-se destacar que, nesta posição, há uma aparente “estabilização” da língua na fala da criança, estabilização esta que, na visão da autora, não deve ser interpretada como um ponto final da atuação dos processos metafóricos e metonímicos.

---

<sup>57</sup> Karmiloff-Smith, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data *Cognition*, 23, pp. 95-147, 1986, apud De Lemos, Cláudia T. G. (1992).

Também é preciso frisar que não se deve confundir estes momentos ou posições da criança em relação à língua com fases de desenvolvimento independentes, subseqüentes e não-coincidentes, pois isso equivaleria a uma associação equivocada com o que se denomina curva em “U” do desenvolvimento, segundo a qual a criança apresenta fases com contornos bem definidos de desenvolvimento.

Na conclusão de seu artigo de 1997, a autora deixa explícito o ponto de conflito de sua teoria com a lingüística – a inclusão do falante:

*(...) Não há como eliminar da relação do falante com a sua língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento*

(De Lemos, 1997:16)

Em 2002, ao descrever a trajetória de seus estudos e o avanço de sua teorização, a autora evidencia um amadurecimento ainda maior, influenciado pelas leituras de Lacan, o que permitiu a conclusão de que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação em que o sujeito, capturado pela língua, desponta na e pela linguagem enquanto por ela transita.

Os pressupostos teóricos de De Lemos (1982 a 2002) nos ajudaram a entender a construção da definição na fala da criança não como algo limitado ou restrito à dimensão do seu enunciado, mas como produto da relação entre a fala do adulto e a da criança. Por essa razão, adotamos o diálogo como unidade de análise e procuramos entender as relações entre os significantes do adulto e os da criança. Abaixo, apresentamos um belo exemplo, o qual evidencia que a construção da definição, muitas vezes, se fará de forma conjunta na interação adulto-criança:

(M. e A. arrumam bagagem para viagem)

A. Que que é isso?

M. Ah! Isso é lixa! Cê não conhece?

A. Eu conheço. Eu já sei. **De passar no pé.**

M. Isso. **De passar no pé.**

A. Deixa eu ver! Ah! Mas é muito duro!

M. É? É que seu pezinho é muito macio... bem... **Isso é para passar no pé de adulto igual a mamãe assim.**

(G., 4;1)

O dado acima exhibe uma relação clara entre os significantes do adulto e os da criança, tanto no que diz respeito ao conteúdo quanto à forma da definição. Em seu primeiro turno de fala, a criança coloca para a mãe uma questão que pode ser interpretada por parte do ouvinte tanto como um pedido de nomeação quanto de definição do objeto em questão. A mãe faz o primeiro tipo de interpretação, já que oferece o nome do objeto sobre o qual conversam e, além disso, formula uma nova questão com o provável propósito de saber que tipo de conhecimento a criança possui sobre o objeto em questão. Em seu segundo turno de fala, a criança constrói um enunciado definicional no qual aponta a função de uma lixa. A mãe, em seu segundo turno de fala, repõe as palavras da criança, sem nenhuma alteração, o que sugere a tendência do adulto de confirmar aquilo que julga como correto na fala da criança. Quando esta descreve um dos atributos concretos do objeto (ser duro), a mãe, em seu último turno, além de retomar a definição que já havia confirmado, acrescenta-lhe a descrição de um uso específico do objeto, uso este que justifica o atributo percebido pela criança em seu último turno de fala.

Um dos propósitos de nosso trabalho será mostrar que a construção de enunciados definicionais, na faixa etária dos dois aos quatro anos, ocorre como

um processo que, muitas vezes, se dá através da interação entre os significantes do adulto e os da criança, ou seja, a definição se constrói conjuntamente dentro do turno dialógico, com a contribuição dos dois interlocutores.

Nosso foco será colocado não só sobre o conteúdo que tais enunciados veiculam, mas também sobre as formas definicionais construídas. Pretendemos também voltar nossa atenção para a relação entre o tipo de estruturas lingüísticas utilizadas e o conteúdo informacional expresso. Tais preocupações não se restringirão ao enunciado da criança, mas se voltarão também para as escolhas efetuadas pelo adulto, na medida em que, com base em outros trabalhos que buscaram analisar a relação entre a fala do adulto e a da criança, acreditamos que, em grande medida, os enunciados definitórios da criança podem refletir as escolhas do adulto na construção de definições ou estar influenciados por tais escolhas.

Em resumo, a novidade desta pesquisa está no recorte do objeto a partir da adoção de metodologia diversa daquela utilizada pelos autores citados na última sub-seção deste capítulo. Enquanto eles optaram pela análise de dados obtidos em situação experimental com fins bastante definidos, nós nos voltaremos para dados já coletados em **situações naturais de interação**, registrados em diário ou através de gravações, posteriormente transcritas.

A seguir, abriremos duas seções para melhor especificar nossos objetivos e metodologia de trabalho.

### **3.4. Objetivos**

Após ter bem claro o conceito de definição no qual pautaríamos nossa análise, realizamos uma análise preliminar do *corpus*, a qual nos fez perceber que, para compreender melhor a construção da definição na fala da criança, não poderíamos ignorar as definições dadas pelo adulto e nem aquelas que se

construíam conjuntamente por ambos. Assim, delimitamos alguns objetivos para nossa pesquisa:

- 1) Olhar para os enunciados definicionais da criança, procurando perceber que tipo de informação eles exibem a respeito do conhecimento de mundo e de linguagem que a criança já possui;
- 2) Analisar os enunciados definicionais do adulto com o fim de detectar se estes se mostram semelhantes aos da criança no que diz respeito ao conteúdo, forma e estruturas lingüísticas utilizadas ou se eles divergem dos da criança no sentido de se aproximarem da forma completa da definição convencional.
- 3) Verificar a diferença do papel do interlocutor adulto quando se coloca na função de fornecedor de uma definição, seja esta solicitada ou não pela criança, e quando se vê na posição daquele que, junto com esta, ressignifica uma definição fornecida, espontânea ou elicitadamente, por ela.

### **3.5. Metodologia**

Este trabalho é um estudo longitudinal, voltado à análise dos primeiros enunciados definicionais produzidos por uma criança brasileira – Anamaria – entre 2;8 e 4;2 anos e também para os enunciados definicionais do adulto em interação com a criança. O *corpus* foi levantado através de gravações semanais, em situações de interação livre da criança com um adulto (mãe, pai, parente etc.) e de um diário realizado pela própria mãe-pesquisadora, Rosa Attié Figueira, também orientadora deste trabalho. Os dados obtidos através de gravação foram coletados junto ao acervo “Aquisição da Linguagem Oral”, organizado e disponibilizado pelo Cedae (Centro de Documentação Alexandre Eulalio).

A fim de possibilitar uma leitura adequada dos exemplos transcritos, das abreviações e simbologias empregadas, é necessário esclarecer os procedimentos adotados:

a) abreviações para nomes recorrentemente citados;

1) A. = Anamaria

2) M.= Mãe

3) Ad.= Adulto

b) ... = pausa entre palavras do enunciado

c) / = interrupção brusca do enunciado, muitas vezes no interior do mesmo vocábulo.

d) ? = indica trecho inaudível e, portanto, não transcrito.

e) ( ) = os parênteses, no início da transcrição, servem para contextualizar ao leitor a situação de ocorrência do dado e, no fim, para informar a origem do mesmo e a idade do sujeito estudado. Além disso, em alguns casos, pode haver, no final, algum comentário interpretativo do pesquisador que coletou o dado.

f) Para citação de fonte, D. indica que o dado provém de diário e G., de gravação. Na notação da idade, o primeiro espaço serve para indicar o número de anos; o segundo, de meses e o terceiro, de dias. Por exemplo: 2; 8. 4 deve ser lido como 2 anos, oito meses e quatro dias.

g) Os enunciados definicionais, tanto na fala da criança quanto na do adulto, aparecerão sempre em destaque (negrito) dentro do diálogo transcrito.

## Capítulo IV

---

### A ANÁLISE DOS DADOS

#### 4.1. Introdução

Neste capítulo, será apresentado o material que constitui o *corpus* do trabalho. Como já dissemos anteriormente (ver p. 42), houve um momento da pesquisa em que percebemos a necessidade de analisar não somente os enunciados com traços definicionais presentes na fala da criança, mas também aqueles da fala do adulto (seu interlocutor), na medida em que nos interessava perceber que tipo de convergências ou divergências os enunciados deste apresentavam em relação aos daquela. Isso nos permitiria ter a dimensão da influência do interlocutor adulto em relação ao desenvolvimento da definição na fala da criança. Se supuséssemos ingenuamente que o adulto, por ter consciência do que uma definição exige em termos de forma e conteúdo, produzisse sempre definições formais, mesmo em suas interações cotidianas, certamente faríamos a hipótese de que tais definições do adulto poderiam ser determinantes do grau de formalização nas definições produzidas pela criança. Nesta hipótese, visualizar-se-ia uma larga distância entre as definições da criança e as do adulto. Contudo, por acreditarmos que as variantes de um contexto (tipo de relação estabelecida entre interlocutores, de ambiente, de assunto etc.) são determinantes do grau de formalidade da linguagem utilizada, partimos da hipótese de que, se o adulto se deseja um interlocutor próximo e compreensível para a criança, seus enunciados definicionais deveriam apresentar-se, em grande medida, próximos aos enunciados com traços de definição presentes na fala da criança, tanto no que diz

respeito ao conteúdo quanto à forma. Além da comparação entre as definições do adulto e da criança, percebemos que, em alguns dos episódios de nosso *corpus*, não seria possível atribuir a definição construída nem ao adulto nem à criança, pois tratava-se, na verdade, de uma construção conjunta. Deste modo, decidimos organizar a discussão dos dados em três seções distintas: I) Definições da criança; II) Definições do adulto; III) Definições conjuntas.

Insistimos no seguinte ponto: quando usamos o termo “definição”, no âmbito desta dissertação, não estamos nos referindo ao sentido próprio do termo, já que, na maioria das vezes, o que se verificará, de fato, são enunciados com traços de definição, tanto na fala da criança quanto na fala do adulto.

Há três focos principais em nossa análise dos enunciados definicionais: 1) o tipo de conteúdo informacional escolhido, 2) a forma definicional utilizada e 3) as estruturas lingüísticas presentes. Este último aspecto somente será discutido quando houver alguma relação clara entre o conteúdo informacional escolhido e o tipo de estrutura lingüística utilizada.

## **4.2. Definições da criança**

Nesta seção de análise, apresentaremos e discutiremos aqueles episódios em que a criança, espontânea ou elicitadamente, fornece uma definição. Para obter uma análise mais organizada e coesa, não seguimos a ordem cronológica dos dados, mas procuramos aproximar aqueles que apresentavam aspectos comuns, tanto no que diz respeito ao conteúdo que veiculam quanto à estrutura lingüística utilizada para expressar tal conteúdo.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita, retomaremos a seguir alguns aspectos teóricos relevantes para a análise que, posteriormente, faremos dos dados.

#### 4.2.1. Alguns estudos sobre definições na fala da criança

Segundo Benelli et. al. (1988), crianças mais jovens costumam fornecer definições baseadas nas propriedades sensoriais mais evidentes dos objetos, ou seja, suas funções ou usos e sua aparência perceptual, sendo que, somente mais tarde, aproximadamente entre 7 e 8 anos, a criança começará a produzir definições que incluam componentes mais abstratos e formais, como por exemplo, o uso de categorias supra-ordenadas. Os dados destes autores, que trabalharam com três faixas etárias distintas (5, 7 e adultos), mostraram que as propriedades funcionais são as mais utilizadas por crianças mais jovens (5 anos), sendo que os atributos descritivos têm menor relevância neste momento. Além disso, segundo eles, as crianças de menor faixa etária (5 anos) tendem a centrar suas definições num único tipo de informação, enquanto as mais velhas (7 anos) são capazes de combinar diferentes informações.

De acordo com Wehren et. al. (1981), uma hipótese para o fato de crianças mais jovens se utilizarem mais das propriedades funcionais dos objetos é que elas ainda estão inconscientes ou confusas em relação à descrição de aspectos concretos dos mesmos ou ainda porque as palavras usadas para fornecer informações descritivas são menos familiares para crianças mais jovens do que as utilizadas para referência a propriedades funcionais. Os dados destes autores mostraram que as definições dadas por sujeitos de 2 a 6 anos se referiam quase exclusivamente a aspectos funcionais. Apesar dos sujeitos desta idade já serem capazes de perceber as características concretas dos objetos, definições descritivas foram infreqüentes.

Para Wehren et. al. (1981), a referência quase exclusiva à função por parte de crianças mais jovens indica uma ausência de conhecimento metalingüístico sobre o que constitui a definição, ou seja, a não-consciência do fato de que definir um objeto implica fornecer informações o mais específicas possível no sentido de distingui-lo de todos os outros existentes. Devido a esse desconhecimento ou não-consciência, elas consideram a informação funcional suficiente para definir um

objeto. Estes autores acreditam que o desenvolvimento das definições do nome (categoria escolhida como foco de análise do trabalho) segue o mesmo curso que o descrito por Nelson (1974) para a aquisição do significado da palavra. Os trabalhos desta autora revelam que, muito cedo, o significado da palavra é matéria da formação de conceitos e é baseado primeiramente em aspectos funcionais, sendo que, com o desenvolvimento, informações descritivas são adicionadas às informações funcionais. Seguindo este raciocínio, Wehren et. al. (1981) afirmam que “formas com informações funcionais são o núcleo não somente da compreensão do significado de uma palavra, mas também da concepção do que são as definições” (op. cit., p.173). Com o desenvolvimento, a informação do que é uma definição é modificada pela necessidade do acréscimo de informações descritivas às funcionais.

Em relação à preponderância do aspecto funcional nas definições de crianças mais jovens, Litowitz (1977) afirma que a mais precoce aproximação de uma forma especializada de definição é a funcional. Segundo a autora, crianças e alguns adultos sem instrução compartilham a preferência por definições funcionais. Acreditamos que o apontamento da função por parte do adulto não necessariamente está ligado ao seu grau de instrução, pois nossos dados evidenciam que a estratégia funcional é recorrente na fala do adulto instruído.

Todos os fatos discutidos até aqui contribuem para reforçar a tese de Wehren et. al. (1981) de que o apontamento da função na definição é mais do que um simples reflexo do conhecimento que os sujeitos têm dos objetos, constituindo o componente nuclear da concepção dos sujeitos do que é uma definição.

#### **4.2.2. Os dados de A.**

Os dados de A. evidenciam que a informação funcional é a mais saliente na faixa etária estudada. Além deste fato, é interessante frisar que a informação funcional apresenta-se geralmente numa estrutura lingüística básica:

“PREPOSIÇÃO + VERBO NO INFINITIVO ...”<sup>58</sup>, à qual podem ser ou não acrescentadas outras estruturas.

No que se relaciona à forma da definição, queremos reafirmar o já dito anteriormente: ela não se apresentará completa na fala da criança de 2 a 4 anos, se for comparada à definição convencional. Tomando por base a estrutura codificada por Watson (1985) para a definição de nomes: NP1 *is* NP2 (ver pp. 18-19), utilizaremos, a partir de agora, a sigla **PD1** quando quisermos nos referir à primeira parte da definição (*definiendum*) e **PD2**, quando estivermos falando da segunda parte da definição (*definiens*).<sup>59</sup> Seguem-se abaixo os dados de nosso sujeito.

Os dados de (1) a (9) exibem como traço mais marcante do enunciado definicional o apontamento da função do objeto definido. Esta parece ser de fato a estratégia mais recorrente nos dados de A. Podemos dizer que isso confirma as conclusões de outros estudiosos que, como já vimos, verificaram ser o aspecto funcional o mais recorrente nas definições de crianças mais jovens. No entanto, não se deve imaginar que o aspecto funcional se restrinja a uma determinada faixa etária, já que, posteriormente, assim como outros estudiosos, verificaremos a alta frequência deste mesmo aspecto na fala do adulto.

A informação funcional, nos dados transcritos abaixo, apresenta-se como parte de PD2, correspondendo ao apontamento da diferença específica.

1) (A. e M. conversam sobre um microfone presente no momento da gravação)

A. Que que é isso?

---

<sup>58</sup> A partir de agora, enunciaremos esta estrutura de forma abreviada, da seguinte maneira: “prep. + verbo no inf.”

<sup>59</sup> O que estamos chamando de PD1 e de PD2, em uma definição convencional, seriam, respectivamente, o nome daquilo que é definido e uma categoria supra-ordenada à qual se somam propriedades específicas do objeto definido. Entretanto, é importante ressaltar que, na definição natural, foco deste estudo, nem sempre estas partes da definição corresponderão ao que se espera para uma definição convencional e, muitas vezes, apenas uma delas será construída.

(a mãe se afasta e traz Ju)

A. Que que é isso?

M. Microfone, filha...

**A. De cantá?**

M. É

(G., 3;10.5)

Após ouvir o nome do objeto em questão, A. associa-o automaticamente à função que nele reconhece: algo que serve para cantar. Um questionamento que pode ser colocado em relação a este e a outros dados deste *corpus* é o seguinte: estaria a criança de fato fornecendo um enunciado com traços de definição ou simplesmente fornecendo uma espécie de nomeação do objeto em questão através de uma paráfrase sinonímica do nome original?

A própria pergunta feita duas vezes pela criança “Que que é **isso?**” sugere desconhecimento do nome do objeto pela utilização do dêitico “isso”. Como vimos no último capítulo (ver p. 27), para Litowitz (1977), este tipo de pergunta tem a função de parafrasear informação já presente (atividade de nomear, referir, rotular), o que, na visão da autora, também constitui uma das funções da definição.

Observando nosso *corpus*, veremos que, na maior parte das vezes, a questão colocada pela criança ou pelo seu interlocutor não traz em si o nome do objeto a ser definido, o que abre margem para uma resposta que simplesmente nomeie tal objeto ou ainda que acrescente informações sobre ele. Deste modo, adotando a mesma postura de Litowitz (1977), consideraremos a atividade de nomear/rotular como uma das funções da definição.

Em relação ao conteúdo do enunciado da criança, é ainda interessante frisar que ele é construído como uma interrogação para o adulto, já que A. tem como objetivo confirmar a informação que associa ao objeto em questão.

No que diz respeito à forma definicional de (1), em “**De cantá?**”, está representada apenas uma parte de PD2: a que delimita a diferença específica, a qual se constitui lingüisticamente pela estrutura “prep. (de) + verbo no inf.”.

Os dois dados a seguir apresentam o mesmo conteúdo informacional, mas diferem no que diz respeito à forma utilizada.

2) (A criança apontando bidê para seu interlocutor)

A: Aqui não é de fazer xixi, não.

M: É de quê, então?

A: **É de lavar popô.** Eu é que fiz xixi aqui, você não.

(D., 2; 11.12)

3) (M. e A. estão arrumando mala para viagem e A. lembra a M. que esta esqueceu de colocar “panxu” [= pó de arroz] na bagagem)

M. Que que é panxu<sup>60</sup>?

A. É ... **é de pôr na cara assim.**

M. Pó de arroz, meu amor.

A. Pó de arroz.

(G., 4; 1)

---

<sup>60</sup> Apesar da transcrição de “panxu” não ter sido feita com a utilização de aspas, pode-se afirmar que esta palavra assume, na fala da mãe, um destaque autonímico, ou seja, o adulto se utiliza deste signo para obter seu significado. Perceberemos, no decorrer desta análise, que fatos de natureza autonímica serão mais comuns na fala do adulto do que na da criança.

Em (2), a primeira afirmação de A. faz supor o tipo de situação corriqueira em que crianças acabam por confundir a função de dois objetos semelhantes: privada e bidê. Provavelmente, em algum momento anterior, por utilizar incorretamente o bidê, A. deve ter sido repreendida pela mãe, recebendo instrução sobre a função específica de cada um dos objetos em questão. Deste modo, ao repetir o erro, a própria criança o reconhece, o que pode ser percebido, em seu primeiro enunciado, pela negação da função equivocada que, na prática, atribuiu ao bidê. Este primeiro enunciado de A. incita na mãe a curiosidade de saber se a criança consegue associar a “bidê” sua real função e, por isso, formula uma questão com o fim de satisfazer sua curiosidade. A resposta de A. atende as expectativas de M. ao apontar aquilo que julga ser a função específica de um bidê.

Em (3), ao ouvir a palavra “panxu” na fala da criança, M., um tanto desconcertada, tenta entender a que objeto A. se refere. Se pensarmos ser muito comum que uma criança, em processo de aquisição da linguagem, confunda-se em relação ao nome de objetos, por estar ainda numa fase de incorporação do léxico, a palavra “panxu” pode ser facilmente explicada como uma inversão das sílabas da palavra “xampu” (o que é um fenômeno recorrente no período de aquisição da linguagem).

Tentando compreender a que a criança se refere, M. formula uma questão na qual coloca em enfoque a palavra que lhe soou estranha (“panxu”). Somente quando a criança indica a função daquilo a que se refere é que a mãe consegue saber que se trata de “pó-de-arroz”. Não é fácil dizer o que levou a criança a associar a palavra “xampu” ao produto destinado à maquiagem facial. Talvez o fato de que os dois produtos (xampu e pó-de-arroz) estão muitas vezes presentes em contextos ligados a preocupações estéticas por parte da mãe.

A mesma estrutura de (1) (prep. “de” + verbo no inf.) aparece em (2) e (3) para indicar a função dos objetos definidos, contudo, nestes casos, além de estar antecederida pela cópula “é”, ao verbo segue-se um complemento. O fato do verbo, nestes casos, vir seguido de complemento se justifica na medida em que o verbo

“cantar” em (1), por si só, sustenta-se em termos de significação dentro do contexto em que se insere. Já no contexto de (2), se a criança não complementasse o verbo “lavar” como fez, ficaria subentendido um outro significado decorrente do primeiro enunciado: provavelmente, entender-se-ia que o bidê é um objeto que serve para se lavar xixi, já que o primeiro enunciado da criança foi “Aqui não é de fazer xixi” e, no contexto de (3), o verbo “pôr”, por si só, não seria suficiente para dar conta de delimitar o objeto definido, pois, diferente do verbo “cantar”, que pode funcionar como intransitivo ou transitivo, o verbo “pôr” parece necessitar de um complemento para fazer sentido. Estes dois dados nos levam a hipotetizar que a presença ou ausência do complemento verbal será determinada por especificidades sintático-semânticas dos verbos presentes na definição ou por necessidades contextuais de especificação de sentido.

O dado (4) evidenciará a presença de um elemento até então ausente dos dados analisados:

4) (Ad. [empregada] vai preparar a mamadeira)

A: O Maria, eu ligo o fedadô (liquidificador).

Ad.: O quê?

A: O fedadô. **O fedadô de fazê mamá.**

*(D., 3; 2.22)*

A. pede o liquidificador à empregada, nomeando-o de tal maneira que dificulta sua compreensão. Vendo-se incompreendida, a criança associa ao nome que acredita ser o do objeto requerido (“fedadô”) aquilo que julga como sua função: “de fazê(r) mamá”.

É interessante notar que não houve um pedido claro de definição por parte do adulto e que esta surge espontaneamente como saída para se esclarecer o que parece confuso. Em relação à forma definicional, o fato da criança conseguir

nomear o objeto a que se refere (ainda que equivocadamente, segundo a perspectiva do adulto), evidencia a presença de PD1. Além de PD1, a forma definicional conta também com a parte de PD2 que corresponde à diferença específica. O verbo “fazer” aparece seguido de um complemento e isso provavelmente ocorre porque, assim como em (2) e (3), neste caso, o sentido do verbo não contribui para diferenciar o objeto ao qual A. se refere.

O dado (5), mantendo o mesmo conteúdo informacional e a mesma estrutura básica dos dados de (1) a (4), apresentará uma mudança no tocante à forma definicional.

5) (A. e M. conversam sobre imagens que encontram em um livro)

M. Que que é isso aqui, bem? (remo)

A. **Um gogócio de purrar: vum é sim.**

M. Um negócio de quê?

A. Ah! Não sei!

M. Um negócio de quê?

A. Que que é isso?

M. Então! Isso que eu estou perguntando prá você: que que é isso aqui?

A. É, outro aqui!

M. É outro aqui! Pra que que serve isso?

A. Tem muito aqui! Ô! Puxa vida! Ó um aqui! Hum...

M. Olha aqui, Anamaria.

A. Cheiro ruim! Cheiro ruim!

(G., 3; 5.29)

A novidade deste dado diz respeito ao aparecimento da parte de PD2 que, nos dados anteriores, não havia se evidenciado: o termo genérico que, neste caso, devido ao alto grau de generalidade, ainda não pode ser denominado de supra-ordenado.

Na definição de “remo” dada pela criança, a palavra “gogócio” assume a posição do supra-ordenado na definição enquanto a expressão “de purrar” representa a construção da diferença específica pelo apontamento da função. O enunciado “vum é sim” evidencia a tentativa da criança de exemplificar o funcionamento de um remo.

Nascimento (1984) também encontrou, em definições de sujeitos de 4 a 6 anos, o mesmo tipo de estrutura presente em (5), as quais denominou, dentro de sua proposta tipológica, de “definições oblíquas generalizantes”. Nestas, ocorre uma conjunção (uso de termo genérico) e uma disjunção (apontamento de diferença específica), o que as aproxima da definição completa. Entretanto, o termo genérico ainda não pode ser considerado supra-ordenado pelo seu alto grau de generalidade. Trata-se, na verdade, do que é analisado na literatura da área como um arquilexema, cujo conteúdo é tão genérico que é passível de ser aplicado a qualquer objeto definido.

Assim, este dado apresenta um fato que já foi alvo de observações por parte de estudiosos do tema: a presença do arquilexema “gogócio” que, assim como “isso”, “aquilo”, “negócio”, “coisa”, é recorrentemente utilizado em definições de crianças. Conforme Lopes (1992), tal recorrência justifica-se pelo alto grau de generalidade destas estruturas, o que permite associá-las a qualquer tipo de objeto. Na visão de Lopes (1992) (ver p. 24), Litowitz (1977) (ver pp. 27-30) e Watson (1985) (ver pp. 32-33), os arquilexemas antecedem a emergência de supra-ordenados. Para esta última, sua função é claramente a de marcar a posição de NP2 (*definiendum*), mas são vazios semanticamente e têm baixo grau de relevância. Por isso, pouco a pouco, vão diminuindo para dar lugar a reais supra-ordenados.

Neste momento, gostaríamos de expressar nossa opinião sobre este ponto. Não acreditamos que os arquilexemas necessariamente diminuam com o tempo para ceder lugar a reais supra-ordenados, já que os primeiros continuam a se fazer presentes na fala de crianças em processo de escolarização, como comprova o trabalho de Lopes (1992), e mesmo na fala de adultos, como evidenciam os resultados de Benelli et. al. (1988). Na verdade, quer-nos parecer que os arquilexemas coexistem com supra-ordenados, seja na fala da criança, seja na do adulto. Acreditamos que arquilexemas somente cedam espaço para supra-ordenados em situações nas quais o sujeito, conscientemente, produza definições convencionais em situações formais com fins específicos.

As análises de Benelli et. al. (1988), no que diz respeito à fala da criança, confirmam os resultados de Watson (1985), pois mostram que o termo genérico marca uma mudança de uso de uma convenção meramente sintática para uso de uma convenção semântica, ou seja, a presença do termo genérico evidencia que, apesar da convenção sintática já estar presente nas definições de crianças mais jovens, o que realmente muda em função da idade é a convenção semântica. Isso se confirma com a produção de reais supra-ordenados. Entretanto, o fato de uma criança ou mesmo de um adulto conhecerem um supra-ordenado e conseguirem acessá-lo não garante que seu uso se dará sempre em detrimento de um arquilexema.

Os dados de (6) a (8), apesar de apresentarem o mesmo conteúdo informacional, exibem estrutura lingüística diferente em relação ao tipo de preposição utilizada na indicação da diferença específica.

6) (M. e A. estão brincando com uma bexiga, A. se afasta e volta com um elástico)

M. Que que cê foi pegar?

A. Isso aqui.

M. Que que é isso?

A. **Pá amaá.**

M. Ah, elástico.

A. É

(M. sopra a bexiga para A.)

(G., 4; 0.18)

Neste dado, o primeiro enunciado da criança “Isso aqui” revela sua dificuldade em nomear o objeto a que se refere, o que a leva a utilizar-se de uma estratégia ostensiva. Aqui, parece-nos óbvio que o adulto percebe esta dificuldade da criança e, por isso, ao formular a questão “Que que é isso?”, parece não ter a expectativa prévia de que ela consiga nomeá-lo segundo a perspectiva de um adulto, mas sim verificar se criança, mesmo sem saber o nome, é capaz de descrever algum aspecto do objeto que quer utilizar. O aspecto apontado pelo enunciado da criança é exatamente o que se refere à função do objeto em enfoque. Após obter a resposta funcional por parte da criança, o adulto fornece o nome do objeto em questão. Parece ser uma atitude comum de adultos, no período em que a criança está adquirindo a maior parte do léxico de sua língua, fornecer palavras ou fazer a criança sentir necessidade de tais palavras, ainda mais considerando que, no caso específico de A., o adulto com o qual interage é, na maioria das vezes, sua mãe, uma lingüista.

Em relação à forma definicional, pode-se dizer que o enunciado definicional de (6) assemelha-se ao de (1), já que só apresenta a parte de PD2 que diz respeito ao apontamento da diferença específica. Ocorre que, neste caso, ao invés da preposição “de”, o elemento que introduz tal diferença é a preposição “para”, em sua variante oral “pá”. Neste caso, não parece viável fazer qualquer hipótese em relação à tal mudança, mesmo porque não parece haver nada no contexto que possa tê-la motivado, o que também não nos permite afirmar,

precipitadamente, que a ocorrência do “para” é sempre imotivada ou imprevisível. A questão que paira no ar é a seguinte: por que o “para” é menos recorrente que o “de”? Outro detalhe a ser destacado é o fato de, neste caso, o verbo não aparecer seguido de complemento, já que o próprio contexto dá conta de delimitar o sentido pretendido.

O dado (7) mostrará uma ocorrência motivada do “para”, facilmente explicada pelo contexto em que ocorre.

7) (A., M. e Ad. [parece tratar-se de uma tia] fazem de conta que estão em um restaurante e acabam conversando sobre uma tesoura presente no contexto)

A. Aqui, isso aqui é, é, sabe o que é isso?

Ad. Hum.

A. É, é, é tesoura, mas cuidado pode cotá, viu?

M. Que que é isso?

A. Tesoura.

M. Prá que que serve?

A. Pá quê? **Pá cotá unha.**

M. É.

A. Cotá.

M. Tá parecendo igual aquele negócio.

Ad. Aquele trim, né?

M. Trim.

Ad. Cê usa tesoura no restaurante também?

A. Ah, eu vô pô.

Ad. Não, né?

A. Vamu embora do restaurante, vai.

(criança foge à resposta pedida pelo interlocutor)

(G., 3; 5.1)

O dado (7) é extremamente interessante, pois é a própria criança quem coloca a questão “O que é X?” para o adulto e, antes mesmo que este responda, ela nomeia o objeto ao qual se refere (“tesoura”) e aponta sua função através de uma exemplificação que soa como uma espécie de advertência ao adulto. Deste modo, diferente de alguns dados já analisados, em (7), a pergunta da criança não aparece como um real pedido de informação por parte dela, mas sim como uma espécie de pergunta retórica que visa a instaurar, dentro do diálogo, uma possibilidade de A. expor ao adulto o conhecimento que julga possuir sobre um determinado objeto. A partir disso, a mãe recoloca a questão “O que é X?” a fim de confirmar a definição que a criança tem de “tesoura”. A primeira resposta de A. se restringe à nomeação do objeto. Ainda não satisfeito, o adulto reformula sua questão de modo a direcionar uma resposta funcional por parte da criança. O apontamento da função se faz com a presença do verbo no infinitivo, neste caso, antecedido da preposição “para”, o que provavelmente foi motivado pela presença da mesma preposição no enunciado antecedente do adulto.

No que se refere à forma, pode-se afirmar que a segunda resposta da criança “pá cotá unha” corresponde a PD2, em que aparece a diferença específica do objeto definido. Um fato interessante a ser comentado é que, em (2) e (3), a complementação dos verbos “lavar” (para a definição de “bidê”) e “pôr” (para a definição de “pó-de-arroz”) contribui para a representação dos objetos definidos, na medida em que evoca a principal função de tais objetos. Por outro

lado, a complementação de “fazer” (para a definição de liquidificador) em (4) e de “cortar” (para a de “tesoura”) em (7) não é eficiente para uma representação adequada dos objetos definidos, já que um liquidificador não tem como principal função preparar mamadeira e nem uma tesoura a de cortar unhas. Isso ocorre, porque estes dois últimos objetos têm múltiplas funções e seria complicado, senão impossível, definir a principal função de cada um deles. Assim, acreditamos que a complementação escolhida pela criança se pauta em sua própria experiência pessoal com estes objetos.

A hipótese anterior poderia ser compatibilizada pelos resultados de Litowitz (1977) e de Wehren et. al. (1981), os quais mostram que as definições refletem uma progressão da experiência pessoal para informação social mais geral. Além disso, como já citado anteriormente, para estes últimos autores, as propriedades funcionais são julgadas suficientes pelas crianças mais jovens para definir um objeto, mesmo quando não o distinguem de outros, como ocorre com “liquidificador” em (4).

O dado (8), apesar de manter a estrutura lingüística típica de apontamento de função, exibirá um conteúdo informacional aparentemente insólito, posteriormente analisado e corrigido pela própria criança.

8) (A. manipula alguns objetos, dentre os quais uma nota de dinheiro)

M: E /esse daqui não é nada?

A: E isso daí, que que é?

A: Isso aqui?

M: Não, isso aqui que cê pegou na mão. Esse. Que que é?

A: Não sei. **Dinheiro prá comprar moeda.**

M: Dinheiro prá comprar moeda?

A: (inaudível) **compá pão, compá pão... i na colinha**, na colinha... ig/igual  
nosi vai viajá igual ontem.

(G., 3; 3.20)

Ao ser questionada por M. sobre um objeto, provavelmente uma nota de dinheiro, A. formula um enunciado definicional em que tenta apontar a função do objeto em questão, porém, sem sucesso. Acreditamos que a confusão de A. possa ser explicada por uma hipótese que se liga ao cotidiano da criança: ela pode ter associado o fato de se receber moedas como troco de compras efetuadas com notas a uma suposta “compra de moedas”, o que seria totalmente insólito para o universo adulto, mas completamente verossímil dentro do universo infantil, imaginando que a criança não consiga ainda perceber o objeto “moeda” como uma espécie de dinheiro, e sim como um objeto qualquer que pode ser adquirido como um produto.

Percebendo a estranheza explicitada na questão da mãe, A. reformula seu primeiro enunciado, introduzindo outros exemplos que repõem a real função do termo em questão. Acreditamos que o tom de estranhamento, explicitado na questão em que M. reproduz a fala de A., permite que esta escute e reinterprete seu próprio enunciado, o que a leva a uma reformulação. Um fato como esse ilustra o que De Lemos (1997, 2002) denomina de terceira posição em que criança é capaz de realizar correções e reformulações a partir da escuta de sua própria fala.

No que diz respeito à forma, o enunciado “Dinheiro prá comprar moeda” identifica-se com (4), pois apresenta PD1 (nome do objeto definido) e a parte de PD2 que se refere à diferença específica do mesmo. Nos últimos enunciados de A., “compá pão, compá pão... i na colinha, na colinha...”, a expressão do conteúdo informacional se dá sem a presença de preposição, o que nos induz a pensar que o verbo no infinitivo seja o elemento lingüístico mais forte na indicação da função de um objeto, já que ele se mantém sempre, independente da presença ou não de preposição.

No dado (9) , também será possível perceber conteúdo informacional indicativo de função, contudo, diferente dos dados analisados até aqui, a estrutura lingüística básica para expressar tal conteúdo não será “PREPOSIÇÃO + VERBO NO INFINITIVO ...”, e sim “PRONOME RELATIVO + VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR<sup>61</sup>”. Posteriormente, veremos que esta última também serve para a expressão de conteúdo descritivo.

9) (M., A. e um tio da criança conversam sobre viagem de A. para Franca com os tios em época natalina)

M. E quem é o Papai Noel?

A. **Que dá de presente.**

(G., 4; 0.4)

Para definir Papai Noel, A. lança mão da indicação daquilo que é a função de um Papai Noel: dar presentes. Se fôssemos reconstruir a definição em seu formato convencional, teríamos: “Papai Noel é um velhinho/ uma pessoa que dá presente”. Recorremos à tal reconstrução para evidenciar que, de fato, a palavra “que” funciona como um pronome relativo, mesmo não estando claramente antecederida por um referente, o qual fica subentendido. É claro que isso ocorre devido a um fato já comentado anteriormente: a “incompletude” da forma dos enunciados definicionais em contextos naturais de interação. Neste caso específico, a forma se restringe, como na maioria dos exemplos com conteúdo funcional, à presença da parte de PD2 que corresponde ao apontamento da diferença específica. Ao verbo na 3ª pessoa, segue-se um complemento, o qual, neste caso, ocorre pela especificidade sintático-semântica do verbo “dar” que, no contexto do diálogo, não se sustentaria como verbo intransitivo.

---

<sup>61</sup> A partir de agora, enunciaremos esta estrutura de forma abreviada, da seguinte maneira: “pron. rel. + verbo na 3ª. p. do sing.”

Os dados (10) e (11), apesar de, num primeiro momento, parecerem de conteúdo funcional, colocam uma certa dificuldade para a interpretação.

10) (M. mostra um termômetro a A. e lhe pergunta de que se trata o objeto)

M: Que que é isso?

A: **Que vê com fabe.**

M: Que vê com febre? Não é “fabre”, é febre. Viu? Que que é isso? Que que é isso que cê tirou de dentro da... desse tubinho?

A: **Esse não é nada.**

(G., 3; 3.20)

O enunciado da criança “Que vê com fabe” induz o leitor/ouvinte a associá-lo ao que seria uma boa definição para termômetro: “objeto que serve para medir febre”, o que aponta para o uso de uma estratégia funcional por parte da criança. Contudo, o que a criança diz é “Que vê com fabe”, enunciado também interpretável como: “objeto que permite ver se alguém está com febre”, o que leva a pensar na descrição de um dos atributos do objeto “termômetro”. Neste sentido, a estrutura lingüística utilizada não contribuiria para resolver tal ambigüidade no que diz respeito à estratégia definicional escolhida, já que tal estrutura se distancia daquela utilizada na maioria das definições funcionais analisadas anteriormente. Porém, se considerarmos que a possibilidade de tal definição ser funcional é bastante grande, devemos então admitir que o apontamento da função não necessariamente está sempre ligado a uma estrutura lingüística fixa que inclui “prep. + verbo no inf.”.

O dado (11) também se mostra dúbio em relação ao conteúdo informacional expresso.

11) (A criança observa a imagem de um anjinho feita a gesso envernizado e comenta sobre o instrumento musical que o anjo tem nas mãos)

A: Mãe, que é issu aqui? **Violão. Que toca assim: ah... ah...**

M: Isso! Violão. É o anjinho tocando violão. Onde cê ganhou esse... essa figurinha... essa imagem... Cê lembra?

(D., 3; 5.22)

É interessante notar que a própria criança coloca uma questão para M. e, antes mesmo que esta responda, aquela fornece o nome e aquilo que pode ser interpretado como função (serve para tocar) **ou** descrição de uma das características concretas do objeto definido (tem como seu principal atributo o fato de tocar). O uso do advérbio “assim” sugere que a criança tenta demonstrar gestualmente como se manipula o objeto em questão, o que nos permitiria dizer que, ao conteúdo funcional **ou** descritivo da definição, soma-se uma tentativa de melhor representar o objeto em questão pela demonstração de seu funcionamento. Lopes (1992) analisa o uso da estrutura lingüística “assim” como um modo que a criança tem de se referir a suas experiências pessoais para construir uma explicação “através da descrição de uma situação, de relacionamento de fatos e de propriedades de objetos” (op. cit., p. 55), o que nos parece bastante plausível.

A presença das interjeições (“ah...ah...”) tenta reproduzir o som de um violão, o que sugere que a criança esteja se utilizando também de um complemento “onomatopaico” ou de imitação. Deste modo, em termos de conteúdo informacional, podemos dizer que o enunciado definicional em (11) se constitui pela somatória de função **ou** descrição em “que toca” e demonstração em “(...) assim: ah... ah...”

No tocante à forma, o enunciado “Violão. Que toca assim: ah... ah...” apresenta o nome do objeto definido (PD1) seguido pelo apontamento da diferença específica que é parte de PD2. Tal diferença se constrói por “pron. rel. + verbo na 3ª p. sing.”. A esta classe gramatical se soma um complemento que, neste caso, surge não por uma especificidade sintática do verbo, o qual, neste contexto, poderia sustentar-se isoladamente como verbo intransitivo, mas sim por uma necessidade de acrescentar novo conteúdo informacional à descrição do objeto definido.

No caso de considerarmos mais plausível a possibilidade de que os enunciados definicionais de (10) a (11) apresentem não uma informação funcional, e sim uma informação descritiva, poderemos associar sua análise à dos dados de (12) a (13), em que o conteúdo informacional se refere a atributo descritivo do objeto definido. Além disso, o paralelo entre tais dados seria possível não só no que diz respeito ao conteúdo informacional, mas também ao tipo de estrutura lingüística básica utilizada para expressar tal conteúdo: “PRONOME RELATIVO “QUE” + VERBO NA 3ª PESSOA DO SINGULAR.” Passemos aos dados:

12) (Ad. [Tio Alexandre] parece ter montado uma espécie de casa [com peças tipo Lego ou quebra-cabeça], a qual é admirada por A.)

A. Ah, que bunitu! Ô Alexandre, eu achei bem bunito.

M. Gostou? Que que é isso, Anamaria?

Ad. Gostou? Isso é uma casa moderna, Anamaria, como é que chama essa casa? Põe um nome nela.

A. Mondera.

M. Moderna. Que quer dizer casa moderna, Anamaria?

A. E... e que tem casa monderna, que tem?

M. Eu num sei, que que é moderna?

A. E... e, sabe qui qui é mondeno, já sei qui ele tá falando.

M. Hum.

**A. É qui/qui tem uma piscina**

(M. ri)

M. Pode ser.

Ad. Isso.

(G., 4; 0.4)

Em seu enunciado definicional, A. aponta um dos atributos que, em sua visão, seriam pertinentes a uma casa moderna: contar com a presença de uma piscina. Aqui, é interessante perceber que o aspecto escolhido pela criança para definir o conceito de “moderno” em relação a uma casa parece, na verdade, não ter relação clara com o sentido da palavra em si, mas sim pautar-se em um aspecto que a criança, dentro de sua visão, julga como relevante para uma casa, provavelmente por ser objeto de seu desejo possuir uma piscina, como pudemos comprovar pelo contato que tivemos com outros dados do mesmo sujeito. Neste sentido, podemos supor que, ao definir um objeto, a criança, muitas vezes, poderá apontar aspectos que, em sua visão, pareçam os mais relevantes para a distinção do objeto em questão, sem que necessariamente estes aspectos coincidam com aqueles que a maioria das pessoas julgaria como mais apropriados para a definição em construção.

A forma definicional, como na maioria dos dados analisados até aqui, apresenta a parte de PD2 referente à diferença específica, a qual, neste caso, vem antecedida pela cópula “é”. A estrutura lingüística através da qual se constrói a diferença específica é idêntica a (9), (10) e (11). Ao verbo na 3ª p. do sing., segue-se um complemento obrigatório, pois o verbo por si só seria insuficiente para delimitar o sentido pretendido.

O dado (13) apresentará, assim como (5), a presença de um termo genérico.

13) (A. e M. conversam sobre um suéter que a tia fez para A.)

A. Aquele negócio que a Alicinha ta/tava fazendo em mim já vai ficá cutinhu.

M. O que que ela tava fazendo?

A. **Aquele negócio que pinica** já vai ficá cutinhu (suéter de lã)

*(G., 3; 11.20)*

A definição de suéter se faz através da descrição de uma das reações provocadas pelo objeto definido: o fato de “pinicar”, provocando alergia. É interessante notar que, como em (12), o aspecto apontado pela criança em sua definição não é, do ponto de vista do leitor/ouvinte, aquele que melhor descreve o objeto em questão, e sim aquele que, para a criança, é mais saliente face à experiência pessoal que ela tem. Isso confirma uma tendência da criança de definir objetos a partir do que lhe chama mais atenção ou daquilo que julga mais relevante de acordo com sua experiência cotidiana, ou seja, não existe ainda a preocupação em selecionar a informação a ser utilizada na definição de modo a distinguir o objeto definido de outros.

O enunciado definitório apresenta a expressão “aquele negócio” na posição de termo genérico da definição. Deste modo, diferente da maioria dos dados analisados até aqui, em que PD2 era representado apenas pela diferença específica, o dado (13) traz, na posição de PD2, um termo genérico ao qual se soma a diferença específica. Este dado vem, então, confirmar o fato de que a criança, dos 2 aos 4 anos, produz enunciados cuja estrutura formal pode exibir termos genéricos do tipo “negócio”.

As definições até aqui analisadas apresentam, na maioria das vezes, somente a diferença específica e, quando trazem o termo genérico, este geralmente se trata de um arquilexema, e não de real supra-ordenado. Isso, além

de confirmar as idéias defendidas por Litowitz (1977) sobre a superficialidade das taxonomias da criança (ver p. 30), leva-nos a compreender melhor a relação entre o desenvolvimento da definição na fala da criança e algumas das afirmações de Vygotsky (1993) sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância:

*“(...) Nossos próprios estudos experimentais sugerem que a criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das semelhanças, não porque as diferenças levam a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança. Ao analisar o desenvolvimento dos conceitos de diferença e semelhança, descobrimos que a consciência da semelhança pressupõe a formação de uma generalização, ou de um conceito, que abranja todos os objetos que são semelhantes, ao passo que a consciência da diferença não exige tal generalização – pode surgir de outras maneiras.”*

(Vygotsky, 1993: 76-77, grifo nosso)

Considerando estas idéias, parece fácil compreender por que a maioria das primeiras definições da criança apresentam uma recorrência maior da diferença específica isolada e uma frequência restrita de termos genéricos, mesmo dos arquilexemas que, por seu alto grau de generalidade, permitem sua aplicação a qualquer objeto.

O dado (14) parece mesclar diferentes tipos de informação sobre o objeto definido: descrição de atributo concreto **ou** função, indicação clara de função e exemplificação.

14) ( M. e A. falam de um brinquedo emprestado que parece, na verdade, ser um isqueiro com o formato do Pato Donald)

M. Pegá o quê, filha?

A. Issu aqui.

M. Ah, esse brinquedinho? A mamãe esqueceu. Amanhã eu levo. Que que é issu mesmu?

A. Pato Dono.

M. É o Pato Donald, mas que tipo de coisa é essa que o Pato Donald/

A. **Qui acendi.**

M. É o quê?

A. **É acen/ quandu, quandu eu fumu, mãe, de ligá um cigao.** Cê vai vê como eu fumu.

*(G., 3; 11.27)*

Em (14), A. solicita um objeto à mãe, ao qual se refere de forma genérica (“Issu aqui”), o que incita em M. o desejo de saber como a criança nomearia ou descreveria um “isqueiro”. A primeira resposta de A. (“Pato Dono”) parece não corresponder à expectativa do adulto, já que a criança nomeia a figura representada no isqueiro, e não o objeto em si. Por isso, a mãe reformula sua questão com o fim de atingir seu objetivo.

O primeiro enunciado definicional de A. (“Qui acendi”) se assemelha aos enunciados analisados em (10) e (11), pois apresenta dubiedade para a interpretação, já que pode ser analisado como descrevendo uma propriedade do isqueiro ou apontando sua função. O segundo enunciado definicional refere-se a uma situação experiencial (neste caso, hipoteticamente vivida: “É acen/ quandu, quandu eu fumu”). A referência à experiência pessoal, seja ela real ou fictícia, será recorrente nas definições produzidas nesta faixa etária. O terceiro enunciado definicional (“de ligá um cigao”) é uma clara indicação da função do objeto definido e confirma a recorrência do aspecto funcional, tanto isolado quanto somado a outros aspectos, como ocorre neste dado.

Em relação à forma, o primeiro enunciado apresenta somente uma parte de PD2 (a diferença específica), representada lingüisticamente por “pron. rel. + verbo na 3ª p. sing.”.

O segundo enunciado definicional “É acen/ quando, quando eu fumu” se constitui pela cópula “é” seguida por PD2 que, neste caso, não apresenta nem termo genérico, nem diferença específica, mas apenas uma exemplificação. Lopes (1992) analisa o uso da estrutura lingüística “É + quando ...” associada a um verbo no presente não como marca de um aspecto comum de temporalidade, que é especificar uma ocorrência num determinado ponto do tempo, mas como marca da possibilidade de recorrência ou freqüência de uma determinada situação, o que pode ser confirmado se a expressão “quando” for substituída por “toda vez que”. A autora contribui para reforçar a análise de Litowitz (1977), ao mostrar que a expressão “É + quando...” é reconhecida pela criança como uma estrutura que pode servir à construção de definições, pois transforma uma experiência pessoal em situação hipotética, o que já indica, segundo Lopes (1992), um caminho para o procedimento da generalização. Para Litowitz (1977), o uso de tal estrutura evidencia uma estratégia intermediária que antecede o uso de formas mais complexas e exhibe um estágio de transição na progressão do concreto para o abstrato, assim como a progressão do individual/pessoal para o socialmente compartilhado.

O terceiro enunciado definicional “de ligá um cigao”, assim como o primeiro, apresenta somente a parte de PD2 que diz respeito à diferença específica. Este enunciado confirma análises anteriores, porque o apontamento da função do objeto definido se constrói lingüisticamente por: “prep. + verbo no inf.” seguido de complemento.

Em suma, achamos conveniente analisar este dado neste momento do texto, pois ele nos pareceu reunir muitos dos aspectos discutidos nos dados anteriores.

Os dados de (15) a (21) parecem apresentar um aspecto comum no que diz respeito ao conteúdo informacional: o apelo à experiência individual por parte da

criança para tentar definir o termo em questão. O que já se pode adiantar em relação a estes dados é que, ao contrário dos analisados até aqui, não parece haver uma relação muito clara entre tipo de conteúdo informacional veiculado e de estruturas lingüísticas utilizadas para a expressão de tal conteúdo.

Os dados (15), (16) e (17) parecem evidenciar que, para a criança, “morrer” e “matar”, muitas vezes, são processos que estão associados a um revólver, um dos instrumentos entre os vários que podem conduzir à morte. Provavelmente, a recorrência da associação entre revólver e morte por parte da criança seja resultante do fato de A. presenciar muitas cenas televisivas em que é comum as pessoas morrerem pela ação de um revólver. Assim, é possível concluir que, nestes casos, as definições se constroem a partir do tipo de experiência pessoal que a criança tem ou já teve com a morte.

15) (M. questiona A. sobre o sentido de “morrer”).

A. O Danilo morreu!

M. O Danilo não... bem. Pois eu vi o Danilo agora.

A. Danilo tava lá na casa da D. Dora. Tchau mãe.

M. O bem, que... que que é morrer?

A. Que que é morrer? **É que mata os outro... co rev... co revolver**, né?

M. Ah, quem te contou essa história toda? De revólver?

A. É de cavalo! Cavalo na televisão!

M. Ah, meu Deus do céu! Escuta, mas conta uma coisa pra mamãe...

A. Eu vou indo...

M. O Dango não morreu com o revólver..., não né?

A. Não.

M. Como é que ele morreu?

A. Mãe, cê não pode vim aqui n'Uberaba. (criança faz de conta que está em Uberaba, na casa da avó)

M. Não, eu tô perguntando outra coisa. Cê falou que... que matar... que morrer é matar com o revólver, mas o Dango não morreu assim, não, morreu? Hum...

A. Ah... Meu Deus! (no meio da fala da mãe)

A. Oi, vó! Tudo bem, vó!

(G., 3;10.23)

16) (M. retorna à temática da morte, perguntando novamente a A. o que é morrer)

M. Que... que é morrer, filhinha?

A. **Morrer é que mata a gente, que pega um revólver.**

(G., 3; 11.7)

17) (M. pede a A. a definição do verbo “matar”)

M. Cê sabe o que que é matá, Anamaria?

A. Sei.

M. O que é matá, Anamaria?

A. **Matá é revólvi.**

M. Hum.

A. Evolvi.

M. Matar de revólver? O que acontece quando alguém/

A. Minha calça tá virada, mãe.

(A. muda de assunto)

(G., 3;10.5)

Nos dados (15) e (16), M. pergunta “O que é morrer?” e, em (17), “O que é matar?”, contudo a palavra que prevalece nos três enunciados definicionais dados como resposta pela criança é “matar”. A grande questão a ser colocada aqui é: por que a criança, nas três definições (15 a 17), prefere centrar-se na palavra que expressa a causa, e não na que expressa o efeito? Segundo Figueira (1985), “morrer” e “matar” têm em comum o fato de remeterem a uma mudança de estado (vivo para não-vivo), porém “matar” é um item lexical mais complexo do que “morrer”, pois este remete somente ao resultado de um processo enquanto aquele inclui, além do resultado, o agente desencadeador do processo. Assim, para falar da mudança de ciclo vital (passar de vivo para morto), a criança evidencia preferência por focalizar o item lexical (“matar”) que inclui a estrutura agente-ação-objeto. Nos dados em questão, A. não tem como determinar o agente, já que não está se referindo a um acontecimento específico, mas sim ao processo de “morrer” de modo genérico. Por isso, a criança focaliza, em suas definições, aquilo que reconhece como instrumento desencadeador da ação – o revólver.

Com relação à forma definicional de (15) e (16), a única diferença diz respeito à presença de PD1 somente em (16). Tanto em (15) quanto em (16), faz-se presente a cópula “é” seguida por PD2 que, nos dois casos, constitui-se lingüisticamente de “pron. rel. + verbo na 3ª p. do sing.”, mesma estrutura de dados anteriores em que o conteúdo focado dizia respeito a aspectos descritivos ou funcionais. O verbo, nos dois casos, aparece seguido de complemento, o qual, em ambos, constitui-se por expressões que, segundo Lopes (1992), são indicativas de progressão no grau de generalização na definição (“os outro” e “a gente”). De acordo com esta autora, expressões como “a gente”, “nós” e “você” “constituem formas de se indeterminar ou, ainda, de não se identificar

indivíduos ou conjunto de indivíduos em português” (op. cit., p. 35). Na visão de Lopes, tais formas indicam marcas de generalização nas definições de crianças, já que enunciados com tais formas não apresentam marcas de personalidade, mas parecem ser resultantes de um consenso geral.

O aspecto que une os dados (15) e (16) ao (17) é o fato de todos eles conterem a palavra “revólver” associada à morte em seus enunciados definicionais. Aqui, julgamos ser pertinente retomar os processos metonímicos, tais como definidos por De Lemos (1992), afinal, parece coerente se pensar que as palavras “morrer” ou “matar”, presentes na fala do adulto, remetem a criança a contextos em que tais palavras aparecem associadas ao uso da palavra “revólver”. Para nós, é somente por uma conexão metonímica, entre significantes de contextos diferentes que mantêm entre si alguma relação, que a criança é capaz de associar a palavra “revólver” às definições de “matar” ou de “morrer”.

Uma análise superficial do enunciado destacado em (17) poderia indicar que, para a criança, “matar” é sinônimo de “revólver”. Entretanto, os dados anteriores deixam claro que a criança reconhece “revólver” como um instrumento utilizado para se matar, como explicita o uso da preposição “com” em (15). Assim, parece mais plausível a hipótese anterior de que se trate de uma definição por conexão metonímica, em que “revólver” é parte de um todo, ou seja, de um processo em que um indivíduo faz algo no sentido de tirar a vida de um outro com um instrumento.

Analisando a forma definicional, é possível dizer que, na estrutura do enunciado definicional de (17), ocorre PD1 ou a palavra a ser definida (“Matá”) seguida pela cópula “é” e por PD2 que, neste caso, constitui-se por uma única palavra, a qual pode ser associada, de alguma forma, à presença, ainda que não claramente delimitada, da diferença específica, se levarmos em conta que matar é um processo que pode envolver a ação de um revólver.

Vejamos a seguir, como a experiência pessoal é colocada em foco no dado (18):

18) (A. se propõe a mexer no cabelo de M. como se fosse cabeleireira)

A. Olha! Eu vou fazer o bó no seu cabelo, rabinho aqui na frente. Fica bonito!

Bó!

M. Vai fazer rabinho? Bó?

A. Bó!

M. Que que é bó?

**A. Bó que outro dia a vovó queria pôr em mim.**

M. Ah. Não é bó, filha, é “bóbi”.

A. Bóbi.

(G., 4; 1.7)

O enunciado definicional de (18) “Bó que outro dia a vovó queria pôr em mim” parece evidenciar claramente a estratégia da criança de tentar definir um objeto pela exemplificação de uma situação experiencial vivida por ela. Este tipo de definição pode ser associado ao que Litowitz (1977) categoriza como terceiro nível do desenvolvimento da definição, em que exemplos concretos da experiência real são associados à palavra-estímulo (ver p. 28).

Segundo Litowitz, este nível pode ser comparado ao nível vygotskyano, em que a palavra é vista como um atributo da experiência. A definição dada em (18) não contém nenhuma marca lingüística mínima de generalização. Isso faz supor que, nesta faixa etária, apesar das marcas de generalização aparecerem em algumas definições, como já foi visto anteriormente, não significa que a criança perceba tal aspecto como necessário para o formato de uma definição.

É interessante notar que M., ao ouvir a palavra “bó”, que lhe soa estranha na fala da criança, destaca autonomicamente esta palavra no intuito de saber a que a criança se refere, do mesmo modo como ocorre com a palavra “panxu” em (3). Isso nos leva a supor que o destacamento autonímico, na fala do adulto, ocorrerá,

com certeza, quando este não conseguir identificar o sentido ou a referência de uma palavra utilizada pela criança. Somente através da situação descrita por A. (“Bó que outro dia a vovó queria pôr em mim”) é que M. consegue identificar o objeto focado na fala da criança e, a partir disso, fornecer-lhe o nome completo do objeto, já que a criança pronunciara somente parte dele. Entretanto, diferentemente de (3), em que a atitude do adulto foi a de corrigir o item lexical fornecido pela criança (“panxu” por “pó de arroz”), em (18), ele apenas completou a pronúncia da palavra utilizada pela criança.

No tocante à forma, pode-se dizer que o enunciado definicional de (18) se constitui de PD1, pela presença da palavra “bó” (forma como a criança nomeia “bóbi”), e de PD2 que, neste caso, assim como no segundo enunciado definicional presente em (14), constrói-se pela exemplificação que não pode ser associada nem a um termo genérico nem a uma diferença específica. Neste caso, a exemplificação, na perspectiva da criança, parece cumprir, a contento, a tarefa de fornecer uma boa definição para o termo em questão.

O dado (19) é extremamente interessante porque, neste caso, a experiência pessoal é usada para explicar o significado de uma palavra. A pergunta formulada pela mãe se volta para o sentido de um item lexical, usado pela criança, o qual, para M., soou estranho, incomum ou não-usual.

19) (M. e A. conversam antes de dormir.)

M. Que que cê falou, filha?

A. Falei... aquela hora?

M. É!

A. Falei... que eu falei: “não vem com chatiença não!”

M. Que que é “chatiença”, filha?

**A. Chatiença pra mim dormir.**

M. Com chatiação?

A. É!

M. Prá você dormir?

A. É!

(G., 4; 1.7)

O recurso usado pela criança para definir “chatiença” é mais uma vez o apelo à experiência individual que, neste caso, refere-se à prática habitual da mãe de fazê-la dormir quando não o deseja. Isso lhe provoca o sentimento traduzido pela palavra “chatiença”, a qual claramente evoca uma relação com algo que é chato para a criança. Esta parece ter consciência de que tal fato cotidiano é um conhecimento compartilhado entre ela e a mãe e, por isso, recorre a este recurso para se fazer compreendida. Torna-se complicado analisar o enunciado “Chatiença pra mim dormir” no que diz respeito à forma definicional, pois tal enunciado parece não apresentar nenhum traço da forma convencional da definição. Apesar disso, é inegável a tentativa de definição a partir do apelo à experiência pessoal em relação à palavra colocada em foco na questão do adulto.

Note-se ainda que, novamente, assim como em (3) e (18), ocorre um destacamento autonímico da palavra “chatiença” por parte do adulto, exatamente porque esta, apesar de apresentar relação óbvia com a palavra “chateação”, causa um certo estranhamento em decorrência da maneira como a criança a pronuncia, assim como ocorreu com a palavra “bóbi” em (18). Neste caso, novamente se confirma a tendência do adulto de corrigir ou reformular o que lhe parece inadequado.

No episódio (20), a mãe insiste em dirigir a mesma pergunta a A. quatro vezes, até obter uma resposta que, por não lhe parecer tão satisfatória, evoca outra pergunta que acaba não sendo respondida pela criança.

20) (M. e a brincam de faz-de-conta)

A. Faz de conta que nós `tamos na floresta.

M. Hã.

A. E o Papai Noel vem aqui e deixa presentinho prá ... prá mim e prá você.

M. Sei.

A. E cê era irmãzinha da gente.

M. Eu sou sua irmãzinha?

A. E nós tamos... e nós tamos na floresta porque ... tem que ficar bem quietinha, nós dormi, Papai Noel põe aqui na cama, na árvore de Natal. Tá bom/

M. Sei. Filhinha? Que que é floresta?

A. Floresta? É que outro dia... tô lembrando outro dia ... que era floresta... (mudando de interesse)... Mas tem que esconder...

M. Mas que que é floresta? Nós tamos na floresta? Que lugar é esse?

A. Não. Eu dorme... eu dorme, deita... e eu vou falar com você (eu deito, durmo e falo ao mesmo tempo com você)

M. Filhinha!

A. Hum...

M. Eu posso saber que que é floresta?

A. Sei!

M. Que que é?

A. **É ... é... floresta que outro dia nos(i) foi na floresta, encontrou um lobo.**

M. E como é uma floresta?

(abre a boca de sono e muda de assunto)

A. Ai! Papai Noel! Muito obrigado!

(G., 4; 1)

A criança tenta responder o que é floresta logo após a primeira vez em que mãe lhe dirige a pergunta. Contudo, por encontrar dificuldade para isso, acaba mudando de assunto e fugindo à questão quando colocada pela segunda e terceira vezes, só voltando a ela na quarta tentativa da mãe. Todavia, a resposta que sobrevém parece um tanto insólita num primeiro momento, pois, em sua fala, a criança tenta exemplificar com um fato que coloca como sendo de sua experiência real, mas que soa como puro fruto de sua imaginação, resultante dos contos de fada com os quais provavelmente tem contato. Deste modo, ao mesmo tempo em que este dado se aproxima dos anteriores no que diz respeito ao conteúdo informacional, já que o uso da primeira pessoa do singular reflete um apelo à experiência individual, ao mesmo tempo, distancia-se pelo fato de que tal experiência não é, como nos dados anteriores, real, mas sim fictícia. Talvez isso ocorra pelo simples fato de que o único contato real da criança com uma floresta até aquele momento possa ter ocorrido por meio dos contos de fada. Deste modo, seu enunciado evidenciaria o único tipo de experiência pessoal com o termo “floresta”. Provavelmente, a dificuldade/resistência em definir o termo tenha relação exatamente com a mistura entre ficção e realidade, pois, ao explicar o que é floresta, a criança coloca a si e a seu interlocutor no papel de personagens que encontram o lobo na floresta, o que pode ser explicado pelo contato da criança com histórias como “Os Três Porquinhos” ou “Chapeuzinho Vermelho”, nas quais a figura do lobo na floresta sempre se faz bastante marcante. Talvez seja exatamente para perceber se a criança consegue distinguir ficção e realidade que a mãe recoloca a questão de maneira a direcionar, pelo uso de “como”, uma resposta em que apareçam atributos descritivos (“E como é uma floresta?”).

Entretanto, tal tentativa não obtém êxito, pois novamente a criança foge ao assunto.

No que diz respeito à forma, o enunciado se aproxima de um formato já discutido anteriormente (dado 18, pp.81-82): “Bó que outro dia a vovó queria pôr em mim”. Uma pequena reformulação do enunciado definicional de (20) evidencia esta proximidade à qual nos referimos: “Floresta que nós foi outro dia e encontrou o lobo”.

Em (21), a expressão “deixar feliz” se repete na fala de A. e isso evoca uma certa curiosidade por parte do interlocutor em saber se a criança de fato domina o sentido do item lexical “feliz”, que utiliza com certa freqüência. Trata-se, pela primeira vez em nosso *corpus*, da tentativa de definição de uma condição experimentada por alguém.

21) (A., conversando com um Ad. (tio Alexandre), pergunta-lhe se ele gosta dela)

A. Cê gosta de mim?

Ad.. Eu gosto.

A. Só que eu num sei ... deixá felizi.

M. Só o quê?

A. Deixá filici.

M. Que que cê falou filhinha? Só que cê não sabe fazer o quê?

A. Nada, vai.

M. Deixá feliz?

A. É.

M. Que que é feliz? Ela vive falando isso, sabe? Que que é feliz, Anamaria?

A. Eu num sei, mãe. Acho que **é feliz uma pessoa ficá felizi.**

M. E que, que, como é que uma pessoa fica quando tá feliz?

A. Fica.

M. Fica de que jeito?

A. Hã, fica demais.

M. Fica o quê?

A. Dimaiada.

M. Fica desmaiada? Ê, Anamaria, tua cabecinha ainda meio confusa, hein?

A. Muito/muita/ muita fofqueira.

M. Muito fofqueira?

(A. muda de assunto)

(G., 4; 0.4)

Logo no início do diálogo, a mãe, surpresa com uma expressão utilizada pela criança (“deixá felizi”), talvez pelo fato de supor que esta não saiba o sentido exato da expressão que utiliza, pede para A. que confirme o que acabara de dizer. Mesmo com a repetição da expressão pela criança, a mãe parece não estar convicta de que A. seja capaz de perceber o sentido de tal expressão e, por isso, pede nova confirmação. Isso parece irritar a criança, que se recusa a responder. Assim, a própria mãe repete a expressão a fim de vê-la retomada ou explicada por A. No entanto, após obter uma rápida e seca confirmação, a mãe coloca uma questão que evidencia de modo claro o fato de ela desejar saber se a criança domina o significado da expressão que utiliza, segundo o adulto, recorrentemente. Após isso, a criança tenta responder, porém demonstra não estar segura do

sentido de “feliz” quando diz “Não sei, mãe”. Mesmo assim, arrisca uma resposta, lançando mão de uma exemplificação, na qual a definição se constrói por circularidade. Este dado se aproxima dos três anteriormente analisados pelo fato de apresentar uma exemplificação, entretanto, não apela para a citação de uma experiência puramente individual, mas evidencia índices de generalização na definição construída. Em relação ao grau de generalização, remetemos o leitor a algumas idéias defendidas pelos estudos de Lopes (1992), já assinaladas nas pp. 79-80 deste trabalho. Em (21), a marca lingüística de generalização se encontra na palavra “pessoa” que sugere a formulação de uma informação geral, a qual se aplica a qualquer indivíduo.

Não satisfeita com a primeira resposta de A., a mãe persiste em seu objetivo e consegue obter uma segunda em que A. arrisca a utilização de uma outra palavra no lugar de “feliz” (“demaiada” = desmaiada). Uma interpretação possível para esta troca lexical seria a de que tal associação de palavras se dá ao acaso. Entretanto, um olhar mais demorado poderia visualizar que, em termos semânticos, há uma aproximação possível entre tais palavras: ambas remetem a um estado de quem experimenta um “afrouxamento” dos sentidos. Todavia, essa interpretação deve ser tomada apenas como especulação, já que acreditamos ser exagerado afirmar que a criança tenha realizado este tipo de associação de sentido, apesar disso não ser completamente impossível.

Com relação a este dado, pelas repostas e reações da criança às indagações do adulto, supomos que A. de fato ainda não domine completamente o sentido da expressão “deixá felizi” e nem mesmo da palavra “feliz”, apesar de já utilizá-la em sua fala com certa freqüência, segundo afirmação do adulto no próprio diálogo. Acreditamos que o uso desta palavra, isoladamente ou dentro de uma expressão, deva-se simplesmente à incorporação de fragmentos da fala do adulto. Isso remete ao que De Lemos (1997, 2002) denomina de primeira posição da criança no processo de aquisição da linguagem, em que ela reproduz em sua fala, sem nenhum tipo de reflexão, fragmentos incorporados da fala do adulto.

Em relação à forma, é possível identificar traços da definição convencional, ainda que o enunciado definicional de (21) se encontre estruturado de maneira aparentemente desconexa. Se o reestruturarmos, procurando recuperar algumas das relações de sentido, que provavelmente norteiam um adulto na interpretação de tal enunciado, teremos: “Feliz é quando uma pessoa fica feliz”. Percebendo que a criança tenta expressar uma noção de freqüência que não se apresenta explicitamente, mas fica pressuposta, podemos reafirmar para este dado os mesmos comentários que fizemos em (14) (ver p. 76), com relação ao uso da estrutura “É + quando”. Segundo Lopes (1992), que analisou dados de crianças entre 6 e 8 anos, este tipo de estrutura foi a única que apresentou uma presença constante nas três faixas etárias estudadas por ela, inclusive crescendo continuamente e apresentando maior índice na faixa dos 8 anos, o que significa, na visão da autora, que “a criança tende a aceitá-la como estrutura possível para a formulação de definições no período que vai dos seis aos oito anos” (op. cit., p. 51). Com relação a nossos dados, o que podemos dizer é que a presença concreta desta estrutura na faixa etária dos 2 aos 4 anos é bastante infreqüente, mas já existem indícios de que a criança a utiliza quando deseja transmitir uma noção de freqüência de uma determinada ação.

#### ***4.2.3. Conclusões da primeira seção de análise***

Esta primeira seção de análise nos permite concluir que o tipo de conteúdo informacional mais recorrente nas definições de A. é o apontamento da função que, na maioria das vezes, mostrou-se expressa pela estrutura lingüística que inclui preposição (geralmente o “de”) somada a um verbo no infinitivo.

Lopes (1992), em seu trabalho com definições de crianças de 6 a 8 anos, coletou alguns dados com este tipo de estrutura, os quais não incluiu dentro de uma outra estrutura que analisou como recorrente na faixa etária por ela estudada: “(É) + verbo no infinitivo”. Segundo ela, enunciados com verbo no infinitivo antecedido de preposições como “de” ou “pra”, como os que ocorrem em nosso

*corpus*, sugerem a construção de um tipo de estrutura que transmite a idéia de finalidade ou objetivo. Assim, a autora incluiu este tipo de estrutura dentro do que categorizou como respostas N.D.A., ou seja, respostas que não se enquadravam em nenhuma das estruturas categorizadas por ela, justificando-se pelo critério de rigidez adotado em sua classificação. Neste sentido, nosso trabalho serve para complementar o de Lopes (1992), confirmando a hipótese por ela feita de que a presença das preposições (“de” ou “pra”) serve para a indicação de finalidade ou função e é uma estrutura típica de uma faixa etária anterior aos 6 anos.

O que pudemos constatar é que, em nosso *corpus*, apesar da estrutura “prep. + verbo no inf.” ser a mais recorrente para a expressão de conteúdo funcional, algumas vezes, tal estrutura apareceu sem a presença de preposição e, em outras, antecedida pela cópula “é”. Diferentemente de Lopes (1992), as variações deste tipo de estrutura, presentes em nosso *corpus*, levaram-nos a concluir que essas diferenças são simplesmente marcas de variação de uma mesma estrutura, já que o conteúdo expresso por elas é sempre o mesmo - funcional. Aqui, devemos salientar que o verbo no infinitivo sempre se preservou em todas as definições por função, o que nos fez concluir ser ele o elemento lingüístico mais forte para a indicação de função. Em relação ao seu *corpus*, Lopes (1992) percebeu uma finalidade para a presença do verbo no infinitivo totalmente diferente da detectada por nós: segundo ela, “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)” (op. cit., p. 25), como ocorre, por exemplo, na definição dada por um de seus sujeitos à pergunta “O que é fome?”, cuja resposta “Fome é comer, só” (op. cit., p. 22) confirma um conteúdo muito diferente daquele expresso pelo verbo no infinitivo em nosso *corpus*.

Apesar da alta recorrência da estrutura “prep. + verbo no inf.” para a expressão de conteúdo funcional, pudemos perceber que o apontamento da função nem sempre se constrói através de uma estrutura lingüística fixa, sendo por vezes expresso por “pron. rel. + verbo na 3ª p. do sing.”. Esta estrutura,

algumas vezes, mostrou-se associada à expressão de conteúdo descritivo e, em alguns contextos, ela gerou uma certa ambigüidade, já que neles era possível visualizar tanto o aspecto funcional quanto o descritivo.

Além do conteúdo funcional e descritivo, pudemos observar com certa recorrência o apelo, por parte da criança, a exemplos da experiência pessoal, fosse esta real ou fictícia. Contudo, no que diz respeito à exemplificação, pode-se afirmar que não há, nesta faixa etária, uma estrutura lingüística típica para a expressão deste tipo de conteúdo.

Pareceu-nos evidente que, ao definir um objeto ou uma ação, não faz parte das preocupações da criança selecionar aspectos que melhor distingam o objeto/ação definido(a) de outros(as), mas sim aqueles que são mais relevantes ou salientes dentro de sua própria experiência e/ou perspectiva. Além disso, ao lançar mão de exemplos pessoais, a criança mostra não ter ainda percebido que as definições exigem maior grau de generalização com formulação de conhecimentos socialmente compartilhados, apesar de alguns elementos lingüísticos já evidenciarem índices precoces de generalização, ainda que de modo não-consciente ou não-refletido.

Quanto à forma definicional, é possível perceber que a maioria dos enunciados, na faixa dos 2 aos 4 anos, limita-se à presença da parte de PD2 que corresponde à diferença específica. Esta, freqüentemente, é antecedida pela cópula “é”, sendo que, poucas vezes, a PD1 (raro nesta faixa etária), segue-se diretamente PD2, sem a presença da cópula “é”. Quando PD2 conta com a presença de um termo genérico, este não é um supra-ordenado real, mas sim uma espécie de arquilexema, como “negócio” ou “coisa”. Pudemos concluir que, em termos de forma, os enunciados definicionais de A. apresentam, em geral, alguns traços da forma convencional, em especial, uma alta recorrência do apontamento de diferença específica em oposição à ausência de reais supra-ordenados, o que, nesta faixa etária, pode ser explicado pela tese vygotiskyana de que a criança

adquire consciência das diferenças antes das semelhanças, as quais exigem, para sua formulação, uma maior capacidade de generalização.

No que diz respeito a destacamentos autonímicos, os dados desta seção evidenciaram uma restrita ocorrência deles, em geral quando o adulto retomava, da fala da criança, uma palavra que lhe causava estranhamento quanto à pronúncia, sentido ou referência dentro do contexto, buscando reformulá-la ou corrigi-la segundo julgava adequado.

### **4.3. DEFINIÇÕES DO ADULTO**

Como já explicitado anteriormente (ver p. 42), no decorrer da observação de nosso *corpus*, julgamos pertinente analisar não só as definições dadas pela criança, mas também aquelas presentes na fala do adulto. Influenciados pelo interacionismo de De Lemos (1982 a 2002), elegemos o diálogo como unidade de análise e reconhecemos o adulto como “instância de funcionamento da língua”, o que exigiu de nós, assim como Pereira de Castro (1998:82), interpretar “o efeito da fala do adulto na fala da criança, o efeito da fala da criança na fala do adulto e o efeito da fala da criança no seu próprio processo de aquisição”, considerando tais efeitos não só dentro dos limites restritos de episódios de interação, mas buscando visualizar como se produzem e se modificam ao longo de um período estudado.

Abaixo, segue-se uma seção com o relato das conclusões às quais chegaram alguns trabalhos voltados ao estudo da definição na fala de adultos.

#### **4.3.1. Alguns estudos sobre a definição na fala de adultos**

Na literatura sobre o tema da definição (LITOWITZ, (1977); WEHREN et. al. (1981), BENELLI et. al. (1981), LOPES (1992) etc.), pudemos perceber sempre a indicação de que o adulto instruído já possui a noção do que uma definição

convencional exige tanto em termos de forma quanto de conteúdo, ou seja, o adulto instruído é plenamente capaz de reconhecer e formular definições aristotélicas quando se encontra em uma situação em que isso lhe é exigido, provavelmente por ter desenvolvido ou aperfeiçoado esta habilidade metalingüística no decorrer de seu processo de escolarização.

Segundo Wehren et. al. (1981), os adultos julgam difícil a tarefa de definir, pois, para estes, tal tarefa inclui a descrição de um objeto de modo a excluir todos os outros, o que não é visto como uma necessidade pela criança. Assim, para estes autores, “a relação da idade com as mudanças no conteúdo da definição é muito mais um reflexo do aumento do conhecimento do que a definição é do que um aumento do conhecimento das propriedades dos objetos ou das palavras” (op. cit., p. 173).

Aceitando o fato de que o adulto instruído é capaz de reconhecer e produzir definições convencionais, levantamos duas questões consideradas relevantes para nossa pesquisa:

- 1) Em situações informais de interação com a criança, o adulto produziria definições convencionais, que geralmente apresentam itens lexicais e forma nem sempre acessíveis à criança?
- 2) Se de fato observássemos a produção de definições convencionais por parte do adulto, estaria tal ocorrência ligada à idéia de que criança deve interagir com formas mais complexas de definição em seu período de aquisição da linguagem?

Partíamos da hipótese de que a informalidade dos contextos analisados e o tipo de imagem que o adulto faz da criança como interlocutor (alguém com pouca experiência de mundo e de língua) seriam fatores determinantes para que os adultos não produzissem ou evitassem produzir definições convencionais. As primeiras definições do adulto com as quais tivemos contato levaram-nos a pressupor que o mais comum seria encontrar enunciados com traços da forma

convencional, dos quais o adulto parecia, intuitivamente, eliminar o que pudesse parecer complicado ou artificial para a criança. Apesar dessas primeiras observações, não descartamos totalmente a possibilidade de encontrar definições convencionais na fala do adulto, mas, se as encontrássemos, julgávamos pouco provável que sua ocorrência estivesse ligada a uma intenção consciente do adulto de fazer a criança interagir com formas mais complexas de definição, mesmo sabendo que o interlocutor principal de nosso sujeito era lingüista.

Com tais idéias em mente, procuramos conhecer os resultados de outras pesquisas preocupadas em analisar definições de adultos. Encontramos dois trabalhos que nos ajudaram a refletir melhor sobre as questões em pauta.

Wehren et. al. (1981) verificaram que as definições produzidas pelos adultos ou se aproximavam da forma aristotélica ou nela se apresentavam, encaixando-se nos níveis 4 e 5, tais como categorizados por Litowitz (1977).<sup>62</sup> No entanto, devemos fazer aqui uma ressalva de que tal pesquisa se desenvolveu com metodologia totalmente diversa da por nós adotada. Acreditamos que os resultados de Wehren et. al. (1981) refletem o fato de tais dados terem sido coletados em situação experimental, de forma elicitada, o que, em nossa visão, é fator determinante da produção de definições mais formais e complexas por parte do adulto.

Benelli et. al. (1988) fizeram três estudos diferenciados, dos quais destacaremos alguns aspectos em relação ao primeiro e ao segundo, aspectos estes que por ora nos interessam. O primeiro destes estudos foi feito com crianças de 5 a 7 anos e adultos com o fim de analisar a relação entre o domínio do conceito lógico das classes de inclusão e a produção de definições com categorias supra-ordenadas. Verificou-se que o domínio ou não de tal conceito não

---

<sup>62</sup> Na introdução deste trabalho, já comentamos os níveis de desenvolvimento da definição categorizados por Litowitz (1977). O nível 4 é aquele em que a definição já apresenta a convenção sintática, porém não ainda a convenção semântica pelo fato do termo genérico ainda não poder ser considerado um supra-ordenado. Já o nível 5 é aquele que se identifica completamente com a pura forma aristotélica, apresentando o supra-ordenado.

acarretava diferenças para as definições produzidas, todavia, forte relação foi percebida entre a idade e o tipo de definição construída. Aqui interessa frisar os tipos de definição mais freqüentemente produzidos pelos adultos: 60% de suas definições foram do tipo aristotélico, com uso de supra-ordenado somado a diferenças específicas. 24% se aproximaram da forma convencional e apresentavam um termo genérico na posição de supra-ordenado. Tais resultados confirmaram as conclusões já obtidas pelo estudo de Wehren et. al. (1981). Entretanto, cabe reforçar a mesma ressalva feita para este estudo para o de Benelli et. al. (1988): neste caso, os dados foram também coletados em situação experimental.

Um segundo estudo dos últimos autores citados também nos interessa. Ele foi conduzido com o objetivo de padronizar critérios de escolha do que seriam “boas” definições para os adultos. O *corpus* do estudo I foi julgado por 15 adultos (estudantes universitários) a fim de se obter tais critérios. Além disso, os autores tinham o objetivo de analisar como o critério de escolha das definições muda em função de um contexto. Para tanto, a mesma lista de definições foi submetida a outros dois grupos de adultos (com diferentes graus de instrução), sendo que, em um destes grupos, os sujeitos eram levados a supor que tivessem que explicar “o que é um X” para uma criança e, no outro grupo, os sujeitos deveriam imaginar como interlocutor alguém que tivesse acabado de chegar de Marte. Este estudo chegou aos seguintes resultados: considerando uma condição padrão (standard), a definição categorial-específica (supra-ordenado combinado com informações específicas) obteve a pontuação de melhor tipo de definição, seguida pela definição categorial, na qual o supra-ordenado aparece sozinho, e também por aquela que combina propriedades perceptuais e funcionais. Definições com propriedades funcionais ou perceptuais isoladas e as genérico-específicas, com termo genérico na posição de supra-ordenado, obtiveram pontuação baixa. Definições restritas ao uso de termo genérico obtiveram a menor pontuação. Tais resultados evidenciam que, para o adulto, uma boa definição envolve um balanço

entre forma e conteúdo dos componentes, isto é, tanto os aspectos sintáticos quanto os semânticos devem ser satisfeitos.

Na condição em que os adultos eram levados a imaginar uma criança como interlocutor, as definições combinatoriais (propriedades funcionais + perceptuais) atingiram a maior pontuação enquanto as categoriais, com alta pontuação para a condição padrão, obtiveram pontuação baixa tanto para a condição “Criança” quanto para a condição “Marciano”, o que leva à conclusão de que supra-ordenados isolados são considerados como pouco efetivos para permitir a distinção de um objeto por um falante com pouca experiência lingüística. Devido à pressuposição por parte dos adultos de que crianças devem receber a maior quantidade de informação possível, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo de uma definição, as definições categorial-específicas (convencionais) obtiveram maior pontuação na condição “Criança” do que na condição “Marciano”. Neste sentido, a baixíssima pontuação para as respostas genéricas na condição “Criança” podem ser explicadas pelo fato dos adultos a julgarem como um tipo ruim de definição.

Para nós, os resultados de Benelli et. al. (1988) foram de extrema valia, pois nos permitiram voltar um novo olhar para nossos dados, chegando às seguintes considerações:

- 1) É estranho o fato de as definições genérico-específicas terem obtido pontuação baixa, ou seja, julgadas pelos adultos como não sendo um bom tipo de definição, tendo em vista que é exatamente ele o segundo mais recorrente na própria fala do adulto em situação padrão, como evidenciaram os resultados das duas pesquisas com definições de adultos discutidas até aqui, isto é, a performance lingüística do adulto em situação padrão não necessariamente reflete o conceito que ele possui do que seja uma boa definição.
- 2) As definições não-convencionais na fala do adulto, em interação com a criança, devem ser consideradas como resultado da informalidade do

contexto e do tipo de imagem que o adulto tem da criança (alguém com pouca experiência de mundo e de língua).

- 3) A construção de definições convencionais, mesmo na presença dos fatores citados acima, pode ser entendida como uma necessidade do adulto de fornecer à criança o maior número possível de informações, não só sobre o objeto definido, mas também e inclusive sobre aquilo que uma definição exige em termos de forma e conteúdo.

Antes de passarmos à análise propriamente dita, gostaríamos de reiterar a ressalva que fizemos na primeira seção de análise: os dados estão ordenados de modo a aproximar aqueles que apresentam aspectos comuns no que diz respeito especialmente ao conteúdo informacional expresso. Porém, a análise não se restringirá a este aspecto, procurando abordar a construção da forma definicional e as estruturas lingüísticas utilizadas. Este último aspecto será abordado quando houver uma relação clara entre o conteúdo informacional e o tipo de estruturas lingüísticas utilizadas.

Nos dados de (22) a (34), o aspecto principal do conteúdo informacional é o apontamento da função do objeto em questão. Algumas vezes, ao apontamento da função, virá(ão) associada(s) ostensão(ões) (apontamento gestual do objeto em questão) e/ou exemplificação(ões) de situação(ões) que envolva(m) o uso do objeto descrito. Assim, já se vê logo de saída que a presença do aspecto funcional é altamente recorrente, não só na fala da criança, mas também na do adulto.

Em relação a este aspecto, Litowitz afirma:

*Mesmo adultos que podem definir na forma convencional, utilizam definições funcionais em situações em que a forma aristotélica não é exigida, de acordo com sua compreensão da situação comunicacional (por exemplo, uma conversa com um amigo, e não uma tarefa definicional em um teste), ou quando a forma aristotélica não é possível devido a algum tipo*

*de insuficiência (por exemplo, novos conceitos, termos não-familiares, objetos não-conhecidos).*

(Litowitz, 1977: 302, *tradução nossa*)

O trecho acima confirma a idéia de que a informalidade da situação comunicacional é um dos fatores responsáveis pela formulação de definições não-convencionais, em especial, as definições funcionais. Além disso, permite pensar que qualquer restrição/limitação, que possa impedir a formulação da definição convencional, favorece o aparecimento de uma definição funcional e aqui cabe a pergunta de por que razão tal tipo de conteúdo informacional é mais recorrente do que o apontamento de propriedades perceptuais, por exemplo. Neste sentido, Wheren et. al. (1981) se questionam sobre dois fatos:

- 1) Por que crianças mais velhas e adultos se referem raramente a aspectos perceptuais isoladamente, mas continuam a fazê-lo em relação aos aspectos funcionais?
- 2) Por que, na maioria das vezes, aspectos perceptuais vêm para se combinar aos funcionais, e não para substituí-los?

Os autores concluem que “a referência às propriedades funcionais por sujeitos que não se encontram nem confusos e nem inconscientes dos aspectos concretos dos objetos sugere que a função, mais do que a reflexão sobre o conhecimento do objeto por si mesmo, constitui o componente nuclear da concepção dos sujeitos do que é uma definição” (Wheren et. al., 1981:173). As conclusões destes autores caminham no mesmo sentido do modelo proposto por Nelson (1974) para a formação de conceitos e aprendizagem de palavras. Segundo a autora, um objeto é, em primeira instância, identificado por suas relações funcionais e só posteriormente por seus aspectos perceptuais. De acordo com esta hipótese, a criança sempre procura, em primeiro lugar, pelo aspecto funcional quando está aprendendo uma nova palavra.

Em relação ao apontamento da função por parte de adultos, há um aspecto interessante observado por Jakobson (1963). Segundo o autor, afásicos afetados pelo distúrbio da substituição ou da similaridade têm grande dificuldade de acessar sinônimos, o que os faz, muitas vezes, recorrer à função para responder à questão “O que é isso?”.

Olhando para nosso *corpus* e considerando tanto a fala da criança quanto a do adulto, somos levados a admitir que as idéias defendidas pelos autores acima se sustentam pela alta recorrência de aspectos funcionais isolados na definição do adulto, o qual já tem condições de utilizar outros tipos de informação para formular suas definições.

### **4.3.2 Os dados do adulto**

Os dados de (22) a (24) evidenciam três pontos em comum: mesmo conteúdo informacional, mesma forma definicional e estruturas lingüísticas muito próximas.

22) (A. observa o gravador e faz perguntas a M.)

A. Mãe, o que é isto?

M. **Botãozinho de ligar**, viu...? O gravador

A. Ó quer ver? Fica banco... Fica cor aí. Tá vendo? (coloca o dedo na direção da luz vermelha do gravador). Fica cor aí minha mão.

M. Ah já sei, Anamaria! Não fica colorida.

A. Fica cor. É.

M. A luz do gravador reflete aí na sua mão, né?

(G., 3; 5.22)

23) (M. e A. conversam sobre alguns presentes recebidos por ocasião do aniversário de A.)

M. Que que é isso, fala prá mamãe.

A. O ádio.

M. Não, **a fita de pô, de colocar no rádio**, né? Estorinha do Patinhu Feio.

(G., 4; 0.4)

24) (Na hora de dormir, M. faz questões a A. sobre uma fronha presente no contexto)

M. Anamaria, como chama esse aqui? Como chama isso? Ah, não vou conversar mais com você não, cê não responde!

A. (tosse) Saco!

M. **Saco! (ri) de pô o travesseiro**. Chama fronha!

A. Fronha! Vou cubrir... Que frio!

(G., 3; 5.29)

Em (22), a resposta de M. ao pedido de definição de A. evidencia-se como a associação de um aspecto funcional ao objeto em questão. Muitos poderiam argumentar no sentido de atribuir a este tipo de enunciado o estatuto de uma simples nomeação como ocorre em “máquina de lavar”, “máquina de costurar”, nomes nos quais figura a função do próprio objeto em questão. Argumentação que, em nossa visão, é parcialmente válida, porque desconsidera o ato de nomear como parte da habilidade de fornecer definições. Neste sentido, como já afirmamos anteriormente (ver p. 56), assim como Litowitz (1977), consideraremos a atividade de nomear/rotular, seja por parte da criança ou do adulto, como uma das funções da definição. Em “Botãozinho de ligar”, a mãe informa à criança que se trata de um botão cuja função é ligar o gravador. Após isso, a criança desvia o

enfoque do diálogo para um outro aspecto que lhe atrai a atenção: uma luz vermelha emitida pelo gravador, que se reflete em sua mão conforme esta se movimenta.

No dado (23), a mãe deseja provavelmente saber se a criança reconhece a função de uma fita-cassete. Contudo, após colocar sua questão, obtém da criança uma resposta que pode ser interpretada à luz das conexões metonímicas, propostas por De Lemos (1992, 1997), já que a presença da fita-cassete, evoca, para a criança, o nome de outro objeto presente no mesmo tipo de contexto do primeiro: o rádio. Assim, a criança evidencia que, apesar de não saber nomear o objeto focado pelo adulto (fita-cassete), é capaz de reconhecer o tipo de contexto em que tal objeto é utilizado. Percebendo isso, o adulto aproveita-se do dado presente na fala da criança para fornecer a definição solicitada no início do diálogo. Tal definição se constrói pelo apontamento da função de fita-cassete: objeto cuja finalidade é ser colocado no rádio.

Em (24), a primeira fala da criança coloca uma dúvida para o investigador: estaria a criança utilizando-se de uma interjeição para expressar seu descontentamento com a insistência da mãe ou simplesmente fornecendo uma resposta à pergunta de sua interlocutora através do uso de um supra-ordenado pelo fato de não saber o nome específico do objeto apresentado pela mãe, já que “saco” pode ser associado a diferentes objetos que servem ao acondicionamento de algo? Entendemos que a risada da mãe se justifique exatamente por ela haver associado estes dois sentidos ao enunciado produzido pela criança e ter escolhido se utilizar daquele que lhe era mais conveniente no contexto. Assim, após reiterar a palavra “saco” como supra-ordenado para “fronha”, a mãe aponta a função do objeto: acondicionar o travesseiro.

Em relação à forma definicional, os dados de (22) a (24) se constituem de PD1 (nome do objeto definido) diretamente acoplado à parte de PD2 que serve para referência à diferença específica.

Em termos de estrutura lingüística, a parte da definição indicadora da diferença específica, em (22), (23) e (24), constrói-se por “prep. + verbo no inf.” ao qual se soma um complemento. Essa estrutura mostrou-se altamente recorrente nas definições funcionais dadas pela criança na primeira seção de análise. Em relação à complementação verbal, na primeira seção, concluímos que especificidades sintático-semânticas do verbo ou exigências contextuais são determinantes da presença ou ausência do complemento verbal.

A partir destes três primeiros dados do adulto, já é possível perceber que os enunciados definicionais do adulto aqui analisados são idênticos ou muito próximos a muitos daqueles produzidos pela criança, ou seja, não parece haver uma preocupação do adulto em utilizar a forma convencional que já conhece.

O dado (25), apesar de apresentar o mesmo conteúdo informacional dos três anteriores, começa a se diferenciar no que se relaciona à forma pela qual se constrói a definição:

25) (A. e M. conversam sobre um livro com transparência colorida que serve a brincadeiras infantis)

A. Mas o que que é isso?

M. Isso aqui? **Da gente brincar...** A gente pega... Aqui tá o livro, né? A gente põe... em cima da figura que tem o livro e fica... fica mais bonito prá gente enxergar. Fica colorido.

(G., 3; 7.3)

O dado acima seria idêntico aos anteriores, não fosse a presença de um novo elemento que chama atenção por seu caráter genérico, como já discutido na primeira seção de análise (ver pp. 79-80): a expressão “a gente”, o que justifica a alteração da preposição “de” para “da” devido à fusão da preposição “de” com o artigo “a”, que inicia tal expressão.

Deste modo, o dado nos permite ver que os índices de generalização expressos por algumas expressões como “a gente” e “você”, que se fazem presentes precocemente nas definições da criança, podem ser reflexos destes mesmos índices na fala do adulto, especialmente se levarmos em consideração que a informalidade contextual favorece o uso de tais expressões na fala do adulto, o que leva a criança a ter maior contato com elas.

No dado seguinte, o mesmo conteúdo funcional será expresso por uma estrutura lingüística que se diferencia das anteriormente discutidas:

26) (M. e A. conversam sobre um brinquedo emprestado por uma coleguinha)

A. E issu daqui, que que é?

M. Ah, issu ó, que será, hein, eu nem sei o que é isso, filha. Que que parece issu daí? Hum? Olha bem... Ó, vô te mostrá... Olha pra mamãe, cê vai falá o que que é, tá? Ó, que que é isso?

A. Cigao

M. Isso aqui não é cigarro. Isso aqui sim é cigarro, e issu daqui?

A. Acende.

M. Então que que é?

A. Patinhu.

M. Hein?

A. Patinhu.

M. Eu sei que é um patinhu. Cabeça du, dessa pecinha aqui é um patinhu, mas prá quê que serve isso?

A. Num sei, né, mãe?

M. **Prá acendê o cigarro.**

(...)

(G., 3; 11.27)

Num primeiro momento, pode-se pensar que a mãe deseja identificar se, apesar do aspecto lúdico do isqueiro (ter o formato de Pato Donald), a criança consegue apontar a função prática deste objeto. Contudo, M. não parece satisfeita com a única fala de A. (“Acende”), que sugere ser a criança capaz de perceber minimamente a função de um isqueiro. A questão que nos colocamos aqui é a seguinte: tal insatisfação por parte do adulto se explica por que seu objetivo, na verdade, era obter o nome do objeto ou por ele ter julgado vaga a resposta fornecida pela criança? Acreditamos que esta última possibilidade se sustente mais do que primeira pelo fato de a própria definição fornecida pelo adulto, em seu último turno de fala, preocupar-se em especificar a função do objeto em questão, e não em nomeá-lo.

O dado (26) é bastante semelhante aos analisados anteriormente, entretanto, apresenta uma pequena diferença no que diz respeito à estrutura lingüística: ao invés da preposição “de” antes do verbo no infinitivo, ocorre o “pra”, variante oral de “para”. Esta alternância entre os dois tipos de preposição já havia sido verificada em enunciados definicionais da criança, inclusive em maior quantidade. Neste caso, reforçamos a hipótese que havíamos feito em relação a um dos dados na fala da criança: o “para” (e suas variações), apesar de ter o mesmo valor semântico de indicação de finalidade ou função que a preposição “de”, ocorre bem menos e, em alguns casos, quando se apresenta, parece estar motivado pela presença da mesma preposição em enunciados anteriores, os quais geralmente são a típica questão para se obter função: “X serve **pra** quê?”. No caso do dado em discussão, é própria mãe quem formula uma questão direcionadora da resposta funcional que dará ao fim do diálogo.

No episódio abaixo, cronologicamente anterior ao exposto acima, coincidentemente, a mãe e o tio conversam com a criança sobre o mesmo tipo de objeto: um isqueiro. Assim, acreditamos que a insistência da mãe no dado anterior se justifique pelo fato de ela desejar saber se a criança se lembrava da definição já fornecida do objeto em questão.

27) (A., M. e Ad. [tio Jucelino] conversam sobre um isqueiro)

M. Que que é isso?

A. Cigao.

M. Cigarro? Não é, bem.

A. Me dá cigao, aquele.

M. Mas isso aí é cigarro? Então/então fuma, se é cigarro, fuma.

A. Vai lá pegá...

M. Pegar o quê?

A. Lápi pequinino.

M. O quê? Lápis pequenino? Tá, toma. Mas que que é isso? Fala prá mamãe o que que é que que é que eu te dou/ te dou o cigarro.

A. Fogo.

M. Fogo?

Ad. Fogo. Isso.

M. Não é fogo, viu, Ana. **É um negocinho de fazer fogo**, viu?

*(G., 3; 6.13)*

No dado (27), assim como em (26), ao apresentar um isqueiro à criança e indagar seu nome à mesma, o adulto parece surpreender-se com uma resposta inusitada que, provavelmente, tem a ver com o fato da criança associar o uso do isqueiro ao cigarro, devido, em geral, ao uso conjunto de tais objetos no mesmo contexto. Assim, acreditamos que a palavra “cigao”, presente na fala da criança, não significa que ela tenha nomeado inadequadamente o objeto apresentado, mas simplesmente se lembrado, por associação metonímica, de um outro que faz parte do mesmo tipo de contexto. Isso pode ser bem compreendido à luz das conexões metonímicas que a criança já é capaz de fazer (De Lemos 1992,1997), o que confirma a hipótese que fizemos para o dado (23). Quando a criança diz “Me dá o cigao, aquele”, parece estar se referindo a algo distante de sua visão no momento do diálogo, como sugere o uso do demonstrativo “aquele”. Contudo, M. não percebe tal associação e continua acreditando que a criança está nomeando inadequadamente o objeto apresentado, o que a leva a querer que A. confirme, na prática, sua própria afirmação, fazendo-lhe a seguinte sugestão: “Então/então fuma, se é cigarro, fuma”.

Percebendo-se incompreendida pela mãe, a criança pede que ela busque um lápis. Isso sugere que A. geralmente se utilize do lápis para simular o uso de um cigarro, como aliás é comum em brincadeiras infantis. A mãe traz o lápis pedido, mas se recusa a entregá-lo à criança antes que esta forneça o nome adequado do objeto “isqueiro”. Vendo-se pressionada, a criança arrisca a resposta “Fogo”, a qual se justifica ou pelo fato de sair fogo do isqueiro ou pela associação feita com contextos em que se fuma. Geralmente, nestas situações, para acender o cigarro, pede-se “fogo”, e não “isqueiro”. Percebendo isso, o tio confirma a resposta de A., diferentemente da mãe, que prefere não confirmar a fala da criança, e sim mostrar-lhe que se trata de um objeto com a função de fazer fogo. No entanto, neste momento, M. não se preocupa em fornecer o nome específico do objeto em questão, mas sim uma paráfrase definicional (“É um negocinho de fazer fogo”), que aponta a função do objeto definido: algo cuja função é fazer fogo.

A semelhança com os dados anteriores não se restringe ao conteúdo informacional, mas também ocorre em relação à forma e estruturas lingüísticas. Entretanto, no enunciado definicional do adulto, apresenta-se um termo de caráter genérico que se faz bastante presente em enunciados definicionais da criança: o arquilexema “negocinho”, uma das variações da palavra “negócio” que, na fala da criança, assume outras formas (gogócio, gogocinho). Além de tais variações, outros arquilexemas como “coisa” são recorrentes na fala da criança pelo fato dela ainda estar incorporando o léxico da língua. No entanto, como explicar suas ocorrências na fala do adulto? Apesar de esta ser uma das poucas ocorrências na fala do adulto em nosso *corpus*, na introdução desta seção, vimos que, apesar dos adultos considerarem enunciados definicionais com termos genéricos como definições ruins, sua própria produção lingüística evidenciou largo uso desse recurso, segundo os estudos de Benelli et. al. (1988). O uso de tais estruturas pode até ser considerado estranho em situações formais, não obstante, devemos supor que, em situações cotidianas de interação com uma criança, que pressupõem o uso de uma linguagem mais solta e menos complexa, é completamente justificável o uso de arquilexemas, afinal, isso evidencia uma atitude do adulto de aproximar-se da linguagem de seu interlocutor (a criança) a fim de levá-lo mais rapidamente a entender a informação a ser transmitida. Imaginando que, no episódio discutido, o adulto resolvesse se utilizar de um supra-ordenado como “aparelho”, talvez não se fizesse compreendido pela criança. E mesmo que este adulto estivesse interagindo com outro adulto de maneira informal, acreditamos que não necessariamente ele fizesse uso de um real supra-ordenado como o citado acima, podendo utilizar-se de um arquilexema sem prejuízo para a interação. Neste sentido, os arquilexemas não se restringem à fala da criança, supostamente com menor capacidade de generalização, mas persistem na fala do adulto, mesmo que este já seja capaz de acessar reais supra-ordenados. Isso nos faz supor que o grau de formalidade de um contexto, o tipo de interação que se desenvolve e a imagem que os interlocutores fazem uns dos outros sejam fatores que determinam o conteúdo, a forma e a linguagem utilizados para a produção de uma definição.

No tocante à forma definicional, o enunciado conta com a cópula “é” mais PD2 que, neste caso, constitui-se do termo genérico ao qual se soma a diferença específica. Esta, como em outros dados já discutidos, constrói-se por “prep. + verbo no inf.”, seguido de complemento, já que o verbo, neste caso, não se sustentaria como intransitivo.

No dado (28), M. contrapõe dois objetos, no sentido de levar a criança a distingui-los com clareza:

28) (A. e M. comentam sobre pedras que A. havia trazido da rua)

M. (...) É, tem razão. Essa é mais pesada. Pra gente saber qual que é a mais pesada, a gente coloca numa balança, né, Anamaria? Cê sabe disso. Cê já viu balança de pesá?

A. Já falei po meu pai fazê piscina e balança.

M. Ah, mas **a balança que cê qué, é balança assim**, olha, né? **De balançar criança**. Agora eu falo/ **a balança que eu falo, Anamaria, é balança de pesá**. Sabe **quando o papai pega a carne e põe numa balança**. Aquilo também chama balança, sabe. Fala: um kilo, dois kilo, **quando cê sobe na balança**, também...

A. Nossa! Tá barato demais, né, mãe?

M. Barato? Não é nada, filhinha. É caro. Um kilo de carne custa quarenta cruzeiros.

A. Carenta cuzeios!

(G., 3;10.5)

No episódio acima, a primeira pergunta de M. sobre o objeto “balança”, apesar de já trazer o apontamento de sua função (“de pesá”), obtém como resposta por parte da criança um enunciado que deixa clara a confusão feita por

A. entre “balança” (objeto para medir) e “balanço” (brinquedo infantil). Tal confusão pode ser facilmente justificada se pensarmos que, em algumas regiões do país, a palavra “balança” é utilizada como referência única para os dois objetos. Percebendo a confusão instaurada, a mãe opõe a definição dos dois objetos; primeiro, fornecendo a função de “balanço”: “De balançar criança” e, logo depois, apontando a função de “balança”: “é balança de pesá”, seguida de uma exemplificação do uso deste objeto “Sabe quando o papai pega a carne e põe numa balança.”

O primeiro enunciado definicional “a balança que cê qué, é balança assim” utiliza-se da estratégia de ostensão, como comprova a fala que se segue: “olha, né?”, ou seja, a linguagem utilizada reflete apenas um apontamento gestual do objeto dentro do contexto. Em relação à forma, pode-se dizer que este enunciado apresenta apenas PD1 seguido da cópula “é”, já que, depois da cópula, não há nada que corresponda minimamente nem ao supra-ordenado nem à diferença específica. Na fala da criança, um enunciado como este poderia ser interpretado como típico do que Watson (1985) categoriza como segundo nível de desenvolvimento da definição, em que a NP1 (*definiendum*) e à cópula “é”, somam-se estruturas complementares que não podem ser associadas a nenhum dos elementos típicos de NP2 (*definiens*). Entretanto, em se tratando do adulto, é provável que a presença deste tipo de enunciado se justifique pela presença do objeto no momento da interação, o que motiva uma definição puramente ostensiva.

O segundo enunciado definicional “De balançar criança”, no que diz respeito à forma e à estrutura lingüística, é idêntico a alguns enunciados definicionais da criança: constitui-se apenas da parte de PD2 que se refere à diferença específica e esta se constrói pela associação de “prep. + verbo no inf.” seguido de complemento.

No terceiro enunciado definicional “a balança que eu falo, Anamaria, é balança de pesá”, além de PD1 e da cópula “é”, em PD2, repete-se o nome do

objeto ao qual se soma uma diferença específica (“de pesá”), que confirma o conteúdo funcional e a estrutura lingüística já presentes no primeiro enunciado do adulto.

Os dois últimos enunciados definicionais “quando o papai pega a carne e põe numa balança” e “quando cê sobe na balança” evidenciam uma tentativa da mãe de exemplificar o uso de um dos objetos definidos anteriormente. É interessante observar a presença do “quando” para exemplificações, tanto na fala da criança quanto na do adulto. Remetemos o leitor às observações feitas em relação ao uso de tal estrutura nas definições (ver p. 76). A presença da palavra “quando”, na fala da criança, mostrou-se bastante restrita, o que, no quadro de formulação de Lopes (1992), poderia ser tomado para confirmar a dificuldade de transformar experiência individual em conteúdo socialmente compartilhado, já que, para a autora, este recurso é um forte índice de generalização. Por ora, fazemos a hipótese de que este recurso lingüístico deverá ser mais recorrente na fala do adulto pelo fato deste geralmente recorrer a exemplificações que, ao remeterem a criança à sua própria experiência individual com o objeto, levam-na a perceber o tipo de uso que as pessoas, em geral, fazem dele. Assim, conscientemente ou não, o adulto contribui para que a criança tente transformar sua experiência pessoal em experiência socialmente compartilhada.

No episódio abaixo, a definição fornecida pelo adulto evidencia aproximação, em termos sintáticos (PD1 é PD2), da forma convencional, apesar de não atender às convenções semânticas da definição:

29) (diálogo entre A.e Ad. [tio Jucelino] sobre imagens que encontram em um livro)

A. Vamo vê. Aí é o cachoinho.

Ad. Ah, o cachorrinho? O cachorrinho anda junto com o homem, né? Isso aqui, cê sabe o que é isso aqui? **Isso aqui é uma rede de pegar peixe.**  
Do homem pescar, né?

A. Num tem nada aqui.

(G., 3; 6.13)

No dado (29), ao visualizar uma rede de pesca num livro, o adulto coloca a questão “o que é isso aqui?” e, antes mesmo que A. responda, ele nomeia o objeto em questão. Veremos, em outros dados, que será muito comum esta atitude do adulto de apontar para um objeto presente no contexto e nomeá-lo por pressupor que a criança ainda não possui o léxico necessário para isso. Neste sentido, muitos poderiam questionar a pertinência de se analisar dados como este em que os enunciados destacados parecem ter a função de nomeação, e não de definição. Entretanto, não poderíamos fechar os olhos para o fato de que tais nomeações, por trazerem em si o apontamento de propriedades específicas do objeto, não deixam de refletir características de enunciados definicionais. Assim, julgamos pertinente incluir este tipo de dado, tanto na fala da criança quanto na do adulto, reforçando sempre a idéia de Litowitz (1977) (ver pp. 56 e 100). Neste caso, o traço definicional do enunciado “rede de pesca” se dá através da indicação de sua função (“de pegar peixe”).

No tocante à forma, deve-se salientar que o enunciado definicional, apesar de se aproximar em termos sintáticos da forma convencional (PD1 é PD2), traz, na posição de PD1 a utilização de uma estratégia ostensiva (“isso aqui”) e, em PD2, na posição do supra-ordenado, aparece o nome do objeto definido (rede), ao qual se soma a diferença específica de conteúdo funcional (“de pegar peixe”). Esta se apresenta sob um tipo de estrutura lingüística que confirma as análises feitas até aqui: “prep. + verbo no infinitivo”, neste caso, seguido de complemento.

Os dados de (30) a (34) apresentam em comum com os anteriores o fato de que neles também está em jogo como principal aspecto de conteúdo informacional o apontamento da função do objeto definido. Contudo, diferenciam-se deles, e aproximam-se entre si, pelo fato de tal conteúdo informacional ser expresso por outra estrutura lingüística: “PRONOME RELATIVO “QUE” + VERBO NA 3ª P. SING.”. Esta estrutura, como vimos na primeira seção de análise (ver pp. 69-70), gera uma certa dificuldade para a análise, porque serve para expressar tanto uma propriedade funcional quanto uma propriedade descritiva do objeto.

No conjunto de dados que se segue, será muito comum que, ao apontamento de aspectos descritivos ou funcionais, sejam acrescentadas exemplificações, o que se justifica pelo fato do adulto tomar para si a tarefa de possibilitar à criança a melhor representação possível de um objeto.

30) (Ao preparar a mamadeira, M. e A. conversam sobre dois componentes deste objeto: bico e tampa de travamento)

A. Intão, intão... ah cadê? Cadê o guli?

M. Cadê o quê? [ procurando bico de borracha da mamadeira).

A. Me dá aí!

M. O quê, Anamaria?

A. Me dá aí!

M. (rindo) Cadê o guli? Muito bem, filhinha! É sim, **essa pecinha aí é que, que faz você engolir o leiteinho.**

A. E ... e essa tampinha?

M. Isso aqui?

A. É.

M. **Isso aqui é uma pecinha que trava, quando eu não quero que, quando eu não quero que cai leite da mamadeira, quando cê vai viajar mamãe põe essa pecinha aqui**, aí não deixa sair leite, ó! Viu?

(G., 3; 2.7)

31) (A. deseja saber o que é o componente do gravador que detecta o volume/intensidade de voz).

A. Isso aqui, que que é?

M. **Isso é uma agulhinha que marca, que marca quando a gente fala alto demais**, qué vê? Se você gritar essa agulhinha vai lá adiante. Grita prá você vê.

(G., 3;10.5)

32) (A. e M. provavelmente manipulam uma casinha de brinquedo [estância] e conversam sobre ela)

A. Mãe, abre aqui.

M. Abre o quê?

A. Abre aqui a casa.

M. Ah! É uma casinha, então! Por que que cê não falou? É uma casinha. Cê gostou dessa casinha, filha?

A. Tira! Tira!

M. Tira o quê?

A. Tira a chave.

M. A chave? Isso aqui não é chave, bem, chama trâmela.

A. Ai, tira!

M. **É o trinco que faz fechar a porta**, olha! Agora cê qué que abra a porta? Quantas portas tem essa casinha?

(G., 3; 9.5)

33) (Referindo-se ao gravador, A. questiona M. sobre o botão de volume do gravador)

A. Esse aqui, esse botãozinho aqui, que que é?

M. Esse botãozinho não pode pôr a mão, viu, bem, senão dá choque.

A. Esse botãozinho que que é?

M. **É um botão que ... que aumenta o volume e diminui o volume**, viu?

A. Ah!...

(G., 3;10.5)

34) (A. aponta para a imagem de uma enfermeira, provavelmente encontrada em um livro ou revista, e questiona M.)

A. Agó como chama essa muié daqui?

M. Essa daí é enfermeira, bem. **A moça que fica no hospital cuidando dos nenenzinho quando os nenenzinho nascem.**

(G., 3; 6.6)

Em (30), tanto na primeira definição, de “bico de mamadeira”, quanto na segunda, do objeto que impede a passagem do leite (“bloqueador” ou “trava”), ocorre ostensão (“essa pecinha aí” e “isso aqui”, respectivamente, como em (29)) e o apontamento da função: o primeiro objeto definido serve para fazer engolir o leite e o segundo para travar a passagem do mesmo.

No dado (31), além da ostensão (“isso”) e do apontamento da função (“que marca”), ocorre uma exemplificação (“quando a gente fala alto demais”).

No dado (32), ao ver frustrada sua tentativa de abrir a porta de uma estância (casinha de brinquedo), A. solicita à mãe a retirada da chave que, na verdade, trata-se de um tipo de tramela ou trinco. Percebendo a confusão feita pela criança, a mãe tenta desfazê-la, fornecendo à criança a definição de “trinco” pelo apontamento de sua função: algo que serve para fechar portas.

Em (33), a fala em que a mãe oferece a definição solicitada pela criança apresenta a função do objeto definido: algo que serve para aumentar ou diminuir o volume.

No dado (34), após fornecer o nome da profissional em questão, a mãe formula, sobre “enfermeira”, uma definição que inclui apontamento de função e exemplificação. A informação funcional está em “que fica no hospital cuidando dos nenenzinho” e a exemplificação ocorre em “quando os nenenzinho nascem”.

No tocante à forma, o primeiro enunciado definicional de (30) “essa pecinha aí é que, que faz você engolir o leitinho” traz, em PD1, a presença de um supra-ordenado, ao invés do nome do próprio objeto e, em PD2, somente a parte que diz respeito à diferença específica (“que faz você engolir o leitinho”). É interessante notar que, na construção da diferença específica, aparece a expressão “você” que, neste caso específico, parece indicar não um índice de generalização, como é comum, mas uma referência à própria experiência individual de A., ou seja, neste caso, a palavra “você” tem como referente a criança, e não está sendo usada no sentido usual e genérico de “qualquer pessoa”.

O segundo enunciado definicional de (30) “Isso aqui é uma pecinha que trava, quando eu não quero que, quando eu não quero que cai leite da mamadeira, quando cê vai viajar mamãe põe essa pecinha aqui” apresenta, como (29), além da estratégia ostensiva e da cópula “é”, a segunda parte da definição (PD2), que se constrói pela somatória do supra-ordenado (“pecinha”) à diferença específica (“que trava”). Além disso, aparecem mais dois enunciados para exemplificar situações que envolvem razões para uso do objeto em questão (“quando eu não quero que cai leite da mamadeira” e “quando cê vai viajar”), os quais evidenciam que o adulto, mais até do que a própria criança, lança mão da experiência pessoal para construir suas definições, talvez por perceber que o conhecimento pessoal é mais facilmente compreendido pela criança do que o conhecimento social.

Já no enunciado definicional de (31) “Isso é uma agulhinha que marca, que marca quando a gente fala alto demais”, além da estratégia ostensiva, a qual vem se mostrando bastante recorrente nos enunciados do adulto, aparece, na posição de PD2, no lugar de um possível supra-ordenado, como “circuito eletrônico”, o

nome de um outro objeto bastante familiar para a criança: uma agulha com a qual se assemelha o objeto descrito. Além disso, também em PD2, aparece a diferença específica (“que marca”) e um terceiro enunciado que se traduz como uma exemplificação do funcionamento do objeto definido (“quando a gente fala alto demais”). Este dado leva a confirmar a hipótese de que o adulto, em decorrência da imagem que tem da criança como um interlocutor ainda inexperiente, esforça-se por simplificar o máximo possível os termos utilizados a fim de facilitar a compreensão dela. É óbvio que, mesmo em interação com outro adulto, este tipo de simplificação da linguagem possa ocorrer com frequência, especialmente quando os supra-ordenados a serem utilizados não são palavras que circulam na linguagem cotidiana, o que faria com que seu uso tornasse artificial a interação. Neste sentido, é provável que, na interação adulto-adulto, diferentemente da interação criança-adulto, as simplificações da linguagem ocorram mais em função da informalidade do contexto do que da imagem que se tem do interlocutor, pressupondo uma interação entre adultos instruídos.

Em relação à exemplificação dada em (31) “quando a gente fala alto demais”, além da presença do “quando”, já analisado anteriormente (ver p. 76), aparece também a expressão “a gente”, que contribui para aumentar o grau de generalização da definição, como já observamos (ver pp. 79-80) .

As formas dos enunciados definicionais de (32) “É o trinco que faz fechar a porta” e de (33) “É um botão que... que aumenta o volume e diminui o volume” são idênticas, pois se constituem pela cópula “é” somada a PD2, o qual apresenta o nome do objeto definido (no lugar do supra-ordenado, como em (29)) e a diferença específica.

E, finalmente, no enunciado definicional de (34), a estrutura da definição apresenta PD2, composto pelo termo supra-ordenado “moça” mais a diferença específica em “que fica no hospital cuidando dos nenenzinho”.

É relevante frisar que, tanto em (30) quanto em (31) e (34), há exemplificações introduzidas pelo “quando”, que marca uma noção de freqüência, como já analisado anteriormente (ver p. 76).

A estratégia ostensiva evidenciada em (29) em “Isso aqui” repete-se no dado (30) em “essa pecinha aí” e “Isso aqui” e no dado (31) em “Isso”, pois os dêiticos utilizados sugerem um apontamento gestual do objeto definido. Em princípio, supúnhamos que o uso da estratégia ostensiva seria mais freqüente na fala da criança, já que esta, muitas vezes, pela própria restrição vocabular, se vê obrigada a utilizar-se da ostensão. Entretanto, surpreendentemente, não verificamos a recorrência de tal estratégia na fala da criança como temos observado na do adulto. Levando em consideração que este não possui as mesmas limitações vocabulares que a criança, supomos que o uso recorrente da ostensão por parte do adulto se justifique pela própria presença do objeto no momento da interação que suscita, comumente, por parte da criança ou do próprio adulto, a questão “que que é isso?”, questão esta que, quase automaticamente, este último tende a responder com “Isso/isso aqui é X”. Contudo, devemos ressaltar que esta observação é ainda uma suposição, para a qual necessitamos de comprovação empírica adicional.

Os dados de (35) a (37) têm em comum o fato de apresentarem em seu conteúdo informacional a descrição de característica ou atributo perceptual do objeto definido. Tal atributo poderá aparecer isoladamente, associado a um aspecto funcional ou a uma exemplificação.

As definições dos adultos que centram seu conteúdo informacional nos aspectos perceptuais são menos freqüentes que as definições funcionais, confirmando os resultados de Wehren et. al. (1981). Segundo tais autores, sujeitos que sabem e podem dizer mais sobre os objetos, raramente se referem aos aspectos perceptuais isoladamente, como fazem em relação aos aspectos funcionais e, quando citam aspectos perceptuais, estes vêm para se combinar aos funcionais, e não para substituí-los.

Nos dados (35) e (36), ocorre somente conteúdo que envolve a descrição isolada de algum aspecto perceptual.

35) (M., A. e Ad. [Vera] falam sobre desenhos presentes na blusa de A., sendo que um deles [o de um sol] induz A. a falar sobre “lua”).

A. Eu não gosto de quebada, eu gosto de intelinha, sabe?

Ad. Quebrada, a lua? É?

A. É

Ad. Hã-hã.

M. Gosta de inteira, né?

A. É.

M. Quando a lua tá inteira, como é que ela é?

Ad. Como é que chama?

A. É, que cô que ela é?

Ad. Branca.

A. Banca, igual da Juliana.

M. Da Juliana?

A. É, não é?

Ad. Da cor, né?

A. Então, né!

M. Ah, que a Juliana é clarinha, branquinha?

A. É

M. Sei. **Quando a lua fica inteirinha**, ela é lua cheia, viu?

(A. muda de assunto)

(G., 4; 0.11)

No dado (35), o primeiro enunciado de A. leva a pensar que ela não goste de lua minguante ou crescente, fases em que a lua parece “quebrada”. Percebendo que a criança não consegue ainda nomear corretamente tais fases da lua, a mãe coloca uma questão a fim de identificar se ela consegue nomear a fase cheia da lua. Contudo, num primeiro momento, a criança parece não entender a questão colocada pela mãe e pensa que esta se refere, em sua pergunta, à cor da lua. Vendo que a criança e o outro interlocutor presente tinham se desviado do tópico inicial da conversa, a própria mãe fornece uma definição para lua cheia: “Quando a lua fica inteirinha (...)”, descrevendo, assim, o atributo principal que caracteriza essa fase da lua.

Imaginando o enunciado produzido dentro de uma estrutura convencional, provavelmente teríamos: “Lua cheia é a fase lunar em que/**quando a lua fica inteirinha**”, o que nos leva a interpretá-lo como a parte de PD2 que indica a diferença específica.

É interessante notar que, em termos de estrutura lingüística, o “quando”, geralmente usado para exemplificação, como já dito anteriormente, neste caso, inicia a descrição do atributo perceptual enfocado. Apesar da diferença do conteúdo informacional expresso pelo “quando” neste enunciado definicional em comparação a outros anteriores, iniciados pelo mesmo conectivo, neste caso, pode-se dizer que ele traduz a mesma noção de recorrência, ou seja, a noção de que um fato que tem uma certa freqüência ou ocorrência habitual.

Observemos agora como se evidencia o conteúdo descritivo no dado seguinte:

36) (M. e A. vêem um álbum de fotografias)

M. Olha! Que que é isso?

A. Presente.

M. **É uma sala com bastante cadeira... com bastante cadeira prá sentá.**

(G., 3; 3.11)

Em (36), após a visualização de uma fotografia, M. pretende obter de A. a definição do ambiente reproduzido na foto. Entretanto, a resposta da criança permite pensar que ela não compreendeu a intenção da questão colocada pela mãe. Tendo sua expectativa quebrada, assim como em (35), M. acaba fornecendo a definição que pedira, através do apontamento daquilo que julga como um dos principais atributos do ambiente descrito: o fato de conter muitas cadeiras.

No tocante à forma, pode-se dizer que o enunciado não aparece em sua estrutura completa, contando apenas com a cópula “é” somada a PD2 que, neste caso, constitui-se de um termo que seria hipônimo do real supra-ordenado (“sala” é hipônimo de “cômodo”) somado à diferença específica.

No dado (37), mesclam-se diferentes tipos de informação:

37) (M. e A. brincam com boneca “Queridinha”. A. coloca uma canelinha de máquina na cabeça da boneca, chamando-a de broche).

M. E desde quando canelinha de máquina é broche de boneca?

A. Hum...

M. Hum?

A. Eu... eu já sei. Que que é “canetinha”?

M. Não é canetinha, é canelinha. **Canelinha... é esse retrosinho aqui bem, que vai dentro da máquina prá costurar...** Cê não conhecia o nome?

A. Não!

(G., 4; 1.7)

O episódio acima mescla informação ostensiva, descritiva e funcional. A primeira se encontra em “é esse retrosinho”, a segunda em “que vai dentro da máquina” e a terceira em “prá costurar”. Este dado engloba três estratégias freqüentes nas definições de adultos até aqui analisadas.

Em relação à forma, pode-se categorizá-la como a típica definição aristotélica, com o nome do objeto (canelinha) em PD1, a cópula “é” e PD2, representado pela somatória de um sinônimo de “canelinha” (retrosinho), na posição do supra-ordenado, e das diferenças específicas descritivo-funcionais já apontadas. Podemos dizer que se trata, neste *corpus*, de um exemplo raro de definição próxima da convencional produzida pelo adulto em interação com a criança. Os enunciados definicionais do adulto até aqui analisados têm nos levado a acreditar que, de fato, ele não parece estar preocupado em fornecer à criança recursos que lhe permitam produzir definições formais, mas simplesmente em ajudá-la a ampliar o conhecimento do mundo que a cerca e, em consequência disso, da própria linguagem que utiliza.

É interessante notar que a informação descritiva se constrói via “pron. rel. + verbo na 3ª p. sing.” e a informação funcional via “prep. + verbo no inf.”, confirmando análises anteriores.

Observemos ainda que, pela primeira vez em nosso *corpus*, podemos falar de um destacamento autonímico na fala da criança no momento em que ela tenta retomar, da fala do adulto, uma palavra que lhe causou estranhamento pelo fato de sua pronúncia ser parecida com a de outra palavra de seu vocabulário, o que a leva a retomar “canelinha”, da fala da mãe, como “canetinha”. É muito provável que, ao perguntar “Que que é “canetinha”?”, a criança não esteja se referindo à canetinha que já faz parte de seu universo e serve às suas brincadeiras de pintura, mas sim ao novo objeto, cujo nome pronunciado pela mãe, assemelha-se muito ao do objeto já conhecido. Quando a mãe corrige a fala da criança, negando a pronúncia de A. e retomando a sua própria na fala inicial (fenômeno bastante comum no período de aquisição da linguagem, denominado de “réplica” dentro

dos estudos da aquisição da linguagem), ela confirma a tendência do adulto de corrigir ou reformular aquilo que julga inadequado na fala da criança, conforme já concluímos na primeira seção de análise. Essa atitude do adulto parece contribuir à ampliação e adequação do vocabulário utilizado pela criança.

Os dados de (38) a (40) envolvem conteúdos informacionais que dizem respeito a demonstrações ou exemplificações daquilo que se tenta definir.

38) (A. pede para que a mãe lhe conte uma estória)

A. Canta aí, vai, canta.

M. Canta?

A. É. Canta essa estora prá mim. Canta.

M. Não é canta. É conta. **Cantar é assim, canta assim, por exemplo, é, “dorme nenem, nenem não quer dormir”**, é isso que cê qué que a mamãe faz?

A. Não. Conta uma torinha pá mim.

M. Conta.

(G., 3; 5.15)

Em (38), a mãe define “cantar” para opor este ato ao de “contar”, já que a criança parece confundir as duas palavras devido à proximidade fonética. Ao definir o que é cantar, a mãe tenta fazê-lo por meio da apresentação de um exemplo. A demonstração se evidencia pelo uso das expressões “assim”, “por exemplo” e pelo trecho de cantiga de ninar citado em sua fala.

Na fala do adulto “Não é canta. É conta. **Cantar é assim, canta assim, por exemplo, é, “dorme nenem, nenem não quer dormir”**, é isso que cê qué que a mamãe faz?”, as palavras “canta” e “conta”, apesar de não terem sido transcritas entre aspas, têm caráter autonímico, já que opõem palavras (“Não é (a palavra)

canta. É (a palavra) conta”) . O enunciado definicional, no entanto, ao exemplificar o ato de cantar com o trecho de uma cantiga de ninar parece direcionar a definição para o sentido ordinário, visto que, no exemplo, destaca-se a ação de “cantar”, e não a palavra “cantar”. Neste dado, novamente, a réplica do adulto serve para mostrar à criança a diferença entre duas palavras e, assim, contribui para a ampliação e adequação de seu vocabulário, como já apontado no dado anterior.

Com relação à forma, parte das exigências sintáticas de uma definição convencional são cumpridas, pois o enunciado definicional “Cantar é assim” apresenta “cantar” na posição de PD1, a cópula “é”, contudo, ainda não há nada que possa ser associado aos elementos exigidos por PD2, já que o termo “assim” não pode ser relacionado nem a um supra-ordenado nem a uma diferença específica, do mesmo modo como ocorreu no dado (28). Deste modo, a citação do trecho da cantiga de ninar aparece para preencher o vazio semântico deixado pela expressão “assim”.

Nos dados (39) e (40), o adulto tenta explorar a experiência pessoal da criança em seus enunciados definicionais :

39) (O movimento do marcador de volume do gravador chama a atenção de A.)

A. Aqui que que é?

M. **Aqui é o marcador: quando cê fala muito alto... esse... esse ponteirinho aqui mexe.**

A. Ah, mãe! Aquele dia que eu tava mexendo, né?

M. Ah, não pode mexer de jeito nenhum. Não pode tocar aí.

(G., 3; 11.7)

Em (39), a ostensão e a exemplificação servem para que a criança perceba o que leva o ponteiro do marcador a se mexer: a altura da voz. O adulto não parece estar preocupado em levar a criança a entender a função do marcador, mas apenas em evidenciar uma relação de causa-efeito que já pode ser percebida pela criança.

Com relação à forma, a palavra “marcador” remete a PD1, pois nomeia o objeto em questão. Todavia, o enunciado “Aqui é marcador”, em termos semânticos, tem a função de nomear o objeto, e não de defini-lo. Assim, pode-se dizer que o exemplo (“quando cê fala muito alto... esse... esse ponteiro aqui mexe”), geralmente uma complementação para a definição, aqui aparece como uma espécie de substituto da própria definição no que diz respeito ao sentido. Neste caso, mais uma vez, o adulto apela para a experiência pessoal da criança .

Observemos agora o dado (40):

40) (M. tenta saber se A. já tem noção de medida de peso)

M. Quer pesar?

A. Quero.

M. Quanto que cê que vai pesar?

A. Eu vou pesar nove cruzeiros.

M. Nove cruzeiros? Ô, bem, não é assim não, viu? **Nove cruzeiros é quanto custa alguma coisa. Agora, quando você pesa, é quinze, dezesseis quilos.** Acho que agora cê tá pesando dezesseis quilos e meio.

A. Eu tô pesando isso?

M. Pois é. Mas é quilo, não é cruzeiro, não.

A. É kilo.

M. **Cruzeiros é quanto custa, por exemplo, essa escovinha da Juliana. Custou 9 cruzeiros.**

(G., 3; 9.11)

Em (40), também ocorre uma definição por exemplificação que parte da oposição entre “peso” e “valor monetário”. A resposta de A. “Eu vou pesar nove cruzeiros” permite pensar que o uso do item lexical “cruzeiros” onde se esperaria o uso de “quilos” pode ser explicado por uma associação de dois domínios que envolvem diferentes avaliações traduzidas em números. Assim, o fato dos conceitos “peso” e “valor monetário” envolverem ambos uma contabilização numérica faz com que haja, na expressão verbal, um cruzamento lexical (“cruzeiros” por “quilos”). Percebendo isso, a mãe, em sua definição, opõe dois exemplos: um que diz respeito a valor monetário e outro que se refere a peso.

Em relação à forma do primeiro enunciado definicional “Nove cruzeiros é quanto custa alguma coisa”, pode-se dizer que ele atende parte das exigências sintáticas, já que apresenta a expressão “Nove cruzeiros” na posição de PD1, seguido pela cópula “é” e por PD2 em “quanto custa alguma coisa”. Entretanto, não é possível associar PD2 nem ao supra-ordenado nem à diferença específica, mas sim a uma exemplificação. No segundo enunciado definicional “quando você pesa, é quinze, dezesseis quilos”, existem índices da forma definicional. Seria possível reorganizá-la da seguinte forma: “quinze, dezesseis quilos é quando você pesa”, em que seria possível identificar a presença de PD1, da cópula “é” e de PD2, cabendo para este a mesma ressalva feita no enunciado anterior. O último enunciado definicional “Cruzeiros é quanto custa, por exemplo, essa escovinha da Juliana” reforça o conteúdo informacional centrado na exemplificação, como evidencia a expressão “por exemplo”. Neste caso, tem-se a palavra “Cruzeiros” na posição de PD1, a cópula “é” e a expressão “quanto custa, por exemplo, essa escovinha da Juliana” na posição de PD2. Novamente a expressão que ocupa a posição de PD2 não pode ser identificada nem com um termo genérico nem como uma diferença específica: trata-se apenas de uma exemplificação.

Este dado nos permite concluir que, apesar dos traços sintáticos da estrutura básica de uma definição convencional (PD1 é PD2) estarem geralmente presentes nos enunciados definicionais do adulto, isto é, de tais enunciados atenderem às convenções sintáticas ou delas se aproximarem, na maioria das vezes, não

satisfarão o que se espera em termos semânticos para uma definição convencional, comprovando que a definição natural, mesmo evidenciando influências da definição convencional, tende a apresentar especificidades decorrentes das características próprias do tipo de interação estabelecida. O que temos visto até aqui, pela análise dos dados é que, em geral, na posição de PD1, nem sempre se dá a nomeação do objeto e, na posição de PD2, além do supra-ordenado estar, na maioria das vezes, ausente (raramente substituído por um termo genérico), é muito comum que, ao invés da diferença específica, apareça simplesmente uma exemplificação, a qual, na visão do adulto, parece ser a melhor estratégia para se fazer entender pela criança, pois permite que esta associe o objeto em questão a ações que se ligam ao seu próprio cotidiano.

Os enunciados definicionais do adulto até aqui analisados permitem dizer que ele, mesmo dominando o conceito de definição e a linguagem que utiliza, em situações naturais de interação, não lança mão com frequência de tal conhecimento. Os dados evidenciam que ele produz definições que poderiam ser julgadas tão “incompletas” e “desorganizadas” quanto as da criança, que, teoricamente, ainda não domina nem o conceito de definição e nem a linguagem que utiliza. Neste sentido, confirma-se nossa hipótese feita anteriormente de que o adulto não está preocupado em fornecer à criança os recursos adequados para a produção de definições convencionais, mas simplesmente em levá-la a melhor compreender o mundo que a cerca e, em consequência disso, ampliar o domínio da linguagem que ela utiliza.

Em relação à estrutura lingüística, cabe destacar que, apesar dos conceitos “peso” e “valor monetário” envolverem idéia de quantificação (quanto custa ou quanto pesa alguma coisa), somente as definições ligadas ao segundo conceito são compostas por “quanto” enquanto a segunda definição, ligada ao primeiro conceito, é composta por “quando”, cuja função usual é expressar uma idéia temporal, e não uma idéia de quantificação.

Os dados de (41) a (43) apresentam enunciados definicionais que se assemelham pelo fato de terem a diferença específica constituída por conteúdo informacional relacionado à identificação de **lugares** através da exemplificação de fatos ligados ao cotidiano da criança, o que confirma a estratégia da exemplificação como uma das mais utilizadas pelo adulto. Por se tratar de definições de lugares, nos três casos, a diferença específica é iniciada pelo mesmo constructo lingüístico: o pronome relativo “onde”

41) (A. se refere a posto de saúde como posto de gasolina)

A. Posto de saúde!

M. O que, bem?

A. Posto de saúde!

M. Não é de saúde, bem, é posto de gasolina, viu?

A. Posto de gasolina.

**M. Posto de saúde é onde a mamãe leva a Juliana prá tomar vacina.**

*(G., 3;10.23)*

42) (M. e A. vêem fotos de viagem que fizeram para Uberaba)

M. Cê quer voltar pra Uberaba?

A. Eu não! Credo! Fedido!

M. Não? Por quê? Nossa, Anamaria! Não fala assim não! Agora esse lugar aqui, quero ver se você sabe onde que é!

A. Cama...

M. Isso! Cama, mas cama de quem? Olha!

A. Cama do nenezinho!

M. Não! Olha bem! Olha que lugar é esse?

A. Anamaria.

M. É a Anamaria! Mas que lugar é esse? Na cama da vovó lá de Franca! Da outra vovó, agora.

A. Eu dormi onti na vovó nessa aqui.

M. Ah! Cê dormiu mesmo! Isso não é cama! É bercinho! **Bercinho é lugar onde nenenzinho dorme, sabe Anamaria?** Aonde cê dormiu, no bercinho?

(G., 3; 4. 29)

43) (M. e A. conversam sobre presentes que A. ganhou em seu aniversário. Neste momento, falam sobre um mapa do Brasil)

A. Isso aí, isso aqui, achei feio, isso aí.

M. Sabe por que que cê achou feio? Porque cê ainda não sabe/ não sabe pra que que serve, sabe, Anamaria?

A. Por quê?

M. Isso aqui é um mapa do Brasil. Sabe que que é Brasil?

A. Hum.

M. Que que é Brasil?

A. Corintia.

M. Bem, **o Brasil é, é o país onde a gente mora**, olha. A gente mora nesse país grande, aqui, olha e a gente vai montando.

*(G., 4; 0.4)*

Em (41), a mãe, ao perceber que A. está utilizando a expressão “posto de saúde” para se referir a “posto de gasolina” (cruzamento lexical que provavelmente se justifica pelo fato de ambas as expressões serem iniciadas pela mesma palavra), fornece a definição de posto de saúde pelo apontamento de um aspecto ligado à experiência cotidiana da criança em relação ao lugar definido. Provavelmente, A. acompanha a mãe ao posto de saúde quando esta leva Juliana (a irmã de A.) para tomar vacinas periódicas. Assim, estabelecendo relação com este fato do cotidiano, M. pretende não necessariamente dar uma definição adequada do lugar em questão, mas permitir à criança uma referência correta de “posto de saúde”.

Em (42), após quatro tentativas frustradas para saber se A. consegue distinguir “berço” da “cama convencional”, a própria mãe fornece a definição do primeiro objeto pelo apontamento do seguinte fato: ser destinado ao usufruto exclusivo de bebês.

Em (43), a fala da criança evidencia que ela provavelmente associa a palavra “Brasil” não ao nome do país em que vive, mas sim ao futebol, dado que, após ouvir o pedido de definição de “Brasil” por parte da mãe, dá como resposta imediata a palavra “Corintia”, referência clara ao time brasileiro de futebol. Acreditamos que tal associação pode ser facilmente explicada pelo fato de que a palavra “Brasil” deve ter sido sempre escutada pela criança em contextos de jogos de futebol, envolvendo o time de nosso país, assim como a palavra “Corinthians” deve ter sempre se feito presente em contextos de jogos deste time, o que justifica a associação dos nomes e nos remete mais uma vez às conexões metonímicas de De Lemos (1992, 1997). Percebendo que a criança ainda não tem a noção mais abrangente que envolve o nome Brasil (um país), M. fornece uma definição em que tenta transmitir essa noção. Contudo, a definição se mostra vaga a ponto de não permitir a distinção da noção de país de outras que se refiram ao espaço de moradia da criança como bairro, rua, cidade, estado etc. Entretanto, tal definição

poderia ser justificada pela imagem que o adulto tem da criança, ou seja, de alguém para quem alguns conceitos, como o de país, ainda são muito complexos para serem compreendidos em sua totalidade, o que implica a produção de definições, por parte do adulto, que não atendem a um dos aspectos a ser, teoricamente, observado na produção das mesmas: distinguir o objeto ou termo definido de outros existentes. Acreditamos que este tipo de preocupação seria maior para um adulto em interação com outro adulto, especialmente num contexto mais formal. Assim, o dado (43) nos leva a complementar uma hipótese já feita: a imagem da criança como interlocutor inexperiente pode levar o adulto a simplificar não só a linguagem que utiliza, mas também o conteúdo e a forma da definição que produz.

Em relação à forma, os três enunciados definicionais, respectivamente, “Posto de saúde é onde a mamãe leva a Juliana tomar vacina”, “Bercinho é lugar onde nenenzinho dorme”, “o Brasil é, é o país onde a gente mora”, apresentam construções muito semelhantes. As três se constituem de PD1 (nome do objeto definido), cópula “é” e PD2 que, na definição de “posto de saúde”, constrói-se apenas pela diferença específica, mas, tanto a definição de “berço” quanto de “Brasil” apresentam termo supra-ordenado somado à diferença específica. Assim, pode-se dizer que as duas últimas se encontram no formato da definição convencional, atendendo tanto a exigências sintáticas quanto semânticas, o que parece ser raro nas definições produzidas pelo adulto em interação com a criança.

No tocante à estrutura lingüística, deve-se reforçar o fato de que a construção da diferença específica, nos três casos, é iniciada pelo pronome relativo “onde”, pelo fato de estarem em jogo definições de lugares.

Com relação ao grau de generalização das definições, pode-se dizer que primeira se mostra menos genérica do que a segunda e a terceira. Isso ocorre porque, no primeiro caso, o conhecimento individual parece sobrepor-se ao socialmente compartilhado. Pode-se comprovar tal fato se observarmos que, em (41), a palavra “mamãe” diz respeito a um único referente (mãe de A.). Já em

(42), a ausência de artigo antes da palavra “nenenzinho” parece atribuir-lhe uma referência genérica de “qualquer neném”. Em (43), a expressão “a gente” confere um maior grau de generalidade à definição, como já foi observado na análise de outros dados, confirmando as conclusões de Lopes (1992) (ver pp. 79-80).

Em (44), ao definir o objeto em questão, M. descreve um fato que, em sua visão, caracteriza um uso específico para “batom”: o fato de ser um objeto destinado ao uso de mulheres, e não de crianças.

44) (A. simula estar falando ao telefone com sua coleguinha Soninha)

M. Com quem cê tá conversando?

A. Com a Soninha.

M. E ela falou que qué passa batão? Será que a mãe dela deixa ela passá batão?

A. Deixa.

M. **Batão é coisa de moça grande**, viu, Anamaria.

(G., 3; 3.11)

Em relação à forma, a definição se aproxima muito do formato aristotélico, encaixando-se no que Litowitz (1977) caracteriza como nível 4 da definição, no qual aparece um termo genérico no lugar de um supra-ordenado real, assim como ocorreu em (27). Deste modo, o enunciado definicional atende às convenções sintáticas, mas não às semânticas. Até aqui, os arquilexemas se fizeram menos presentes que os supra-ordenados na fala do adulto em interação com a criança, o que nos permite fazer a hipótese de que o adulto talvez evite o uso de arquilexemas por julgá-los muito genéricos e, portanto, inadequados para se produzir boas definições. Apesar disso, os poucos exemplos com que contamos confirmam que os adultos, em maior ou menor grau, assim como as crianças,

utilizam arquilexemas em suas definições, apesar de já serem capazes de acessar reais supra-ordenados.

Em (45), ao tentar definir “marca”, a mãe se apóia especialmente na descrição de cenas cotidianas com intuito de permitir a compreensão do conceito em questão.

45) (M. e A. conversam sobre o queijo Polenguinho)

A. Eu quero que meu pai compra queijinho prá mim...

M. Aquele embrulhado? Hum. Porque do outro tem aí, viu filha, daquele que a gente corta em pedaço.

A. Qual?

M. Só que não vem embrulhadinho. Aquele!

A. O ... É queijo, cê tá falando?

M. Queijo sim.

A. Mas eu quero daquele...

M. Cê gostou do Polenguinho, né? Chama Polenguinho, viu, Anamaria?

A. Por que ele chama assim?

M. É a ... é o nome da marca.

A. Da mar(r)ca?

M. Da marca.

A. Que que é marca, hein? Que quer dizer marca?

M. Marca? ... (ri) **Marca quer dizer ... é .... é ... é o nome, Anamaria, é o nome pelo qual se ... a gente conhece as coisas. Por exemplo, tem**

**queijo de um jeito... que chama... Polengui. Queijo Polengui. Agora quando ele é pequenininho... Polenguinho.** Tem um outro jeito de queijo que chama... deixa-me ver... Eu não tô lembrando da marca de queijo... Leco! Por exemplo. Depois tem outro que chama Vigor.

A. Vigor?

M. Então quando cê quer ... ge/queijo numa marca cê fala: “Traz Polengui”, ou então se é pequenininho: Polenguinho.

A. Por que chama assim?

M. Porque chama. É o nome de quem faz o queijo.

*(G., 4; 2.19)*

Pode-se dizer que a definição de “marca”, dada pela mãe à criança, identifica-se perfeitamente ao formato aristotélico, pois atende tanto às convenções sintáticas quanto às convenções semânticas, visto que, em “Marca quer dizer ... é ... é ... é o nome, Anamaria, é o nome pelo qual se ... a gente conhece as coisas.”, apresenta-se o nome da noção definida em PD1 (“marca”), dois tipos diferenciados de constructos lingüísticos na posição de cópula (“quer dizer” e “é”) e PD2 representado por um termo supra-ordenado (“nome”) mais a diferença específica (“pelo qual se... a gente conhece as coisas”). Além de preencher as exigências sintáticas e semânticas, tal definição tenta ser o mais clara possível, pois é complementada por exemplificação de situações cotidianas do conhecimento da criança que envolvem o uso da noção definida.

Observemos ainda que o uso da palavra “marca”, na pergunta de A., é ambíguo, já que pode ser interpretado tanto como solicitação do referente da palavra (sentido ordinário) quanto do sentido da palavra (sentido autonímico). Todavia, na resposta do adulto, a palavra “marca” é usada como signo autonímico, pois fornece o significado da palavra.

### **4.3.3 Conclusões da segunda seção de análise**

Em situações de interação com a criança, os enunciados com traços de definição fornecidos pelos adultos contemplam predominantemente o conteúdo funcional e exemplificativo. Contudo, devemos ressaltar o fato de que o apontamento da função, na maioria das vezes, ocorre de forma independente, ou seja, isoladamente, enquanto o conteúdo exemplificativo geralmente vem associado a algum outro tipo de conteúdo, podendo, por vezes, exibir-se de modo isolado. Assim, a exemplificação pode surgir como complementação para uma definição, mais ou menos da mesma forma como funcionam os exemplos fornecidos por um dicionário logo após a definição propriamente dita ou como substitutos da própria definição. Aqui, é importante lembrar que as exemplificações são infreqüentes na fala da criança, provavelmente por esta ainda não conseguir perceber a eficácia de exemplos para o ato de definir. Por outro lado, sua alta recorrência na fala do adulto pode ser entendida como uma estratégia adotada por ele, que vê o exemplo como facilitador da compreensão do que diz, já que os exemplos geralmente se encontram ligados à experiência cotidiana da criança.

As definições que combinam diferentes conteúdos (geralmente ostensivo e funcional ou descritivo e funcional) são menos freqüentes, porém ocorrem bem mais que na fala da criança, o que é explicado pela maior capacidade do adulto de combinar diferentes informações.

O conteúdo descritivo isolado mostra-se, assim como na fala da criança, infreqüente na do adulto, o que confirma conclusões de outros estudos discutidos neste trabalho. Por outro lado, o conteúdo referente à indicação de lugar, que não havia aparecido na fala da criança, exibiu-se com certa freqüência na do adulto.

A estratégia ostensiva, em geral associada a outro tipo de conteúdo, faz-se mais freqüente na fala do adulto do que na da criança nos dados por nós analisados. Isso nos surpreendeu, já que, em princípio, supúnhamos tal tipo de

estratégia como, se não restrita, pelo menos muito mais marcada na fala da criança pelo fato desta ainda estar incorporando grande parte do léxico da língua, o que supostamente a faria recorrer a gestos em vista de dificuldades com a utilização da linguagem verbal. Estes resultados tornam tentador para o pesquisador supor que a recorrência desta estratégia na fala do adulto possa ser interpretada como uma maneira que este encontra de fazer a criança associar com maior rapidez um nome ou uma função a um objeto que se encontra presente no momento da interação.

Quanto à forma definicional, a maioria dos enunciados do adulto se aproxima da forma convencional da definição por atenderem, na maior parte das vezes, às convenções sintáticas, apesar de poucos deles atenderem também às convenções semânticas. Quando o enunciado conta com as duas partes da definição (PD1 e PD2), a primeira parte, na maioria das vezes, corresponde ao nome do objeto definido e PD2, freqüentemente, apresenta-se somente como uma exemplificação (o que já foi discutido acima) ou então composto pela presença isolada da diferença específica, do mesmo modo como na fala da criança. Neste caso, não seria adequado fazer a mesma hipótese que fizemos para a criança, já que o adulto é capaz de proceder a generalizações que lhe permitam utilizar-se de supra-ordenados. Contudo, acreditamos que a recorrência da diferença específica isolada pode ser explicada pela necessidade do adulto de focalizar aspectos que distingam o objeto definido de outros que fazem parte do universo da criança. Além disso, talvez, intuitivamente, o adulto perceba que o sentido de muitos termos categoriais é ainda de difícil acesso para a criança. Apesar disso, em alguns casos, muito raros, no enunciado definicional do adulto, aparece um termo supra-ordenado antecedendo a diferença específica. O uso de termo genérico no lugar do supra-ordenado foi bastante infreqüente na fala do adulto, levando-nos a deduzir que talvez ele evite este tipo de termo exatamente por julgá-lo inadequado para construir uma definição, especialmente quando se dirige a uma criança.

Em alguns casos, a estrutura conta apenas com PD1 e com a cópula “é”, pois o que se segue à cópula não pode ser identificado nem a um supra-ordenado nem a uma diferença específica.

Destacaremos agora o que se pôde constatar da relação entre o conteúdo infomacional exposto e o tipo de estrutura lingüística utilizada.

Assim como na fala da criança, foi possível perceber que a indicação da função se faz, na maioria das vezes, pela somatória de “prep. + verbo no inf.”, sendo que, no caso do adulto, uma única vez a preposição “para” (na sua variante oral “prá”) apareceu em substituição ao “de”.

A estrutura “(...) que + verbo na 3ª p. sing. (...)”, na fala do adulto, parece estar mais associada à expressão de conteúdo funcional, diferente do que ocorreu na primeira seção de análise, em que tal estrutura permitia, algumas vezes, identificar tanto conteúdo funcional quanto descritivo. Parece não haver, na fala do adulto, uma estrutura lingüística típica para a expressão deste último tipo de conteúdo, que se manifestou sob diferentes estruturas.

Os dados permitiram também visualizar uma clara relação entre a expressão da exemplificação e dois tipos de estruturas lingüísticas: “Quando X (...)” (em que “X” pode ser um termo que vise ou à referência genérica - você, a gente - ou à referência pessoal - eu, papai - e “Por exemplo (...)”, sendo que a primeira é bem mais recorrente que a segunda. Neste caso, não foi possível estabelecer uma comparação com os dados da criança, tendo em vista que a exemplificação, na fala de A., além de bastante infreqüente, não se mostrou ligada a um tipo específico de estrutura lingüística.

O destaque autonímico, que se apresentou tanto na fala do adulto quanto na da criança, confirmou a tendência da postura do adulto, já percebida na primeira seção de análise: corrigir inadequações percebidas no vocabulário utilizado pela criança e também contribuir para ampliação do mesmo quando a criança solicitava definições. Na fala da criança, o destaque autonímico ocorreu quando ela ouvia,

na fala do adulto, uma palavra que lhe parecia estranha ou desconhecida. Já na fala do adulto, o mais freqüente foi a réplica de caráter autonímico para refutar inadequações na fala da criança e, logo depois, corrigi-las.

Em suma, analisar os dados do adulto permitiu perceber claramente que, apesar de saber o que é uma definição convencional e possuir os recursos necessários para produzi-la, o adulto, em interação com a criança, produz definições que, de certo ponto de vista, poderiam ser consideradas tão “incompletas” e “desorganizadas” quanto as dela, utilizando estruturas lingüísticas semelhantes às presentes na fala da criança. Ora, isso poderia ser explicado pela imagem que o adulto tem da criança como um interlocutor inexperiente tanto no que diz respeito à linguagem quanto no que se relaciona ao conhecimento de mundo. Contudo, é também bastante plausível a hipótese de que a informalidade da interação contribua para a produção de definições com tais características, até mesmo entre adultos.<sup>63</sup> Com certeza, não há uma intenção por parte do adulto de fornecer à criança, explicitamente, recursos adequados para a produção de definições. Entretanto, como a estrutura sintática básica parece estar, na maioria das vezes, presente em seus enunciados definicionais (PD1 é PD2), de alguma forma, essa recorrência acaba se refletindo nos enunciados definicionais da criança. Assim, deve-se convir que, por um lado, a convenção sintática da definição, quando presente na fala do adulto, ocorre naturalmente e sem planejamento prévio. Por outro lado, a estratégia de se utilizar da exemplificação de ações e fatos ligados ao cotidiano da criança parece ser algo que o adulto faz com muita recorrência, o que evidencia uma atitude de quem não desconhece o fato de que apelar para a experiência individual da criança é o caminho mais rápido para levá-la ao conhecimento socialmente compartilhado.

---

<sup>63</sup> Apesar de não contarmos em nosso *corpus* com dados que confirmem esta hipótese, seria interessante buscar evidências num trabalho futuro, com a necessária ampliação do material empírico.

## 4.4. DEFINIÇÕES CONJUNTAS

Nesta seção, nossa atenção estará voltada para os episódios de interação criança-adulto que permitem visualizar o que analisamos como uma construção conjunta da definição. Ou seja, episódios nos quais ocorrem traços definicionais tanto em enunciados da criança quanto nos do adulto, os quais se complementam ou se reforçam na definição de um objeto.

A delimitação de nosso *corpus*, além de ter evidenciado a relevância de se analisar as definições da criança e as do adulto, revelou também a importância de se levar em consideração as definições que se mostravam como resultado da contribuição dos enunciados dos dois interlocutores (adulto e criança) dentro do diálogo. Neste ponto, consideramos estar adentrando um terreno novo, no sentido de que as pesquisas experimentais sobre definição expostas nesta dissertação não se preocuparam com este aspecto, já que as coletas de dados, nestes casos, foram feitas com crianças e adultos isoladamente e nunca a partir da interação de ambos. Analisar longitudinalmente o *corpus* de A. revelou um tipo de dado com o qual nem imaginávamos trabalhar no início da pesquisa. Focalizar esta classe de dados abriu a perspectiva de verificar se a recorrência de determinados conteúdos informacionais, formas definicionais ou estruturas lingüísticas nos enunciados isolados de crianças e de adultos também se apresentavam nas definições conjuntas.

### 4.4.1 Alguns pressupostos teóricos

Ao isolarmos os dados com definições conjuntas, buscamos respaldo nos estudos de Scollon (1979) e De Lemos (1981). Tais autores, por motivos distintos, voltaram sua atenção para o mesmo fenômeno que por ora nos ocupa: relações entre enunciados do mesmo interlocutor ou entre os enunciados da criança e do adulto.

Para Scollon (1979), as *construções verticais* (quando os enunciados da criança se mostram, em grande parte, como um reflexo dos enunciados do adulto) evidenciam um processo que desencadeia a emergência das *construções horizontais* (momento em que o enunciado da criança se mostra mais independente da fala do adulto). Assim, para este autor, a origem discursiva da estrutura da sentença deve ser explicada a partir da interação criança-adulto. Segundo De Lemos (1986), Scollon não deixa claro de que maneira os enunciados do adulto interferem no processo de reorganização e síntese que ele próprio descreve.

Para De Lemos (1981), a “atividade interpretativa” evidenciada pelos enunciados do adulto em relação aos enunciados da criança não deve ser analisada apenas como atribuição de um ‘estatuto sintático’ à contribuição ainda primitiva da criança, mas como uma atividade constante e responsável pela emergência de uma gradativa “eficácia cognitiva e comunicativa” da fala da criança.

Em artigo de 1982, a mesma autora, partindo da hipótese da dependência dialógica, acima enunciada, analisa alguns dados, concluindo que as combinações sintáticas presentes nos enunciados da criança se mostram dependentes dos enunciados do adulto. Segundo a autora, é possível visualizar, no diálogo, alguns processos que dão conta de explicar as *construções verticais* (relações entre os enunciados da criança e do adulto) e *horizontais* (relações entre os elementos lingüísticos combinados em um único enunciado da criança). Tais processos são resumidos pela autora da seguinte maneira:

- 1) Processo de especularidade (incorporação pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto);
- 2) Processo de complementaridade inter-turnos (a resposta da criança preenche um lugar semântico, sintático e pragmático instaurado pelo enunciado do adulto);

- 3) Processo e complementaridade intra-turnos (o enunciado da criança é parte do enunciado do adulto mais um vocábulo complementar).

Os processos descritos por De Lemos (1982) reforçam a hipótese de Scollon (1979) de que uma sintaxe vertical (relação entre elementos de enunciados de interlocutores diferentes) precede uma sintaxe horizontal (combinação de vocábulos no enunciado de um mesmo locutor).

Segundo De Lemos (1982), num primeiro momento, há mais especularidade (fase de incorporação) e, num período posterior, mais complementaridade (fase de análise e estabelecimento de relações). A autora chega à conclusão de que a “capacidade de representar as intenções, a atenção e o conhecimento de seu interlocutor” é determinante da progressiva independência dos enunciados da criança em relação aos do adulto (op. cit., p. 116).

Os estudos de De Lemos acima apontados foram de extrema valia na determinação do tipo de olhar que voltamos para os dados desta seção. Assim como a autora, muitas vezes, percebemos que os enunciados definicionais da criança espelhavam-se, parcial ou totalmente, nos enunciados do adulto, evidenciando claramente a especularidade e a complementaridade, tais como propostas pela autora. Contudo, mais comum do que isso, parece ser a necessidade do adulto de reforçar o enunciado definicional da criança, quando o julga adequado, ou de corrigi-lo ou complementá-lo, quando tal enunciado lhe parece inadequado ou incompleto.

#### **4.4.2 Apresentação e discussão dos dados**

Os dados (46) a (52) têm em comum o fato de apresentarem definições conjuntas que se constroem em torno do conteúdo informacional indicativo da função do objeto definido. Confirmando uma das conclusões da primeira e segunda seções de análise deste quarto capítulo, geralmente, o apontamento da

função se estrutura lingüisticamente pela presença de “PREPOSIÇÃO + VERBO NO INFINITIVO”.

46) (M. mostra uma xícara para A. e lhe pergunta o que é o objeto)

M. Qui qui é issu?

A. Vô tirá.

M. Tá!

A. Essi aqui não podi tirá não, né!

M. Não

A. Tira tudu. **É di fazê xixi.**

M. Heim!?

A. Dá... bonequinha...

M. Num é, Anamaria. Issu num é piquininho.

A. Qui é issu?

M. Issu é xícara, bem!

A. ã ã ã

M. **Di tomá café.**

A. Já sei, já sei.

M. Cê pensô qui fosse o quê?

A. É pivadin. Mas num pensei que era pivadin, privadin.

M. Não é privadinha, cê pensô qui fosse?

A. Qui é issu? Não! queru binca ou patinhu (?)

(G., 3; 2.7)

Em (46), A. parece confundir “xícara” com “pinico”, como mostra a primeira definição que se apresenta em sua fala, na qual aponta como função do objeto definido o fato deste servir para se fazer xixi. Tal confusão se justifica se pensarmos que o formato de uma xícara em muito se assemelha ao de um pinico. Ao perceber a confusão feita por A., a mãe refuta sua primeira afirmação, levando a criança a solicitar a definição do objeto em foco. Após ter o objeto nomeado pela mãe, A. parece mostrar-se resistente à afirmação do adulto, somente vindo a aceitá-la no momento em que M. aponta a função do objeto definido: algo que serve para se tomar café. É interessante frisar que a aceitação da criança parece estar vinculada à compreensão da real função do objeto em questão.

Note-se que o enunciado definicional do adulto é idêntico ao anteriormente produzido pela criança, no que diz respeito à forma e estrutura lingüística. Cabe a observação de que o adulto dispõe de outros recursos lingüísticos para produzir o que seria a definição de uma “xícara”. Deste modo, a escolha de recursos semelhantes aos da criança não é sinal de uma mera “coincidência”, mas confirma a idéia, já discutida na segunda seção de análise, de que, em decorrência da imagem que o adulto tem da criança como alguém inexperiente, ele, ainda que de modo não consciente, utiliza, em seus enunciados, recursos lingüísticos semelhantes aos dela.

Em relação à forma, tanto o enunciado definicional da criança quanto o do adulto apresentam a cópula “é” e a parte de PD2 que corresponde ao apontamento da diferença específica. Esta, nos dois casos, se constrói pela somatória de “prep. + verbo no inf.”

Assim como em (46), o dado (47) evidenciará uma confusão por parte da criança entre dois objetos distintos.

47) (M. mostra a A. uma lousa mágica emprestada por uma coleguinha)

M. Eu vou te mostrar um negócio que eu trouxe, eu trouxe pra você brincar, sabe, mas é daqueles brinquedos que a mamãe traz e depois tem que devolver. Sabe o que que é isso? Por quê? Isso é emprestado daquela menina que eu te falei, viu? Ó, vou te mostrar aqui o que a mamãe faz com isso. Que você acha que é isso? Hum?

A. **É de pô binquedo** aqui, né?

M. Não. Não é de pô binquedo, não. **É de escrever**. Isso aqui é um quadro, Ana, igual a sua lousa, sabe? A gente tira o lápis daqui, cê viu que tem um lápis aqui? Tira por aqui assim, puxa.

(G., 3;10.2)

Após solicitar a definição de “lousa mágica” para a criança e obter uma resposta que lhe parece inadequada, M. recusa definição fornecida por A. pelo fato desta associar ao objeto em foco uma função que não lhe cabe. Por isso, M. se encarrega de oferecer-lhe a definição que julga adequada para o objeto em questão: algo que serve à escrita. Novamente, é possível perceber que, apesar de refutar e corrigir o conteúdo informacional presente no enunciado da criança, a mãe mantém a forma e estrutura lingüística evidenciadas na fala da criança, reforçando a hipótese feita para o dado anterior.

Os enunciados definicionais são idênticos tanto em termos de forma quanto das estruturas lingüísticas utilizadas. Ambos se constituem da somatória entre a cópula “é” e a parte de PD2 que diz respeito à diferença específica. Esta, nos dois casos, constitui-se de “prep. + verbo no inf.”

No dado (48), diferentemente dos dois anteriores, o adulto reforçará não só a forma definicional e estruturas lingüísticas utilizadas pela criança, mas também o próprio conteúdo informacional, por julgá-lo adequado ao objeto definido.

48) (M. e A. arrumam bagagem para viagem)

A. Que que é isso?

M. Ah! Isso é lixa! Cê não conhece?

A. Eu conheço. Eu já sei. **De passar no pé.**

M. Isso. **De passar no pé.**

A. Deixa eu ver! Ah! Mas é muito duro!

M. É? É que seu pezinho é muito macio... bem... **Isso é para passar no pé de adulto igual a mamãe assim.**

(G., 4; 1)

Em (48), após obter a nomeação do objeto sobre o qual indagou ao adulto e receber deste um questionamento, A. fornece um enunciado definicional que aponta a função do objeto em foco: algo que serve para se passar no pé. Julgando correta a informação presente na fala da criança, a mãe se restringe a confirmá-la. Estes dois primeiros enunciados definicionais são equivalentes não só em relação ao conteúdo, mas também em termos de forma e estruturação lingüística: ambos se constituem apenas da parte de PD2 que é indicativa da diferença específica, a qual se constrói de “prep. + verbo no inf.”.

Após ouvir de A. um comentário que evidencia a percepção de uma das características concretas de uma lixa, M. sente necessidade de complementar a informação presente nos enunciados anteriores: o fato da lixa ser dura se justifica por se tratar de um objeto de uso exclusivo de adultos, cujos pés, por não serem macios, exigem o lixamento.

Em relação à forma, este último enunciado definicional do adulto se constitui de uma estratégia ostensiva em “Isso” que se soma à cópula “é” e à parte de PD2 que diz respeito à diferença específica (novamente o apontamento da função do objeto em questão), a qual, em termos de estrutura lingüística, ao invés da preposição “de”, apresenta o “para”, também comum na indicação de função, como já analisado anteriormente.

Os dados até aqui discutidos permitem visualizar que a contribuição do adulto na construção de definições pela criança pode se dar de três maneiras distintas:

- 1) Refutar informação que julga inadequada ao objeto definido e introduzir nova informação;
- 2) Confirmar informação que julga adequada e complementá-la quando achar necessário;
- 3) Utilizar-se de formas e estruturas semelhantes às da criança com o provável intuito de se fazer um interlocutor o mais próximo possível dela.

O dado (49) evidencia o esforço do adulto por valorizar a perspectiva da criança que, muitas vezes, deduz informações pelo estabelecimento de analogia entre objetos semelhantes, porém, com funções distintas. Em (49), a criança tenta definir o visor de numeração do gravador a partir do aspecto comum entre este objeto e o visor de um relógio digital: ambos exibem números em constante alteração.

49) (A. observa o gravador, questionando M. sobre alguns dos componentes)

A. Que é isso, mãe?

M. É fita.

A. E isso?

M. Não mexe aí (visor de numeração)

A. E isso? **É quando vê a hora?**

M. É. **É o relóginho de ver a hora.**

A. Ah...

M. Não é exatamente a hora, mas **é de quan: é de ver quanto já passou da fita prá esse outro carretel.**

*(G., 3; 11.13)*

Em (49), o primeiro enunciado definicional da criança “É quando vê a hora” apresenta um aspecto novo no que diz respeito à estrutura lingüística utilizada para exprimir idéia de função: o uso de advérbio “quando” no lugar da preposição “de” ou “para”. Na primeira e segunda seções de análise deste quarto capítulo, vimos que o “quando” é uma estrutura tipicamente utilizada em ocasiões nas quais a definição se constrói por exemplificação e que tal estrutura confere à idéia expressa no enunciado uma noção de freqüência, o que contribui para a generalidade da definição. Contudo, não é este o sentido que tal estrutura parece assumir em (49), mas sim o de finalidade do objeto em questão, como bem percebe o interlocutor adulto. Em relação à forma, tal enunciado se constitui da cópula “é” somada à parte de PD2 que indica a diferença específica, como na maioria dos dados anteriores.

O primeiro enunciado definicional do adulto “É o relóginho de ver a hora” confirma o conteúdo informacional do enunciado da criança, no sentido de valorizar o conhecimento que A. evidencia sobre o objeto em questão. Quanto a sua forma, deve-se dizer que à cópula “é” se soma PD2 em que consta, na posição de um supra-ordenado, a palavra “relóginho” somada à diferença específica “de ver a hora”, que se constrói de “prep. + verbo no inf.”. Parece-nos claro que a escolha lexical de “relóginho”, para nomear o visor de marcação do gravador, por parte do adulto, é determinada pelo fato deste perceber, através do enunciado definicional da criança “É quando vê a hora”, que ela associa, por percepção de aspectos comuns, um objeto novo a um outro que já faz parte de seu cotidiano.

O segundo enunciado definicional do adulto (“é de quan: é de ver quanto já passou da fita prá esse outro carretel”) reforça o mesmo tipo de conteúdo informacional, complementando-o com novas informações (mais adequadas)

sobre o objeto em questão, já que, na primeira vez, a mãe havia simplesmente reforçado a analogia presente na fala da criança a fim de facilitar-lhe a compreensão, mas, num segundo momento, mostrou-se preocupada em ampliar o conhecimento da criança. Com relação à forma e à estrutura lingüística, mantém-se situação semelhante à do enunciado anterior, ressaltando-se o fato de que, neste caso, não há nenhum termo na posição do supra-ordenado.

Em (50), após perceber que a criança associa à “bandeja” uma função que não lhe diz respeito, mas que convoca sua real função, M. lhe coloca um questionamento sobre o nome do objeto ao qual se refere, provavelmente com intuito de fazer com que A. chegue à real função dele, o que de fato vem a ocorrer por iniciativa da própria criança de se corrigir, após um segundo questionamento do adulto, sem que este precise tomar a atitude de corrigir a informação, como vimos ser recorrente em dados anteriores.

50) (M. e A. provavelmente brincam de restaurante)

A. Me dá aquela... **aquele negócio... de fazer café.**

M. Como chama isso?

A. ... Fazer café.

M. Mas o que é isso?

A. **Bandeja de fazer café... Prá servir...**

M. **Bandeja de servir café!** Serve prá mamãe esse café! Serve prá mamãe esse café, faz o favor?

(G., 4; 1.7)

O primeiro enunciado definicional da criança aponta a função que ela julga ter o objeto em questão: algo que serve para se fazer café. Em relação à forma, na maioria dos casos anteriores, tanto na fala da criança quanto na do adulto, PD2 se restringia ao apontamento da diferença específica, não tendo aparecido

nenhum real supra-ordenado. Em (50), a fala da criança apresenta, na posição do supra-ordenado, uma expressão genérica (“aquele negócio”), o que já foi analisado como índice de generalização nas seções anteriores. A diferença específica se constrói por “prep. + verbo no inf.”.

Percebendo que a criança se confunde em relação à real função do objeto, M. tenta obter de A. o nome dele. A resposta da criança confirma a confusão em relação à função que A. atribui ao objeto em questão. Assim, M. insiste em continuar perguntando, provavelmente com intuito de perceber se ela será capaz de desfazer seu equívoco de maneira independente. A criança reafirma o conteúdo informacional que estava utilizando, mas, em decorrência do estranhamento do adulto e de sua insistente pergunta, A. acaba fazendo uma reformulação que evidencia a percepção do próprio equívoco. No enunciado “Bandeja de fazer café... Prá servir”, a parte que diz respeito à diferença específica é reformulada, trazendo a real função do objeto definido: algo usado para servir café. Este enunciado da criança sugere que a correção de seu erro seja possível a partir da escuta da própria fala que soou estranha ao adulto e à própria criança, o que reforça as idéias de De Lemos (1997, 2002) sobre a terceira posição, na qual a criança já é capaz de ouvir a sua própria fala e a do outro, o que pode ser percebido através de suas retomadas, auto-correções ou reformulações.

Satisfeita pelo fato da criança haver atingido sua expectativa, a mãe confirma a última definição fornecida pela criança, reforçando o conteúdo e a forma já presentes no enunciado desta.

Em relação à forma, tanto a segunda definição de A. quanto a do adulto são idênticas às aquelas discutidas nos dados de (22) a (24), da segunda seção de análise, pois apresentam PD1 (nome do objeto definido – “bandeja”) e a parte de PD2 que corresponde à diferença específica. Esta, na fala da criança, constrói-se, em dois momentos distintos, por “prep. (de) + verbo no inf.”, sendo que, no momento da reformulação, a preposição “de” é substituída por “prá”. Já o adulto, em seu enunciado, volta a utilizar-se da preposição “de”. A alternância destas

preposições se apresentou também em dados das duas seções anteriores, com predominância do “de” sobre o “para”.

Nos dados (51) e (52), as definições do adulto confirmam a informação fornecida pela criança em seu próprio enunciado definicional. Contudo, diferentemente da maioria dos dados anteriores, a forma e estruturas lingüísticas utilizadas pelo adulto não se restringem à repetição dos recursos presentes no enunciado da criança. Nestes dados, os enunciados definicionais do adulto apresentam, além da parte de PD2 correspondente à diferença específica (já presente no enunciado da criança), um outro componente que, em (51), é um supra-ordenado e, em (52), é o próprio nome do objeto.

51) (A. e M. conversam sobre um pedal que quebrou)

A. Aqui que quebrou.

M. Como chama isso?

A. Aonde quebrou?

M. Acho que foi aqui: como que chama isso? (pedal)

A. **De pôr o pezinho.**

M. É! Chama pedal. **Lugar de pôr o pé.**

(G., 3; 2.29)

Em (51), a criança nomeia “pedal” pela indicação de sua finalidade: algo que serve para se pôr o pé. Este dado vem reforçar a idéia de que a nomeação é uma das funções da definição, já que, provavelmente por não saber o nome do objeto em questão, A. acaba se utilizando de um enunciado com um traço definicional, apontamento de função, para se referir ao objeto em foco. Percebendo que a criança ainda não possui, em seu vocabulário, a palavra “pedal”, o adulto se encarrega de fornecê-la e complementar a definição do objeto, reforçando o aspecto funcional já presente na fala da criança.

Como a maioria das definições por função, discutidas nesta e nas outras seções, o primeiro enunciado da criança restringe-se à parte de PD2 que corresponde à diferença específica, a qual se constrói pela somatória de “prep. + verbo no inf.”. No enunciado do adulto, em termos de forma, ocorre, em PD1, o nome do objeto (“pedal”) e, em PD2, um termo supraordenado (“lugar”) que se soma à diferença específica. Vejamos agora o dado (52):

52) (A mãe apresenta à criança uma pá de bolo e esta faz de conta que corta um bolo e dá um pedaço a uma menina)

A. Eu vô cota bolo.

M. Que que é isso?

A. **Cotá bolo.**

M. Que que é isso, Anamaria?

A. Tira!

M. Que que é isso, bem?

A. Eu vou corta bolo!

M. Quem falou/

A. Qué bolo?

M. Quem falou que isso é de cortar bolo?

A. Tó, bolo!

M. Brigado. Quem falou que isso é de cortar bolo?

A. Cê qué, menina? Ela qué, menina.

M. Qual menina?

A. Menina que tá aqui.

M. Eu não tô vendo menina.

A. Aqui ela perto de mim.

M. É?

A. É! Ela come grande.

M. É?

A. Tó!

M. Que que é isso aí, Anamaria? Isso aqui?

A. Cê ta comendo?

M. A bala que você me deu.

A. Num é chiclete, não, né?

M. É chiclete! Por quê? Se for chiclete, cê quer?

A. É.

M. Então fala pra mamãe que que é isso aqui.

A. Num sei.

M. Eu sei que que é. **É uma pá de cortá de bolo.**

*(G., 3; 3.13)*

Em (52), a função de “pá de bolo” se faz presente no primeiro enunciado definicional da criança “Cotá bolo”, o qual corresponde à diferença específica de PD2 e, neste caso, excepcionalmente, não vem antecedida de preposição, o que confirma uma hipótese já feita na primeira seção de que o verbo parece ser a marca lingüística mais forte na indicação da função.

A mãe tenta confirmar por três vezes a definição que a criança tem do objeto em questão, mas esta sempre foge à pergunta colocada. Vendo suas expectativas frustradas, a mãe resolve ela mesma reforçar a definição que havia sido dada por A. no início do diálogo. A forma definicional do enunciado da mãe se constitui da cópula “é” mais PD2, o qual apresenta o nome do objeto definido (“pá”) na posição do supra-ordenado somado à diferença específica. Na construção desta, a fala da mãe repõe a preposição ausente da fala da criança.

O dado (52) exhibe um grande esforço do adulto para tentar fazer com que própria criança construa a definição solicitada ao longo do diálogo. Neste sentido, o papel do adulto parece ser o daquele que deseja contribuir para a constituição do sujeito-falante. Sem desconsiderar o que A. já sabe, o adulto procura sempre testar limites da criança e, se possível, fazer com que ela mesma construa o enunciado definicional solicitado pelo interlocutor ou corrigir e/ou complementar um enunciado definicional que tenha sido produzido espontaneamente pela ela própria.

No dado (53), apesar do primeiro enunciado definicional do adulto apresentar estrutura idêntica a muitos dos dados discutidos neste trabalho, devemos ressaltar que o aspecto mais saliente deste dado é a relativa independência dos enunciados que contribuem para a construção da definição de “cama elástica”. Isso ocorre porque, diferentemente dos outros dados discutidos nesta seção, é o adulto, e não a criança, quem começa a construir tal definição e toma para si a tarefa de levá-la a algumas conclusões sobre as diferenças entre “cama convencional” e “cama elástica”. Assim, sua preocupação é muito maior do que simplesmente confirmar uma definição correta ou corrigir e/ou complementar uma inadequada ou “incompleta” definição, como na maioria dos exemplos anteriores. Isso, de certa forma, confirma a hipótese feita para o último dado de que o adulto, muitas vezes, estará no papel daquele que conduz a criança a construir uma definição que ainda não possui ou que não está suficientemente clara para ela, como ocorre no dado a seguir.

53) (A. e M. conversam sobre a cama elástica que há na escola)

M. Anamaria, a cama que tem lá na escola é igual a essa?

A. Não!

M. Como é que é a cama? Não mexe aí, não! Como é que é a cama, Anamaria? **A cama de pulá!** Hein?

A. Será que não começa?

M. **Essa cama serve pra pular**, Anamaria?

A. Serve.

M. Então pula. Vamu ver!

A. Chovê!

M. Nossa! Tem que cair no chão?

A. Não. Num pisa caí, ó.

M. Não precisa caí.

A. É. Quase eu caí no chão! Aí! **Esta daqui não cai? Não cai? Não cai.**

M. Deixa eu ver.

A. Eu vou cair! A ota que cai.

M. **A outra cama é mais fácil, né? O pulo é mais forte, né? Vai lá em cima?**

A. **Vai lá em cima!** Cê sabe pulá aqui?

M. Eu não, Anamaria. Eu não sô mais criança.

A. Eu sou pequeninha. Um... dois e...

M. Todas as meninas pulam?

A. Pula.

(G., 3; 0.1)

Em (53), ao ver A. pulando sobre a cama, M inicia um diálogo com intuito de perceber se a criança é capaz de apontar os aspectos que diferenciam a cama convencional, presente no contexto familiar, da cama elástica, do contexto escolar. Não tendo atingido seu objetivo com a primeira questão, a mãe a recoloca, centrando o foco de seu questionamento sobre a cama elástica. Contudo, a própria mãe acaba fornecendo, em suas falas, um dos aspectos que definem uma cama elástica: exatamente o que diz respeito à sua função (“A cama de pulá” e “Essa cama serve pra pular”).

Apesar da primeira resposta da criança sugerir que ela reconhece a diferença entre os dois tipos de cama em enfoque, as respostas que se seguem ao segundo e terceiro questionamentos da mãe (respectivamente, “Será que não começa?” e “Serve”) induzem a pensar que, ao brincar numa cama normal, a criança tenha a expectativa de que ela venha a funcionar como a cama elástica, com a qual tem contato na escola. As falas de A., acima citadas, permitem ao adulto perceber que, sem um teste, a criança não detectará, com clareza, os aspectos que diferenciam os dois objetos. Por isso, o adulto incita a criança a testar sua hipótese (“Então pula. Vamu ver!”), com o intuito de fazê-la perceber o fundamento de suas afirmações na prática.

A. começa a pular com tanta intensidade que acaba caindo no chão, o que fornece à mãe uma “deixa” para que prossiga na tentativa de fazer a criança perceber os aspectos que diferenciam os dois objetos em enfoque. É somente a partir deste momento que A. começa a perceber o fato da cama convencional não poder atender à sua expectativa que é, provavelmente, a de ser impulsionada para o alto várias vezes, sem esforço físico. Detectando que a criança começa a

contrapor os dois objetos para diferenciá-los, a mãe tenta contribuir para tal diferenciação, associando à definição de cama elástica traços que descrevem seu funcionamento (“A outra cama é mais fácil, né? O pulo é mais forte, né? Vai lá em cima?”), sendo que o último traço é confirmado pela criança em sua fala.

Mesmo evidenciando concordância com o adulto, não é possível, a partir deste dado, afirmar com segurança que a criança tenha conseguido perceber que uma cama convencional não funciona exatamente como uma cama elástica. A presença do dêitico “aqui”, em sua antepenúltima fala, sugere que ela ainda tenha a expectativa de que a cama convencional possa funcionar como a elástica.

Excetuando o primeiro enunciado definicional do adulto (“A cama de pulá”) que, em termos de forma e estrutura, apresenta-se semelhante a muitos outros discutidos na primeira e segunda seções de análise, os outros enunciados que contribuem para a construção da definição de cama elástica não podem ser associados aos elementos sintáticos ou semânticos que constituem uma definição convencional, o que nos permite supor que a definição natural, seja ela produzida pela criança ou pelo adulto, algumas vezes, não apresentará quaisquer indícios da forma convencional.

Os dados de (54) a (57) centrarão o conteúdo informacional na descrição de um atributo ou característica do objeto definido. Veremos que, para expressar este tipo de conteúdo, a estrutura lingüística mais freqüente será o PRONOME RELATIVO “QUE” + VERBO NA 3ª PESSOA”, confirmando análises anteriores.

54) (M. e A. conversam sobre a diferença entre lua e estrela)

M. Uma lua inteirinha assim parece com quê?

A. Parece com ‘telinha, né?

M. Não, ela é maior do que uma estrelinha. **Estrelinha é só um pontinho assim no céu.**

A. Um pontinho, porque **a lua é grande**, né?

M. **A lua é maior.**

A. **Telinha é pequeninha!** Ai! (cospe)

(G., 3; 11.7)

No dado (54), ao perceber que a criança confunde “lua” com “estrela”, a mãe tenta opor a característica que julga mais eficiente no sentido de distinguir os dois objetos descritos. A oposição utilizada neste caso é: grande *versus* pequeno.

Com relação à forma, tanto os enunciados do adulto quanto os da criança se apresentam num formato que Watson (1985) categoriza como típico do segundo nível do desenvolvimento da definição na fala da criança. Este tipo de enunciado definicional se constrói por PD1 (nome do objeto definido) e a cópula “é”, aos quais são acrescentadas simples estruturas complementares, como adjetivos ou outras predicções, com o intuito de completar o sentido da sentença. Assim, este dado parece representar um tipo de ocorrência um tanto rara, já que o mais recorrente parece ser a presença isolada de PD2, e não de PD1. Entretanto, o primeiro enunciado definicional do adulto parece evidenciar indícios de PD2, já que a palavra “pontinho” pode ser associada a um termo genérico, assim como as expressões adverbiais “assim” e “no céu”, a diferenças específicas.

As falas da criança e do adulto se intercalam no sentido de retomar e confirmar a oposição marcada entre as duas entidades em questão. Aliás, a definição de “lua” só se faz possível por oposição à definição de “estrela”, astros associados pela criança, provavelmente, em decorrência de ambos brilharem no céu. Assim, os adjetivos “grande”, “maior” e “pequeninha” delimitam atributos específicos de cada astro.

Em (55), o enunciado definicional do adulto surge para confirmar e completar a definição anteriormente fornecida pela criança:

55) (A. e M. conversam sobre uma bala)

M. Fala prá mamãe que que é isso?

A. **Uma bala que arde**, isso aqui?

M. Não, essa não é **a bala que arde** (hortelã) não.

A. Tem chiclete nela?

M. Não! Ah, é capaz que tem **uma bala que arde sim, ela é verde**, olha!

*(G., 3; 10.16)*

O enunciado definicional da criança descreve um atributo específico de algumas balas, como as de hortelã, por exemplo: o fato de serem ardidas. Isso sugere que a criança tenha associado a cor da bala ou de sua própria embalagem (verde) a uma sensação de ardor causada especificamente por algumas balas, que geralmente são verdes.

A forma da definição se constitui de PD1 + PD2 e se constrói pela somatória do nome do objeto definido (“bala”) à diferença específica, a qual se constitui de “pron. rel. + verbo na 3ª p. do sing.”.

Os enunciados definicionais da mãe confirmam a definição da criança, utilizando-se do mesmo formato e estrutura lingüística. O segundo deles, além de reforçar o conteúdo descritivo da definição dada pela criança, soma a ele um outro atributo da bala: ser verde. A atitude do adulto, neste caso, é exatamente a mesma já analisada nos dados (48) e (49), ou seja, não só reforçar um conteúdo correto, mas complementá-lo quando julgar relevante.

Tanto o enunciado da criança quanto os do adulto podem, num primeiro momento, ser tomados como simples nomeação, o que seria, em nossa visão, uma simplificação do fenômeno lingüístico, já que, para nomear, não necessitamos apontar função ou atributos de um objeto. Assim, cabe aqui reforçar a idéia defendida, na primeira e segunda seções de análise, de que a nomeação é também uma das funções da definição. Enunciados que trazem em si o nome do

objeto em foco mais o apontamento de alguma característica específica (em geral, a função ou um atributo) parecem ser um tipo de enunciado definicional bastante recorrente em interações naturais, tanto na fala da criança quanto na do adulto, como comprovam dados das três seções de análise até aqui desenvolvidas.

O dado (56) vem para reforçar a idéia que acabamos de defender acima, pois como não há um pedido explícito de definição, nem por parte da criança, nem por parte do adulto, é muito fácil pensar em simples nomeação:

56) (A. pede mamadeira de vidro à sua mãe)

A. Cadê a mamadera?

M. A mamadera... eu vô vê si consigo uma tá! Vamu pô primeiru as panelinha aqui...

A. Ah u pé... aquela minha qui tá lá na cuzinha.

M. Cê qué qui pega aquela? Tá, fica um minutu aí qu'eu vô pegá.

A. **Aquela qui québa.**

M. Cê qué **aquela qui quebra**? A di vidru?

A. É!

M. A de vidru ou a di plásticu?

A. A di paku.

M. Di plásticu? A de plásticu num quebra. **A qui quebra é a di vidru.**

A. É

M. Cê qué **a qui quebra**?

A. Qual?

M. Cê qué **a mamadera qui quebra**? Qué? Então vô pegá a di vidru! Fica quietinha aqui.

(G., 3; 2.7)

No dado (56), o adulto, assim como em (55), recorre à estratégia da oposição para levar a criança a distinguir dois objetos. Neste caso, a oposição se constitui pelas características “quebrável” *versus* “não-quebrável”. É o primeiro enunciado definicional da criança, o qual apresenta uma destas características (“Aquele qui québa”), que inspira o adulto na constituição de tal oposição. Este enunciado da criança coloca em evidência a descrição de uma das características que ela julga como mais relevante para discriminar o objeto ao qual se refere.

Em relação à forma, tal enunciado se restringe à presença de PD2, com a presença do pronome “aquela” na posição do supraordenado e da diferença específica “qui québa”, a qual se constitui por “pron. rel. + verbo na 3ª p. do sing.”.

O primeiro enunciado definicional do adulto tenta confirmar a definição da criança e verificar se esta é capaz de associar a característica apontada ao nome do objeto a que tal característica corresponde. Não há nenhuma alteração no que diz respeito à forma definicional e à estrutura lingüística utilizada em relação ao enunciado definicional da criança.

Após obter uma resposta positiva da criança, a própria mãe tenta confundir-la pela associação do nome de um outro objeto que se opõe ao primeiro no que diz respeito à caracterização “quebrável” *versus* “não-quebrável”. Sentindo-se insegura, a criança reformula sua resposta, entrando em contradição com a caracterização que havia atribuído ao objeto a que se referia. Assim, a mãe retoma, em sua fala, a oposição “quebrável” *versus* “não-quebrável”, associando tal caracterização aos nomes dos objetos contrapostos. A criança confirma a fala da mãe, como se houvesse de fato compreendido a diferença entre tais objetos. No entanto, quando a mãe volta a perguntar-lhe se ela deseja a mamadeira que quebra, ou seja, de vidro, a criança mostra-se novamente insegura, retornando à

mãe uma questão que evidencia o fato de ela não haver ainda conseguido associar a caracterização adequada a cada um dos nomes dos objetos descritos.

Este dado confirma o fato de o adulto, muitas vezes, colocar-se no papel daquele que fornece “pistas” no sentido de instaurar a possibilidade de que a própria criança construa definições adequadas ou ainda seja capaz de distinguir objetos que apresentam aspectos comuns entre si. A estratégia de opor objetos pelo contraste de atributos/características parece ser recorrente na fala do adulto no sentido de levar a criança a perceber certas diferenças. Tal estratégia também é utilizada no dado seguinte:

57) (M. tenta esclarecer a diferença entre “biquíni” e “colant” para A.)

M. Daqui a pouco. Vamo gravá tudo, depois eu ponho a menininha falano.

Anamaria, cê tinha muito biquíni pra ir na praia? Igual o da mamãe?

A. Tenho esse e o de banga assim ó.

M. De o quê? De manga (ri)

A. De manga assim.

M. Não. É colant. Isso é colant. Mamãe tá falano biquíni.

A. Ma... Mas aquele é biquíni, né? (grita) picisa

M. Não é biquíni, bem. Isso é colant. **Biquíni é aquela pecinha que vai aqui em baixo, só cobre isso aqui.**

A. **Qui botoa aqui?**

M. Não. **Qui botoa aí é colant.**

A. Então botoa.

M. Não. Vai ficá muito apertado.

A. Dixacabá.... Deixa assim mesmo, né?

(G., 3; 1.8)

Em (57), o adulto, em suas falas, opõe “biquíni” a “colant”. Enquanto este apresenta mangas e botões, aquele cobre partes específicas do corpo. O primeiro enunciado definicional do adulto “Biquíni é aquela pecinha que vai aqui em baixo, só cobre isso aqui” descreve uma característica de uso específico do “biquíni”. Contudo, pode-se admitir que esteja ocorrendo aí um apontamento de função, pois é possível se pensar que “biquíni é uma pecinha cuja função é cobrir a parte de baixo do corpo”. Aliás, já salientamos desde a primeira seção de análise que, apesar da estrutura “que + verbo na 3ª p. sing.” ser mais típica da descrição de atributos, pode, em alguns casos, servir para o apontamento de função (ver pp. 69-70). Em relação à forma, deve-se dizer que o enunciado do adulto se encaixa nos critérios da definição aristotélica, pois apresenta o nome do objeto definido em PD1, a cópula “é” e PD2 representado por um supra-ordenado e pela diferença específica.

O enunciado definicional da criança evidencia que ela realmente confunde “biquíni” com “colant”, pois, para definir o primeiro, refere-se a uma característica do segundo (“Qui botoa aqui?”). No que diz respeito à forma, tal enunciado se constitui apenas da parte de PD2 que corresponde à diferença específica, a qual se constrói por “pron. rel. + verbo na 3ª p. sing.”.

O último enunciado definicional do adulto “Qui botoa aí é colant” associa o atributo presente na última fala de A. ao objeto ao qual tal atributo realmente corresponde. Este fato reforça a hipótese de que um dos papéis do adulto parece ser o de reforçar o que julga adequado e corrigir ou complementar o que lhe parece inadequado ou incompleto.

Os dados desta seção, até aqui, tinham, dentro dos episódios recortados, os enunciados definicionais do adulto e da criança centrados em um mesmo tipo de conteúdo informacional. Nos dados de (58) a (60), os enunciados definicionais do adulto e da criança, dentro de um mesmo episódio de interação, poderão estar centrados em conteúdos informacionais distintos.

58) (A. e M. conversam sobre pesos de balança que A. encontra na bolsa da mãe)

M. Espera, a mamãe vai ver. Esse aqui/esse aqui cê já tinha visto na bolsa da mamãe. Sabe que é isso aqui? Que é isso?

A. Isso aí já vi. **Isso aí é quando estuda.**

M. Quando estuda? Que é que a gente faz com ele?

A. A gente faz nada.

M. Eu sei, mas como é que faz pra estudá com ele?

A. Não, mas ele arrasta no chão assim?

M. Arrasta no chão? Não. Pra não arrastar no chão a gente tem que fazer uma coisa. Cê sabe o que que é?

A. Deix'o vê onde cê trouxe? No saco? Aonde cê trouxe?

M. Ah! Eu não trouxe no saco esse. Eu trouxe dentro da minha bolsa, cê não viu isso aqui dentro da minha bolsa um dia. Então. Cê sabe o que que é isso? Isso aqui não é de estudar, não, viu? **Isso aqui, Anamaria, é um pesinho pra gente pesar a coisa na balança.** Senta aí, vou te ensinar a brincar. Sobe de um lado, isso aqui chama balança.

A. Balança?

M. É, cê sabe pra que serve balança?

A. Mas, o que que é isso aqui?

M. Isso aqui são dois pratos da balança.

A. Ele balança assim?

M. Ah! Cê acha que chama balança porque ele balança, balança sim.

(G., 3; 9.11)

Em (58), ao definir “balança”, a criança a associa ao ato de estudar, fornecendo, na verdade, uma exemplificação do uso de uma balança. Quanto à forma, este primeiro enunciado definicional apresenta, após a estratégia ostensiva, a cópula “é” seguida por uma exemplificação em PD2.

Após algumas tentativas frustradas para saber se a criança já possuía a definição de “balança”, a mãe resolve, ela mesma, fornecer a definição que julga adequada para o objeto em questão: “Isso aqui, Anamaria, é um pesinho pra gente pesar a coisa na balança.” No tocante à forma, após a estratégia ostensiva, representada por “Isso aqui”, ocorre a cópula “é” seguida por PD2, em que a palavra “pesinho” figura na posição do supra-ordenado, seguida pela diferença específica “pra gente pesar a coisa na balança”. Esta corresponde ao apontamento da função, a qual se constrói pela somatória de “prep. + verbo no inf.”. Neste caso, deve ser ressaltada a presença da expressão “a gente” que contribui para aumentar o grau de generalização da definição.

Tanto o enunciado definicional da criança quanto o do adulto apresentam o uso de estratégia ostensiva pelo uso de dêiticos como “isso” e “isso aqui”, o que pode se explicar pela presença do objeto no momento da interação. Para a criança, o dêitico funciona como uma espécie de palavra genérica que pode ser aplicada a qualquer objeto cujo nome ela não sabe ou do qual não se lembra e, para o adulto, apesar de saber o nome do objeto em questão, a ostensão acaba sendo um recurso do qual ele se utiliza naturalmente, já que a presença do objeto pode permitir sua imediata representação pelo interlocutor.

Em (59), ocorre o inverso de (58), pois, desta vez, é o enunciado do adulto que apresenta exemplificação como conteúdo informacional, enquanto os enunciados da criança apresentam o apontamento da função.

59) (A., ao falar de uma banda musical, confunde M., a qual pensa que A. se refere a um doce cuja marca é “Banda”)

A. Ela f... ela fala ... ela fala uma ‘tória incrível. Cê podia ir lá! Mamãe, eu gostei tanto da banda!

M. Cê viu banda!

A. Eu gosto disso, hein, mãe?

M. Eu sei.

A. Eu gosto. Parece... Parece banda... parece que meu pai traz(i) banda prá mim, né?

M. **“Banda” que ele traz prá você é doce**, bem...

A. Um dia eu fui na ‘cola. Um dia eu fui na ‘cola, né?

M. Hum...

A. E... e eu foi lá... depois (i) eu vi a banda.

M. “Banda”... é doce, é doce que cê viu?

A. A banda... **A banda que toca assim!**

M. Ah! Então banda de música, né?

A. É, sim. **Cota (= toca) que... que... que toca prá criança.**

M. Ah! Prá criança ouvir. Vamo dormir agora, filhinha?

(G., 3; 11.7)

Num primeiro momento, apesar de estar falando de uma banda musical que se apresentou em sua escola, A. parece associar imediatamente o nome comum “banda” ao nome próprio “Banda”, referente à marca de uma bala muito apreciada pelas crianças entre as décadas de 70 e 80. Neste caso, é fácil explicar o

cruzamento lexical, que se justifica pela homonímia, ou seja, a criança associa, dentro do mesmo contexto, itens lexicais idênticos, no que diz respeito aos sons percebidos através da pronúncia, porém, com sentidos diferentes. O fato de misturá-los no mesmo contexto não quer dizer que ela não distinga com clareza os dois sentidos possíveis para a palavra, já que, durante a própria interação, a criança associa outros termos ao item em foco (“banda”), de modo a deixar claro a que se refere em cada um dos momentos do diálogo. Além disso, a palavra “parece” em seu enunciado “(...) Parece... Parece banda... parece que meu pai traz(i) banda prá mim, né?” sugere que a criança se defronta com o fenômeno que os lingüistas chamam de homonímia.

Percebendo tal associação, a mãe tenta esclarecer a diferença de sentido entre os homônimos através do enunciado “Banda` que ele traz prá você é doce”, no qual se evidencia a exemplificação de uma situação cotidiana vivenciada pela criança em relação ao objeto descrito. Com relação à forma, podemos visualizar uma espécie de inversão, já que o supra-ordenado (“doce”) que deveria aparecer antes da diferença específica, apresenta-se somente no final da sentença, o que pode ser explicado pelo fato da mãe retomar, em sua fala, parte do enunciado anterior da criança.

Após a distinção feita pela mãe, a criança volta a falar de banda musical, fazendo crer que o tópico inicial da conversa referia-se à banda musical presente na escola. Assim, para certificar-se de que A. compreendera a diferença entre “Banda” (marca de bala) e “banda” (conjunto musical), a mãe coloca uma nova questão. Entretanto, neste momento, a criança parece ter claro em sua mente que está falando de banda musical. Seus enunciados “A banda que toca assim!” e “Cota (= toca) que... que... que toca prá criança” evidenciam conteúdo informacional que pode ser descrito tanto como apontando para um aspecto funcional (a função de uma banda é tocar) quanto para um aspecto descritivo (um dos atributos de uma banda é tocar). Isso confirma a hipótese das seções de análise anteriores de que a estrutura “pron. rel. + verbo na 3ª. p. sing.” pode servir

para expressar os dois tipos de conteúdo, impossibilitando, por vezes, a restrição a um único sentido.

Com relação à estrutura lingüística utilizada, pode-se dizer que, para expressar a diferença específica, aparece o pronome relativo “que” seguido, neste caso, não pelo verbo na 3ª pessoa, mas por um elemento não comum nas definições do adulto analisadas até agora: a presença do pronome “ele”, que particulariza a definição, fazendo com que ela perca seu caráter genérico, uma vez que “ele”, no contexto, é uma referência específica ao pai de A. Tal fato não confere generalidade à definição, e sim exemplificação de experiência individual, o que é muito mais freqüente nas definições da criança do que nas do adulto.

Em relação à forma dos dois enunciados citados no último parágrafo, o primeiro se constitui por PD1 (nome do objeto definido) seguido pela diferença específica e o segundo se constitui apenas da parte de PD2 que corresponde à diferença específica. No que diz respeito à estrutura lingüística utilizada, parece predominar, nos três enunciados definicionais, a presença da estrutura “pron. rel. + verbo na 3ª. p. do sing.”.

Em (60), o apelo à experiência individual que, em (59), fez-se presente no enunciado do adulto, aparece agora no enunciado da criança:

60) (M. deseja saber qual definição A. tem “castigo”)

M. E, e que/ que que é ficá de castigo, filhinha?

A. (rindo) **É qui eu teimu**, a minha, a minha tia. Puque duza tia/duza tia na minha ´cola.

M. Cê teimava com a tia Regina?

A. Teimava.

M. E ela punha você de castigo?

A. É.

M. Onde cê ficava?

A. Eu ficava nu cantinhu.

M. É. Ficava olhandu prá parede, minha filhinha?

A. Não, eu ficava olhandu pá tia Gina.

**M. Ah, então não é ficá de castigo, não. Ela te punha num cantinhu assim, mas cê não ficava olhandu prá parede, não. Ficava olhandu pras meninas, prá tia, né?**

A. É.

*(G., 3; 11.27)*

No dado acima, o enunciado definicional da criança se constitui pela exemplificação do tipo de situação que conduz ao castigo na escola. Note-se que o pronome “que”, neste caso específico, pode ser trocado por “quando” sem prejuízo para o sentido da sentença no contexto. Assim, pode-se concluir que é possível, apesar de pouco freqüente, que o pronome “que” sirva para expressar exemplificação. Com relação à forma, pode-se dizer que o enunciado se constrói pela associação da cópula “é” a PD2 que, neste caso, corresponde à exemplificação.

Não se pode dizer que haja uma definição explícita por parte do adulto. Contudo, em sua fala “Ah, então não é ficá de castigo, não. Ela te punha num cantinhu assim, mas cê não ficava olhandu prá parede, não. Ficava olhandu pras meninas, prá tia, né?” há indícios suficientes para se extrair a definição que a mãe possui de castigo: para esta, “ficar de castigo” é algo mais grave, que inclui ficar olhando para a parede. Tal diferença talvez se explique pelo tipo de experiência pessoal vivenciada pela mãe em relação a castigos escolares vivenciados ou presenciados em sua infância.

#### 4.4.3 Conclusões da terceira seção de análise

Na interação criança-adulto, o que se visualizou foi, na maioria dos casos, a repetição (como forma de confirmação) por parte do adulto, não só do tipo de definição fornecido pela criança, mas também da forma definicional e da estrutura lingüística utilizadas por aquela. Só não se verificou confirmação do conteúdo informacional, nos casos em que este se mostrou equivocado segundo a perspectiva do adulto. Nestes casos, o que pudemos perceber é que, mesmo com a correção do conteúdo informacional, a tendência do adulto foi a de manter ou se aproximar da forma definicional e da estrutura lingüística utilizadas pela criança. Os dados de nosso *corpus* mostram que os enunciados definicionais do adulto não apresentaram mudanças que evidenciassem uma preocupação de sua parte em construir formas definicionais mais completas ou mais próximas do formato convencional. Tal fato pode ser um sinal de que o adulto está mais preocupado em ampliar o conhecimento da criança do que em fazê-la ter contato com a forma canônica da definição. Em alguns casos, independente de estar reforçando ou corrigindo um determinado conteúdo fornecido pela criança, o adulto também se incumbiu de completar a definição com outra(s) informação(ões). Estas atitudes do adulto, na maioria das vezes, mostraram-se ligadas a um esforço por explorar os limites da criança, no sentido de não lhe fornecer, logo de início, uma definição pronta, mas sim dar-lhe “pistas” a fim de conduzi-la à construção ou esclarecimento de uma definição.

Os dados desta seção, no que diz respeito ao conteúdo informacional, confirmaram os resultados das seções anteriores, já que a função se mostrou o aspecto predominante na construção de definições, tanto na fala da criança quanto na do adulto. A descrição foi o segundo tipo de informação mais presente nas definições conjuntas e a exemplificação, muito freqüente nas definições do adulto, mas muito rara nas definições da criança, quase não se fez presente nas definições conjuntas.

No tocante à forma, grande parte dos enunciados definicionais do adulto e da criança se restringiram à presença de PD2, o qual, na maioria das vezes, limitou-se somente ao apontamento da diferença específica. A presença de termo genérico ocorreu tanto na fala do adulto quanto na da criança, contudo, o termo supra-ordenado fez-se presente, de modo raro, somente na fala do adulto. A cópula “é”, antecedendo PD2, teve número equivalente de ocorrências na fala do adulto e da criança, assim como a presença de PD1, seguida diretamente por PD2, também obteve o número equivalente de ocorrências na fala do adulto e na da criança. Houve casos em que os enunciados definicionais não evidenciaram nenhum indício (sintático ou semântico) da forma convencional, confirmando a hipótese de que a definição natural se constrói intuitivamente, sendo que os aspectos coincidentes com a forma canônica não podem ser considerados como resultado de uma atividade lingüística consciente, correspondente a uma atividade que mereça uma certa preparação e elaboração.

No que diz respeito à relação entre o conteúdo informacional expresso e a estrutura lingüística utilizada, ocorreu confirmação de algumas conclusões das seções anteriores.

Confirmamos que a estrutura “(...) DE + VERBO NO INFINITIVO (...)” é de fato a mais típica para expressar conteúdo funcional, seja na fala da criança, seja na do adulto. A preposição “para” alterna-se com o “de”, apesar de ser menos freqüente tanto na fala da criança quanto na do adulto. Algumas definições funcionais da criança apresentaram somente o verbo no infinitivo sem a preposição, o que vem confirmar ser aquele o elemento lingüístico mais forte na expressão de conteúdo funcional. Outras estruturas foram infreqüentes para expressar este tipo de conteúdo.

Esta terceira seção confirmou uma hipótese para os dados da primeira seção, hipótese esta que havia sido enfraquecida na segunda seção: de fato a estrutura “(...) QUE + VERBO NA 3ª P. SING. (...)”, apesar de gerar ambigüidade em alguns casos (podendo denotar tanto um aspecto funcional quanto um

descritivo), ser mais típica para expressar conteúdo descritivo. Esta estrutura, algumas vezes, trouxe dificuldades para a identificação do conteúdo informacional, assim como já havia ocorrido anteriormente.

Os dados analisados nesta seção confirmaram o fato de que as exemplificações são raras nas definições dadas pela criança. Contudo, por outro lado, parece-nos agora evidente que a alta recorrência de exemplificações nas definições do adulto, na segunda seção de análise, em oposição à sua baixa ocorrência na terceira seção, só pode ser entendida como evidência de que, nas definições conjuntas, o adulto, para valorizar as definições da criança, muitas vezes, simplesmente as confirma e deixa de acrescentar dados ou exemplos como faria se estivesse no papel de único fornecedor de uma definição solicitada pela criança.

## Capítulo V

---

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos algumas perguntas e expectativas em relação ao tipo de dado que poderíamos encontrar. É provável que, ao fim deste trabalho, não tenhamos conseguido chegar a respostas completas ou que muitas delas não correspondam às expectativas iniciais, no entanto, temos a certeza de que, com ele, deixamos algumas contribuições para todos aqueles que se interessam ou venham a se interessar pela construção da definição na fala da criança num período bastante anterior ao processo de escolarização.

No primeiro capítulo, tivemos a intenção de mostrar como se deu o interesse pelo tema da definição e de exibir e comentar alguns dos primeiros dados com que tivemos contato e que suscitaram algumas das questões iniciais que nos colocamos. Uma delas diz respeito ao **fato autonímico** na produção de definições por parte da criança, ou seja, de definições voltadas para o signo enquanto signo, e não enquanto objeto do mundo. Em relação a este aspecto, pudemos concluir que, no período por nós estudado, as definições produzidas pela criança, no que diz respeito ao *corpus* analisado, sempre tiveram como foco os objetos, e não as palavras. Dois dados de Figueira (2001), apresentados na introdução deste trabalho, haviam motivado em nós a expectativa de que viéssemos a encontrar o mesmo fenômeno nos dados que coletamos. Contudo, devemos levar em consideração que, nos dados de Figueira, A. se encontra já numa faixa etária mais próxima dos 5 anos. Isso nos leva a deduzir que seja talvez neste momento, posterior àquele ao qual nos voltamos, em que começam a aparecer as primeiras tentativas de definição de palavras na fala de A. Entretanto, o fato de não termos

encontrado definições de palavras na fala de A., dos 2 aos 4 anos, não exclui a possibilidade de que elas sejam encontradas, ainda que em menor abundância do que a definição de objetos, na fala de outras crianças na mesma faixa etária, considerando-se a heterogeneidade de ocorrências de um mesmo fenômeno lingüístico na fala de diferentes sujeitos.

Destaques autonímicos ocorreram, ainda que raramente (somente na primeira e segunda seções de análise), tanto em pedidos de definição formulados pela criança quanto pelo adulto. Nos dois casos, tais destaques ocorriam quando se retomava da fala do interlocutor um signo que causava algum tipo de estranhamento. Em geral, no caso da criança, tal estranhamento era facilmente explicado pela sua restrição vocabular e, no caso do adulto, pela necessidade de saber a que a criança se referia ou ainda pelo desejo de corrigir inadequações e levá-la à ampliação de seu vocabulário. Houve um único dado (45) em que o enunciado definicional do adulto se voltava à definição do próprio signo em enfoque (marca).

No segundo capítulo, propusemo-nos expor o conceito de definição sob diferentes perspectivas: a de Aristóteles, referência para qualquer trabalho sobre o tema; a dos lexicógrafos e a de vários estudiosos do tema. Tudo isso foi importante para que visualizássemos o conceito de definição mais adequado a ser adotado para a o tipo de *corpus* que delimitamos e de análise que nos propúnhamos realizar. Tal conceito diz respeito à definição natural, ou seja, aquela definição produzida no dia-a-dia pelos falantes da língua.

Após pensar a definição no seu sentido mais amplo, no terceiro capítulo, preocupâmo-nos em expor dados e conclusões de trabalhos em torno de definições produzidas por crianças e/ou por adultos. É importante ressaltar que tais trabalhos se voltaram à análise de dados coletados em situações experimentais, o que nos fez visualizar a possibilidade de resultados bastante diferentes, na medida em que nos voltaríamos a dados coletados em contextos naturais de interação.

No quarto capítulo, ao dirigirmos o olhar para *corpus*, pudemos perceber que os enunciados definicionais encontrados na fala da criança e do adulto evidenciavam, em geral, traços da definição convencional, contudo, não cremos ser possível afirmar que a criança, e mesmo o adulto, tenham consciência de estar utilizando alguns dos recursos que uma definição convencional exige para sua formulação. Quer-nos parecer que o adulto não está preocupado em fornecer à criança recursos para a produção do que ele próprio julga “boas definições”, mas simplesmente em oferecer a ela informações sobre objetos/eventos do universo que a cerca. Assim, para que tal objetivo se cumpra com êxito, os recursos utilizados pelo adulto são semelhantes àqueles já incorporados pela criança.

Ao olhar para as primeiras definições de uma criança, procuramos ser sensíveis ao que elas exibiam: tanto aos aspectos que podiam ser analisados como indícios da definição convencional quanto àqueles que em nada pareciam remeter a qualquer tipo de padronização, procurando, deste modo, evidenciar algumas de suas especificidades. Entre estas, destacamos a recorrente atitude de apontar o aspecto funcional do objeto em questão ou de apelar para algum tipo de experiência individual com o mesmo. Tais especificidades poderiam ser superficial e precipitadamente analisadas como falta de outros recursos mais adequados para a produção de definições, todavia, não raro, pudemos evidenciar que as definições do adulto, teoricamente consciente dos recursos necessários para a produção de uma “boa” definição, apresentavam os mesmos tipos de estratégias presentes na fala da criança. Em relação a isso, pudemos concluir que tais estratégias, na fala do adulto, devem ser interpretadas como indício de que este se pretende um interlocutor próximo da criança, o que o leva a utilizar-se de idéias e recursos lingüísticos que fazem parte do conhecimento da criança.

Portanto, se as definições “incompletas” são recorrentes não só na fala da criança, supostamente com menos recursos lingüísticos, mas também na do adulto, devemos concluir que a definição natural, por mais que se aproxime da definição convencional, não está pautada de antemão em nenhum padrão fixo de construção, especialmente porque estamos tratando de um contexto natural de

interação, o que pressupõe um alto grau de informalidade. Em relação a este último aspecto, supomos que, em contextos informais, mesmo numa interação que envolva dois adultos, serão freqüentes as definições “incompletas”. Entretanto, delegamos a pesquisas futuras a tarefa de comprovar ou não esta hipótese a partir da análise de um *corpus* específico de definições produzidas na interação natural entre adultos.

É relevante frisar que, tanto na fala do adulto quanto na da criança, as definições “incompletas”, na maioria das vezes, se comparadas à definição convencional, apontavam a característica específica do objeto definido, e não a sua classe de inclusão. Para a fala da criança, pode-se reforçar a hipótese de Vygotsky de que a construção da semelhança exige uma capacidade de generalização maior do que a construção da dessemelhança. No entanto, como explicar a preservação recorrente do aspecto específico também na definição do adulto, o qual já tem consolidadas as noções de classe? Acreditamos que a saliência das especificidades em detrimento das generalidades possa ser interpretada como tentativa de dar conta de uma das principais exigências do ato de formular uma definição: diferenciar o objeto em questão de outros existentes. Talvez, intuitivamente, o adulto consiga perceber que a criança, nesta faixa etária, é capaz de melhor compreender as especificidades do que as generalizações.

Outro fato percebido, principalmente nas definições do adulto, foi a estratégia de somar à definição fornecida a exemplificação de uma situação já vivenciada pela criança em relação ao objeto. A alta recorrência desta estratégia nas definições do adulto pode ser analisada como uma escolha determinada pela imagem que ele tem da criança como alguém com pouca experiência de mundo e de uso da língua. Neste sentido, apelar para a experiência que a criança já possui parece ser visto pelo adulto como o caminho mais rápido para se fazer compreender pela criança.

Nas definições conjuntas, pudemos constatar a relevância do papel do adulto na construção de definições por parte da criança. Tal papel pode ser descrito

como o de um “juiz” (se nos é possível construir tal metáfora) que valida ou reforça aquilo que julga como correto; refuta e corrige o que lhe parece inadequado ou ainda amplia o que analisa como incompleto. Aqui, é preciso ressaltar que, independente da postura que venha a adotar após ouvir a definição fornecida pela criança, o adulto sempre procura manter, em suas definições, formas e estruturas próximas das utilizadas pela criança, raramente, tornando mais complexo o formato de sua definição no sentido de aproximá-la da definição convencional. Assim, não parece que, neste momento, seja uma preocupação do adulto fornecer à criança recursos lingüísticos que a ajudem a formular definições convencionais. Se, por um lado, ele não parece estar preocupado em fornecer recursos para a produção de definições convencionais, por outro, uma de suas maiores preocupações, neste momento, parece ser o de conduzir a criança, dentro da interação, a construir suas definições ou reformular aquelas julgadas como inadequadas ou “incompletas” pelo interlocutor. No decorrer da interação, o adulto parece estar sempre atento e pronto a reconhecer o que a criança já sabe, confirmar o que lhe parece adequado e, ao mesmo tempo, fornecer-lhe “pistas” que a ajudem a formular ou reformular suas definições.

Enfim, desejamos ter cumprido os objetivos que nos propusemos no início do trabalho e ter evidenciado no mínimo alguns aspectos que envolvem a capacidade de construir definições por parte de uma criança de 2 a 4 anos e o papel do interlocutor adulto no desenvolvimento de tal capacidade. Esperamos que nossas conclusões possam, de algum modo, vir a ser úteis para todos aqueles que se interessarem pelo estudo do fenômeno da definição, em contextos naturais, na fala de crianças ou de adultos.

## ***Referências Bibliográficas***

---

ASHER, R. E.; SIMPSON, J. M. Y. (1994) *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford, NewYork, Seoul, Tokyo: Pergamon Press. vol. 2.

BENELLI, B.; ARCURI, L.; MARCHESINI, G. (1988) "Cognitive and linguistic factors in the development of word definitions". *Journal of Child Language*, 15. pp. 619-35.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio (1986) *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2<sup>a</sup> ed.

CULIOLI, A.; FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. (1979) "Considerations theoriques à propôs du traitement formel du langage". *Documents de Linguistique Quantitative*, 7 Paris: Dunod.

DE LEMOS, C. T. G. (1981) "Interactional Processes in Child's Construction of Language". In: W. Deutsch (org.) *The Child's Construction of Language*. Londres: Academic Press, pp. 57-76.

DE LEMOS, C. T. G. (1982) "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". *Boletim da ABRALIN*, 3. pp. 97-126.

\_\_\_\_\_ (1986) "Interacionismo e aquisição da linguagem". *Delta*, 2(2). pp. 231-48.

\_\_\_\_\_ (1992) “Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio”. *Substractum*, 1(1). pp.121-36.

DE LEMOS, C. T. G. (1997) “Processos metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna”. Trabalho apresentado na The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo. Inédito.

\_\_\_\_\_ (1999) “Sobre o ‘interacionismo’”. *Letras de Hoje*, n.117. pp. 11-16.

\_\_\_\_\_ (2000) “Questioning the notion on development: the case of language acquisition. *Culture and Psychology*, vol. 6, n. 2. pp. 169-82.

\_\_\_\_\_ (2002). “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”. (a sair). Inédito.

DE VILLIERS, Jill G.; DE VILLIERS, Peter A. (1978) *Language acquisition*. England: Harvard University Press.

FIGUEIRA, R. A. (1985) “Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança”. Tese de doutorado, UNICAMP. Inédita.

\_\_\_\_\_ (1999) “Quando a criança se volta para a palavra. Algumas considerações sobre a relação da criança com a linguagem”. In: Relatório de Licença Sabática. Inédito.

\_\_\_\_\_ (2001) “La propriété réflexive du langage dans le parler de l’  
enfant. Quelques aspects pragmatiques et discursifs”. *Pragmatics in 2000:  
selected papers from 7<sup>th</sup> International Pragmatics Conference*, vol. 2. Ed. Por  
Eniko Németh T., Antwerp: International Pragmatics Association.

FRANCHI, C. (1987) “Criatividade e gramática”. *Trabalhos em Lingüística  
Aplicada*, 9. pp.5-45.

HOCKETT, C. F. (1958) *A course in modern linguistics*. New York: The Macmillan  
Company.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. (2001) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*.  
Rio de Janeiro: Objetiva. 2<sup>a</sup> ed.

JAKOBSON, R. (1974) *Lingüística e comunicação*. (Trad. de Izidoro Bliktein e  
José Paulo Paes). São Paulo: Cultrix, 7<sup>a</sup> ed.

LANDAU, S. I.(1989) *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge:  
Cambridge University Press.

LITOWITZ, B. (1977) “Learning to make definitions”. *Journal of Child Language*,  
vol. 4. pp. 289-304

LOPES, E. (1977) *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix.

LOPES, T. M. (1992) “A construção de definições por crianças em idade escolar”.  
Tese de Mestrado, UNICAMP. Inédita.

LYONS, J. (1977) *Semântica I*. (Trad. Wanda Ramos) Lisboa: Presença.

- MALDONADE, I. R. (2003) “Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista”. Tese de doutorado, UNICAMP. Inédita
- MARTIN, R. (1990) “La definition naturelle”. In: *La Definition*. Paris: Imprimerie Mame.Tours.
- MARTINOT, C. (1994). “La reformulation dans des productions orales de définitions et explications”. Tese de doutorado: Université Paris VIII Vincennes a Saint-Denis.
- NASCIMENTO, E. M. F. S. (1994) “Paráfrases definicionais de substantivos em crianças não alfabetizadas”. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 26. pp.111-22.
- NELSON, K. (1974) “Concept, word and sentence: interrelations in acquisition and development”. *Psychological Review*, vol. 81, n. 4. pp. 267-85.
- NELSON, K.; RESCORLA, L., GRUENDEL, J. e BENEDICT, H. (1978) “Early lexicons: what do they mean?” *Child Development*, vol. 49, n. 4. pp. 960-68.
- OGDEN, C. K. e RICHARDS, I. A. (1976) “O significado de significado” (Trad. de Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Zahar.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1992) *Aprendendo a argumentar – um momento na construção da linguagem*. Campinas: Ed. da UNICAMP.
- \_\_\_\_\_ (1997) “A fala do outro e heterogeneidade da fala da criança.” *Revista do Mestrado em Letras da UFSM*. pp. 125-38.

\_\_\_\_\_ (1998) “ Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança”. *Letras de Hoje*, vol. 33, n.2. pp.81-7.

REY-DEBOVE, J. (1978) *Le Métalangage – étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Le Robert.

\_\_\_\_\_ (1984) “Léxico e dicionário” (Trad. de Clóvis Barleta de Morais). *Alfa*, 28 (supl.). pp.45-69.

RIEGEL, M. (1990) “La definition, acte du langage ordinaire – de la forme aux interprétations”. In: *La Definition*. Paris: Imprimerie Mame. Tours.

ROBINSON, R. (1968) *Definition*. Oxford: Clarendon Press.

SAUSSURE, F. de (1971) *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.

SCOLLON, R. (1979). “A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation in child language”. In: E. Ochs & B.B. Schieffelin. pp.215-27.

SNOW, C. E. (1990) “The development of definitional skill”. *Journal of Child Language*, vol. 17. pp. 697-710.

VYGOTSKY, L.(1993) *Pensamento e linguagem*.(Trad. de Jeferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes.

WATSON, R. (1985) “Towards a theory of definition”. *Journal of Child Language*, vol. 12. pp. 181-97

\_\_\_\_\_ (1995) "Relevance and definition". *Journal of Child Language*, vol.22. pp. 211-22.

WEHREN, A., DE LISI, R. & ARNOLD, M. (1981) "The developmental of noun definition". *Journal of Child Language*, vol. 8. pp. 165-75.

WEINREICH, U. (1984) "Definição Lexicográfica em Semântica Descritiva". *Alfa*, 28 (supl.). pp.103-18.

WEISZFLOG, W. (1998) *Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.