

# A POLISSEMIA DO *COMO...?* NAS DIFERENTES CONDUTAS EXPLICATIVAS INFANTIS PRODUZIDAS EM MEIO ESCOLAR

Silvia Dinucci FERNANDES<sup>1</sup>  
Zelita Caldeira Ferreira GUEDES<sup>2</sup>  
Alessandra DEL RÉ<sup>3</sup>

■ **RESUMO:** A partir da análise da produção verbal de crianças de cinco anos, de uma creche da periferia de São Paulo, e de suas tentativas de explicação, nosso objetivo é refletir sobre capacidades perceptivas e representativas, bem como sobre diferentes dimensões de elaboração do sentido e da construção da referência. Para tanto, utilizamos diálogos entre as crianças e o pesquisador, levando em consideração o processo de desenvolvimento de condutas explicativas, as especificidades do trabalho *linguageiro* de cada criança, a articulação do discurso e o que as crianças utilizam para fundamentar as explicações. O foco deste trabalho são as questões *como...?* que, além do fato de serem as mais freqüentes em nosso *corpus*, colocam em evidência a polissemia de tal unidade lingüística. A criança interpreta diferentemente as perguntas propostas pelo adulto, pois expressa uma grande variedade de respostas de acordo com o tipo de solicitação: modo de emprego, descrição da ação, relato pessoal etc. Vale ressaltar que a descrição do uso da linguagem contribui efetivamente para um melhor entendimento tanto das capacidades *linguageiras* infantis como também das condições de seu desenvolvimento.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição de Linguagem. Condutas Explicativas. Relações Dialógicas.

## Introdução

O discurso explicativo é uma competência *linguageira*<sup>4</sup> que exige motivação e conhecimento e implica um conjunto de diferentes condutas. Segundo Hudelot et al. (1990), é difícil delimitar as fronteiras da explicação e reagrupar inúmeras proposições sob um mesmo termo – explicação. Não se trata somente de um critério semântico-conceitual. O vocábulo ‘explicação’ abrange um leque de sentidos e a criança constrói uma variedade de condutas explicativas. Uma das maiores dificuldades da dimensão discursiva é a complexidade do fenômeno da significação que inclui relações de parentesco entre condutas explicativas e interpretações de códigos lingüísticos.

Assim, na perspectiva de examinar a elaboração da explicação no discurso infantil e sua relação com a demanda de explicação por parte do adulto, optamos por analisar os tipos de *explanandum* – aquilo que deve ser explicado – e de *explanans* – a maneira como a criança explica (BERTHOUD-PAPANDROPOULOU et al., 1990). Vale dizer que esta pesquisa fez parte de um projeto de cooperação França-Brasil (CAPES-COFECUB – 2000-2001), cujo objetivo era refletir sobre a gênese e o uso das condutas explicativas em crianças pequenas.

Consideramos que a linguagem se desenvolve e se exercita em contextos de interação social que se caracterizam por diversas finalidades comunicativas e que exigem a elaboração de condutas e o exercício de diferentes capacidades lingüísticas e cognitivas. O ato de explicação é um fenômeno de interação e, por essa razão, torna-se necessário identificar as condutas explicativas e observar atentamente a situação de interação na qual ocorrem a ação e a verbalização da criança. Segundo Berthoud-Papandropoulou et al. (1990, p. 25),

Les énoncés explicatifs induits par les questions de l'expérimentateur n'ont certainement pas le même statut psychologique que les explications spontanées, dans la mesure où c'est l'expérimentateur qui propose à l'enfant un explanandum (que se soit : Comment ça se fait qu'elle roule ? ou : Comment ça

---

<sup>1</sup> Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 14.800-901 – Araraquara-SP, Brasil. E-mail: silviafo@fclar.unesp.br.

<sup>2</sup> Departamento de Fonoaudiologia – Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP – 04023-900 – São Paulo-SP, zeferreira.fono@epm.br.

<sup>3</sup> Departamento de Linguística - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 19806-900 - Assis-SP, Brasil. E-mail: aledelre@assis.unesp.br

<sup>4</sup> Esse termo é utilizado por pesquisadores franceses denotando habilidade de produção de linguagem.

se fait qu'elle ne roule pas ?) alors que celui-ci ne ressent très probablement pas le besoin d'expliquer<sup>5</sup>.

Quando o assunto é a explicação, é preciso considerar operações metalingüísticas específicas, uma vez que tal procedimento implica uma reflexão sobre a linguagem. A capacidade de refletir sobre os enunciados, de elaborar explicações e fazer jogos de linguagem podem indicar o nível de habilidade metalingüística que constitui produto do desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Assim, a intenção deste estudo é analisar os instrumentos lingüísticos e discursivos na elaboração das condutas explicativas por parte da criança, a partir de uma abordagem construtivista e interativa, envolvendo a relação entre os interlocutores, o contexto e a situação de comunicação e focalizando a variedade de tipos de explicação e o modo de construção do discurso explicativo (HUDELOT et al. 1990).

A partir da análise da produção verbal de crianças de cinco anos, de uma creche da periferia de São Paulo, e de suas tentativas de explicação, nosso objetivo é refletir sobre suas capacidades perceptivas e reflexivas, bem como sobre as diferentes dimensões de elaboração do sentido e da construção da referência. Para tanto, utilizamos diálogos entre as crianças e o pesquisador, levando em consideração o processo de desenvolvimento das condutas explicativas, as especificidades do trabalho *linguageiro* de cada criança, a articulação do discurso e o que as crianças utilizam para fundamentar as explicações.

Insistindo sobre o caráter central do movimento discursivo, valorizamos, aqui, a dinâmica do trabalho *linguageiro*, i.e., os movimentos do sujeito na construção de seu próprio discurso. Nesse sentido, a interpretação de fatos lingüísticos, em discursos produzidos em um determinado contexto, pode contribuir efetivamente para um melhor entendimento do funcionamento da linguagem.

Desse modo, a ligação entre a atividade conversacional e a emergência de uma nova conduta explicativa deve supor um trabalho mais importante de reorganização e de coordenação dos conteúdos conversacionais por parte do sujeito. Segundo Hudelot et al. (1990), podemos pensar, então, em uma dimensão pragmática na medida em

---

<sup>5</sup> "Os enunciados explicativos induzidos pelas questões do pesquisador não têm o mesmo estatuto psicológico que as explicações espontâneas, na medida em que é o pesquisador que propõe um *explanandum* à criança (*Como ela roda?* ou *Como ela não roda?*) apesar de esta última não sentir, muito provavelmente, necessidade de explicar." (Tradução nossa).

que a troca se basearia essencialmente na atividade prática ou na interação e, paralelamente a essa dimensão pragmática, teríamos uma dimensão mais especificamente discursiva considerando que “les enchaînements ne se font pas dans le champ de l’agir mais dans celui d’un ‘partage’ de significations<sup>6</sup>” (HUDELOT et al., 1990 p.247).

A conversação é uma atividade conjunta que implica a interpretação recíproca dos interlocutores (BERTHOUD-PAPANDROPOULOU et al., 1990). Vale ressaltar o papel do diálogo na aprendizagem e na apropriação da linguagem pela criança e a importância das ações discursivas (bastante significativas na interação verbal) que contribuem efetivamente para a construção de um universo comum de experiência (SALO I LLOVERAS, 1990).

O desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma co-construção que coloca em jogo, ao mesmo tempo, as competências cognitivas dos interlocutores presentes no diálogo e suas capacidades de se adaptarem socialmente uns aos outros na troca verbal. O contexto, ao invés de representar algo fixo entre adulto e criança, é parte integrante do processo sócio-cognitivo no qual a criança constrói suas respostas e suas explicações e constitui seu pensamento (PERRET-CLERMONT et al., 1990). Não podemos restringir a conduta lingüístico-cognitiva da criança a suas competências individuais, sem levar em conta sua história, sua experiência e as interlocuções de que participa.

É nesse contexto interativo, por assim dizer, que o discurso explicativo é produzido e, para reconhecê-lo no diálogo, devemos estar atentos às ocorrências de certos tipos de temas que, por sua vez, estão ligados a certos tipos de problemas : *por que... ?* - forma mais conhecida -, *como é... ?* - o objeto deste artigo- etc.

Para Halté (1988) como para Mollo & Berthoux (1990), explicar é fazer o outro entender, é modificar suas representações para agir (por meio do discurso). É considerar o interlocutor – e seus conhecimentos – como presentes no discurso no momento da enunciação. Mas será que esta definição se aplica à criança - locutor iniciante - e às suas explicações? Quando fazemos perguntas a uma criança é, sobretudo, para verificarmos seus conhecimentos e não para adquirirmos um saber

---

6 “... os encadeamentos não acontecem no campo do agir, mas sim no de um ‘compartilhar’ significações.” (Tradução nossa.)

específico. De que maneira, então, devemos entender a explicação elaborada pela criança?

O fato de explicar pode conduzir à generalidade, mas pode, ao contrário, significar um passeio por mundos e categorias diferentes, apoiando-se mais ou menos no discurso do outro. Segundo François (1988), o sentido da palavra “explicar” pode variar em função: a) do tipo de questão (pode haver várias respostas para perguntas do tipo *por que...*, *como...* etc.); b) do tipo de objeto (pode-se responder à pergunta “o que quer dizer tal palavra?” com exemplos, um sinônimo etc.); c) do tipo de interlocutor (é diferente explicar a um professor ou a alguém que não sabe); d) do lugar da explicação no discurso (explicar pode ser o objetivo principal ou pode aparecer durante a narração de um fato, por exemplo); e finalmente, e) da pessoa que explica (ela pode escolher o modo de explicar em função da situação, de suas preferências etc.).

Mais do que na forma do enunciado, ou nos termos e conectores utilizados, os procedimentos explicativos residem na relação de um enunciado com seu contexto e no encadeamento dos enunciados. Esses encadeamentos manifestam uma relação de conteúdo - especificação, explicação, explicitação, justificação, refutação etc. - e uma relação com o outro (HUDELOT et al.,1990).

Brassart (1990, p. 30), ao citar Brown (1980) e Timbal-Duclaux (1983), ressalta que é possível identificar três grandes tipos de explicação gerados por questões *O que...?*, *Como...?* e *Por que...?* De acordo com o autor, as explicações a partir de perguntas *como... ?* descrevem, fundamentalmente, mecanismos ou funcionamentos, mas podem também desencadear como resposta uma narração. É o que acontece, por exemplo, nas seqüências de diálogos entre pai e filho, citadas por Perret-Clermont et al. (1990, p. 48-49), em que, diante de questões *como* propostas pelo pai, a criança não fornece exatamente uma explicação, mas relata um fato ocorrido.

Desse modo, podemos nos perguntar: se a explicação pode se aproximar de uma descrição ou de uma narração, existe de fato o gênero explicação em crianças pequenas?

O autor ressalta que é preciso levar em consideração dúvidas ligadas a esse assunto – com relação a procedimentos de instrução, por exemplo (respostas a perguntas *como... ?*) - em relação à tipologia textual. Vale lembrar que a noção de instrução, definida nos anos 1985/1987,

como algo que incita a ação de maneira direta, representa, para o autor, descrição antecipada de ações ou de estados, ou seja, de eventos ou de estados que ainda não foram realizados. Nesse sentido, e na medida em que as descrições de ações (o *desenrolar* de fatos sem elementos narrativos) são incluídos no gênero descritivo, podemos considerar a modalidade *instrutivo* como sendo uma variação desse gênero, marcada por seu modo de enunciação.

O encadeamento das ações ou dos fatos que compõem essas descrições elaboradas a partir de questões *como... ?*, é cronológico e contingente, ainda que “nous avons le sentiment que ce qui se produit avant est la cause de ce qui le suit.” (PERRET-CLERMONT et al. 1990, p. 35).

Muitos autores consideram a explicação como uma descrição mais detalhada e, na criança, isso parece ser mais evidente. Nesse caso, a pesquisa deve se limitar a organizar e a analisar o que aparece na produção oral das crianças. Em nosso *corpus*, as tentativas de explicação das crianças se aproximam realmente, na maioria das vezes, de procedimentos descritivos ou de narrativas pessoais.

## Atividade para avaliação da função explicativa

A atividade foi realizada individualmente com cinco crianças, no dia 01 de novembro de 2000. A cada uma delas foi oferecida uma bancada de marceneiro composta de: bancada de madeira, martelo, chave de fenda, chave inglesa, parafusos, pregos e roscas, todos em madeira. Estavam também à disposição das crianças: um carrinho, um ônibus com passageiros, um trenzinho com locomotiva e três vagões também em madeira e alguns pedaços de madeira de diferentes tamanhos que poderiam ser usados para alguma montagem.

As crianças pertenciam à Creche Primavera, do bairro Educandário, São Paulo, todas oriundas de classe média baixa.

Os dados foram registrados em áudio e vídeo, mas é a análise do material verbal que foi realizada neste texto, visto que nosso principal objetivo diz respeito aos procedimentos lingüístico-discursivos utilizados pelos sujeitos da pesquisa.

---

<sup>7</sup> “... nós temos o sentimento de que o que se produz antes é causa do que se segue”. (Tradução nossa)

Antes de dar início às atividades propriamente ditas, tivemos um contato prévio com cada uma das crianças, ocasião em que expusemos o que aconteceria durante os encontros, ou seja, que de todas as crianças seriam solicitadas algumas tarefas das quais só teriam conhecimento no primeiro encontro que ocorreria em uma das salas da creche; também explicamos a elas que, para garantir a qualidade da pesquisa, as sessões seriam gravadas tanto em áudio quanto em vídeo.

Desse modo, no primeiro dia de observação, ao chegar na sala, a pesquisadora, após ligar a filmadora (disposta em tripé) e o gravador, apresentou os objetos e solicitou a cada uma delas que os manipulasse, construísse algo e descrevesse/verbalizasse o que estava realizando.

Assim, durante as sessões, a criança utilizava as diferentes peças do brinquedo, montava objetos, indicava o modo de utilização, reorganizava as peças, fazia comentários sobre a atividade que estava sendo desenvolvida etc. É importante dizer que a pesquisadora participou das sessões exercendo dois papéis: o de locutor – argüindo, perguntando e solicitando explicações -, e o de interlocutor - fornecendo respostas quando era solicitada a fazê-lo.

## **A análise do *corpus***

Considerando que a criança entende de maneira diferente as questões *como... ?* propostas pelo adulto, nosso objetivo foi analisar a interferência do adulto na compreensão da criança e verificar:

- a) a fala espontânea da criança;
- b) a interferência do adulto (tutela) ;
- c) a interação e a observação do pesquisador;
- d) as respostas das crianças;
- e) as relações ou as justaposições das informações da criança;
- f) as expansões da criança (a criança fala e complementa).

Foram analisados enunciados explicativos elaborados pelas crianças a partir de uma situação lúdica de interação entre adulto (pesquisador) e criança. A fim de conseguirmos uma melhor interpretação da produção verbal das crianças, levamos em consideração: o tipo de solicitação do adulto, a interação verbal adulto/criança, a alternância pergunta/resposta, as circunstâncias e as condições de comunicação e a diversidade dos objetos de explicação.

A criança formulou suas explicações a partir de solicitações do adulto. Trata-se, portanto, de enunciados explicativos induzidos.

A identificação dos participantes aparece da seguinte maneira : A (adulto-examinador) ; AM (Amanda) ; B (Bruna) ; C (Carolina) ; M (Mateus) ; V (Vinícius).

## As questões *como... ?*

Situação 1 :

01.A: PNEU FURADO e agora como que vai fazer pra consertar o pneu?

02.C: encher

03.A: tem que encher o pneu? como que enche?

04.C: meu pai tem um negócio de encher

05.A: ah é? e como que faz? me conta que eu não sei... não conheço

06.C: é pega...pe/ pega e faz tchi:: e aí

[

07.A: faz assim tchi tchi tchi tchi assim? é?

08.C: ((balança a cabeça positivamente))

Nesse segmento, o adulto incita a criança a descrever a maneira de consertar um pneu (turno 01) e, logo após, como ele não fica satisfeito com a resposta, solicita detalhes mais significativos (turnos 03 e 05). A primeira resposta da criança (turno 02) indica a seleção de um elemento que ela considera como sendo o mais importante. Quando o adulto insiste em uma explicação mais completa, podemos notar a referência ao pai (turno 04), o que, de uma certa maneira, especifica o contexto e leva a criança a evocar sua experiência pessoal. Assim, ela explica descrevendo a ação a partir de um objeto ausente e levando em consideração algo de sua experiência vivida. Esse segmento aproxima-se, portanto, do relato pessoal (turno 06).

Situação 2 :

09. A: hein? como que vai fazer o frango?

[

10.C: pega...mexe...aí pega... corta e depois...e depois esquenta pra comer



11.A: ah sim tem que esquentar porque comer frango gelado é muito ruim não é?... a gente tem que com/ cozinhar BASTANTE...você cozinha bastante...o o frango?

12.C: quem cozinha é minha mamãe

No segmento acima, o adulto estimula a criança a descrever a preparação de um tipo de prato (turno 09) e o enunciado/resposta da criança baseia-se na descrição de um objeto ausente e de ações em seqüência (turno 10). Evidencia-se, assim, a justaposição de ações que se referem a um « como fazer », ou seja, um procedimento descritivo. Além disso, a criança faz referência à mãe (turno 12), o que reforça a idéia de contextualização. Podemos pensar, então, na lembrança de um procedimento realizado pela mãe.

Situação 3 :

13.A: ENtra sujeira e aí pra limpar a casa? se entrou um pouquinho de sujeira... como que vai fazer pra limpar a casa?

14.Am: tem que pegar a vassoura e a pá

15. A: tem que pegar a vassoura e a pá? e aí?

16.Am: e aí limpa

17.A: e aí limpa? como que limpa?...você sabe fazer como que limpa?

18.Am: ((balança a cabeça positivamente))

19.A: como que é?

20.Am: tem que pegar a vassoura e e ficar é balançando a vassoura e varrendo ((gestos de pegar a vassoura e varrer que acompanham a verbalização))

21.A: assim? ((repete os gestos da criança))

[

22.Am: é

23.A: AHN:: e depois pra que usa a pá?

24.Am: a pá?

25.A: é

26.Am: pra:: pra tirar a sujeira

A solicitação de explicação da parte do adulto, desta vez, incita a criança a descrever o processo de limpeza da casa (turno 13). O

pesquisador insiste nos detalhes do procedimento (turnos 15, 17, 19 e 23) e, mais uma vez, a resposta da criança baseia-se na descrição de uma ação que remete a objetos ausentes (turnos 14, 20 e 26). No início, a criança faz alusão a dois objetos absolutamente necessários para a referida tarefa (turno 14), manifestando uma percepção concreta e pontual. Quando o adulto exige a continuidade do discurso, a criança utiliza gestos e descreve a ação (turnos 16 e 20), demonstrando como elabora a explicação. É interessante apontar que tanto a criança quanto seu interlocutor usam gestos para representar o que se disse e que as demandas do interlocutor são cruciais para que a criança estenda seus enunciados a contento, o que ocorre no turno 26, quando finalmente indica a função da pá. Destaca-se que, durante o diálogo, é a partir da solicitação do interlocutor adulto que a criança elabora os detalhes e as ações a serem especificadas.

#### Situação 4 :

27.V: precisou martelar a cama da mamãe

28.A: ah: precisou martelar a cama da mamãe::... por quê? que que aconteceu na cama da mamãe?

29.V: quebrou

30.A: quebrou:...e pra consertar precisou martelar?

31.V: fica bom

32.A: o que que foi?

33.V: fica consertado quando martela

34.A: como que conserta... cama? conta pra mim já viu seu avô consertando a cama?

35.V: ((balança a cabeça positivamente))

36.A: então conta pra mim

37.V: tem que pegar o prego

[

38. A: tem que pegar o pre::go

[

39.V: um prego pequeno

[

40.A: ah um prego pequenininho...e aí?

41.V: e aí precisa pegar o martelo e martelar

42.A: ah e martela o que Vinícius?...martela o prego aonde?

- 43.V: ...é...no pau  
44.A: não não é pau: é made:ira...né?...e aí que que acontece com a madeira?  
45.V: ...a madeira fica boa  
46.A: fica bo:a... ela fica presa?  
47.V: ((balança a cabeça positivamente))  
48.A: é? como que ela fica presa...uma na outra?  
49.V: porque...porque o martelo martela  
50.A: PORQUE O MARTELO MARTELA? o martelo martela o prego?...é?  
51.V: ((balança a cabeça positivamente))  
(...)  
52.A: e como que prende o parafuso então?...ó lá ((aponta para a chave de - fenda))  
53.V: ((pega a chave de fenda))  
54.A: ...com a chave-de-fenda é?  
55.V: ((balança a cabeça positivamente))

Na última situação selecionada, a demanda do adulto (turno 34), em um primeiro momento, remete a criança a um fato vivenciado por ela em família, a fim de obter a descrição de uma ação: consertar uma cama. A criança havia mencionado o episódio familiar antes do início do diálogo. Assim, o discurso da criança aproxima-se do relato pessoal (turnos 27, 37, 39, 41 e 43). As outras solicitações de explicação que se seguem (turnos 48, 52 e 54), ainda da parte do adulto, exigem apenas a descrição da utilização de objetos com maiores detalhes (turnos 49 e 53). Diante disso, a criança indica, novamente, os utensílios mais importantes (turnos 37, 39 e 41) e na continuidade ao diálogo (turnos 49, 51, 53 e 55) responde às demandas do interlocutor utilizando para isso gestos, nomes, descrição de objetos e da ação. Vale ressaltar que a criança menciona também a causa (turno 29) e o objetivo da ação (turno 31), sempre a partir de solicitações do adulto.

## **Alguns resultados e considerações finais**

Pudemos constatar que as condutas explicativas mais frequentes apresentadas pelas crianças são, inicialmente, a indicação da função do objeto ou da ação e, em seguida, a descrição da ação ou do procedimento. É no âmbito das relações dialógicas, em particular das demandas

propostas pelo adulto, que a criança explica. Em outras palavras, os enunciados explicativos infantis são, em geral, desencadeados pelas perguntas do adulto.

Por essa razão, o diálogo é valorizado como lugar da relação interper-soal, uma vez que permite uma comunicação produtiva e dinâmica (LECLAIRE-HALTÉ, 1989). Vale ressaltar os efeitos da construção do discurso, em particular na relação que se estabelece entre a construção do discurso da criança e a de seu interlocutor, uma vez que a atividade *lingueira* se desenvolve necessariamente em uma situação de interlocução.

Observando os segmentos do *corpus*, podemos afirmar que, fundamentalmente, a explicação mais freqüente foi a seleção de um detalhe. As crianças tentavam esclarecer algo ou especificar do que se tratava utilizando uma descrição mais detalhada. Em geral, apoiavam-se nos atributos dos objetos (observáveis e perceptíveis). Isso porque os tipos mais freqüentes de explicação foram a descrição da forma, da natureza do objeto, a indicação da função do objeto e a descrição da ação. Trata-se de estratégias que auxiliam a interpretação do significado do objeto inserindo-o em um contexto.

As crianças manifestaram uma tendência a figurativizar em suas explicações, fixaram-se nas características pragmáticas do objeto e os conceitos estavam impregnados de suas próprias experiências. Quando utilizavam a descrição da ação, por exemplo, algumas crianças apresentavam fatos reais extraídos de suas próprias vivências, aproximando-se, de certa maneira, do relato pessoal. Recorreram a definições por uso, função e descrição da ação, utilizaram expressões mais concretas, revelaram uma ligação mais direta com suas experiências, suas vivências, não demonstraram, na maioria das vezes, capacidade de abstração, o que indica necessidade de contextualização. Como seu pensamento mostrava-se intimamente ligado ao real, às coisas, as crianças utilizaram experiências específicas e não generalizações, situaram a linguagem no plano do real e a conceberam ao mesmo tempo como inteiramente motivada, penetrada de intenções e finalidades. Pode-se dizer que a linguagem dessas crianças situa-se ainda no nível perceptivo imediato, na medida em que explicitam efetivamente uma grande necessidade de relacionar seus discursos à realidade visível e palpável.

De acordo com Bonnet & Tamine-Gardes (1984), a criança aborda

os elementos da realidade de maneira restrita (relação mais próxima) e não consegue organizá-los de modo abrangente. Por essa razão, podemos notar que, no momento da elaboração de uma explicação, a criança não demonstra uma tendência a sistematizar e a relacionar idéias, de modo a atender o princípio da generalidade, mas sim a justapor seus constituintes. Tal tendência nos permite supor a existência de uma transparência referencial na medida em que o que interessa à criança são as descrições dos objetos em questão e não suas significações. Em um primeiro momento, a criança se aproxima da conceptualização da ação, quando surgem as explicações motivadas referencialmente. Segundo os autores, é nessa idade que a criança pode tornar-se capaz de construir signos motivados referencialmente e explicitar esse tipo de motivação (BONNET & TAMINE-GARDES, 1984, p. 97).

Ao abordarmos essa problemática, pudemos constatar a importância do papel das questões *como... ?* que, além do fato de serem as mais freqüentes neste *corpus*, evidenciaram a polissemia de tal unidade lingüística. A criança interpreta diferentemente essas perguntas propostas pelo adulto porque utiliza uma grande diversidade de maneiras de respondê-las, de acordo com o tipo de solicitação: modo de emprego, descrição da ação, relato pessoal etc. A maioria das respostas a perguntas *como... ?* não é verdadeiramente explicativa. A explicação refere-se a um *como fazer* e insere-se, portanto, no gênero descritivo. Trata-se de encadeamentos sequenciais e de relatos de eventos, dentre outros.

Há momentos, durante a aquisição da linguagem pela criança, em que sua experiência vivenciada desempenha papel primordial e revela um entendimento do mundo ainda não sistematizado pela linguagem. A criança, até 6 anos, manifesta um realismo excessivo e uma concepção totalmente *materialista*. Percebe a forma do objeto mas não sua estrutura, ou seja, não estabelece relações definidas entre os detalhes e revela uma percepção fragmentária e detalhista. Falta à percepção infantil a síntese articulada (MERLEAU-PONTY, 1990).

De acordo com Wallon (1947), com a função simbólica e a linguagem, atingimos o pensamento discursivo. Para ele, a linguagem é o instrumento e o suporte indispensável ao desenvolvimento do pensamento. Entre o pensamento e a linguagem, há uma relação de reciprocidade: a linguagem, ao mesmo tempo, exprime e estrutura o pensamento. Nas palavras do autor:

L'explication n'est pas chose simple. (...) Elle répond à des aptitudes dont le développement s'étend sur plusieurs années. (...) L'enfant ne sait pas se dégager du détail concret pour envisager le procès en lui-même. (...) ...l'enfant commence par se trouver réellement devant des fragments d'expérience qu'il n'est capable ni d'assembler, ni de concilier, ni de distinguer entre eux.(p. XIV)

Segundo Bonnet e Tamine-Gardes (1984, p. 79), se levarmos em consideração os dados analisados por Piaget, em inúmeras obras, podemos considerar que as crianças podem produzir, efetivamente, respostas a questões *por que... ?*. Geralmente, os *explananda* e os *explanans* das crianças de menos de 6-7 anos são pré-causais e pré-lógicos.

No que se refere aos nossos resultados, podemos concluir que a descrição de utilizações da linguagem contribui efetivamente para um melhor entendimento tanto das capacidades *linguageiras* infantis como também das condições de seu desenvolvimento. Nesse sentido, a explicação e a diversidade de condutas explicativas por parte da criança desempenham, sem dúvida, um papel privilegiado dentre os gêneros de discurso mais elaborados e mais diversificados.

**Agradecimentos:** Agradecemos a Christiane Préneron por sua observação a respeito da diversidade de utilização de questões do tipo *como...?*

## **The polissemity of how...? in different explanatory practices produced by young children in school environment**

■ **ABSTRACT:** *From the analysis of the verbal production of 5-year-old children – from a day care center in the suburbs of São Paulo - and their attempts to provide explanations, we aim at reflecting upon the perceptive and representative capabilities as well as the different dimensions of the coming up of meaning and the construction of the reference. In order to do so, we made use of dialogues between the*

*children and the researcher, taking into account the development process of the explanatory practices, the complexities and details of each child language work, the speech enunciation and also what each child uses to base their explanations. The focus of this work is all how...? questions that, besides being more frequent in our corpus, make evident the polissemity of such linguistic units. The child interprets the questions proposed by the adult differently, on the grounds that he/she expresses a wide range of responses according to the kind of requests: mode of use, description of the action, personal account etc. It is important to point out that the description of the language use effectively contributes to a better understanding not only of the children language capability but also of the development circumstances.*

■ **KEYWORDS:** *Language Acquisition. Explanatory Practices. Dialogic Relations*

## Referências

BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; FAVRE, C. & VENEZIANO, E. Construction et reconstruction des conduites d'explication. CALaP, Paris, n.7/8, 1990, p. 9-35.

BONNET, C. & TAMINE-GARDES, J. Quand l'enfant parle du langage. Connaissance et conscience du langage chez l'enfant. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984.

BOREL, M. J. Discours explicatifs. Travaux du centre de recherches sémiologiques, n. 36, Neuchâtel, 1980, p.19-41.

BRASSART, D.G. Explicatif, argumentatif, descriptif, narrative et quelques autres. Recherche, n. 13, 1990, p. 30-57.

FRANÇOIS, F. Quelques conduites d'explication chez l'enfant. La psychologie du langage: recherches fondamentales et perspectives pédagogiques. Laboratoire de Psychologie des acquisitions et du développement. Université de Dijon, Dijon, 1988, p. 91-110.

HALTÉ, J.F. Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs. Pratiques, n.58, 1988, p.3-10.

HUDELOT, C.; PRENERON, C. & SALAZAR-ORVIG, A. Explications, distance et interlocution chez l'enfant de deux à quatre ans. *CALaP*, Paris, n.7-8, 1990, p.241-255.

JISA, H. & MARIOTTE, D. L'explication dans l'interaction enfant-enfant: co-construction de la cognition sociale. *CALaP*, Paris, n.7-8, 1990, p.225-239.

LECLAIRE-HALTE, A. Quelques réflexions sur l'explication. *Pratiques*, n.51, 1989, p.112-115.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne. Resumo de cursos Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.

MOLLO, E. & BERTHOUX, A. Explication d'un jeu de société par de tout jeunes enfants (2 ans et demi / 4 ans). *CALaP*, Paris, n.7/8, 1990, p.189-210.

PERRET-CLERMONT, A.N.; SCHUBAUER-LEONI, M.L. & GROSSEN, M. Contexte social du questionnement et modalités d'explication. *CALaP*, Paris, n.7-8, 1990, p.37-53.

SALO I LLOVERAS, N. Stratégies d'explication dans les dialogues adulte-enfant à l'école. *CALaP*, Paris, n.7/8, 1990, p.133-150.

WALLON, H. *Origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: PUF, 1947.