

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELYZAMA THAMIRYS ARAÚJO MORAIS

**COMO A CATEGORIA DO OUTRO COMO SEMELHANTE EMERGE
DA LINGUAGEM INFANTIL: processos de interação em sala de aula**

UFPB

ПЕБВ

João Pessoa,

2014

ELYZAMA THAMIRYS ARAÚJO MORAIS

**COMO A CATEGORIA DE OUTRO COMO SEMELHANTE EMERGE
DA LINGUAGEM INFANTIL: processos de interação em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, realizado pela Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Aquisição da Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

João Pessoa,

2014

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M827c Morais, Elyzama Thamirys Araújo.
 Como a categoria de outro como semelhante emerge da
 linguagem infantil: processos de interação em sala de aula /
 Elyzama Thamirys Araújo Morais. - João Pessoa, 2014.
 82 f.

 Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/PROLING

 1. Linguagem - Criança. 2. Aquisição da linguagem.
 3. Sala de aula – Interação social. I. Título.

UFPB/BC

CDU - 81'276.3-053.5(043)

ELYZAMA THAMIRYS ARAÚJO MORAIS

**COMO A CATEGORIA DE OUTRO COMO SEMELHANTE EMERGE
DA LINGUAGEM INFANTIL: processos de interação em sala de aula**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, realizado pela Universidade Federal da Paraíba, na área de concentração de Teoria e Análise Linguística e linha de pesquisa Aquisição da Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

Aprovada: 19 de março de 2014.

Comissão examinadora:



Prof^ª. Dr^ª. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Evangelina Maria Brito de Faria (Examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Auxiliadora Bezerra (Examinadora)

“Tudo na língua é, nos seus diversos níveis, significante” (Roman Jakobson).

“Escrever (...) é uma salvação

Salva a alma presa, salva a pessoa que se sente inútil,

Salva o dia que se vive e que nunca se entende a menos que se escreva

Escrever é procurar entender,

É procurar reproduzir o irreproduzível,

É sentir até o último fim o sentimento que permaneceria vago e sufocador (...).”

Clarisse Lispector

MORAIS, Elyzama Thamirys Araújo. **A formação da categoria de outro como semelhante na linguagem infantil: processos de interação em sala de aula**. 2014. 82f. Dissertação de mestrado em linguística. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba - UFPB - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Orientadora: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

RESUMO

A linguagem é uma entidade cultural que está em constante evolução. A subárea da linguística intitulada “Aquisição da Linguagem” busca compreender como o ser humano, desde o seu nascimento, vai adquirindo linguagem. Este trabalho, centrado na teoria sociointeracionista de Tomasello, procura descobrir como, no processo de aquisição da linguagem, as crianças formulam a categoria do outro como semelhante, ou seja, quais fatores contribuem para que as crianças considerem uma pessoa como semelhante, formando assim uma categoria. Tomasello (2003) considera a formação de categorias como um fator fundamentalmente necessário para se adquirir linguagem, pois, as crianças só conseguem adentrar no processo de aquisição da linguagem quando, envolvidos em momentos de interação com outras pessoas, se colocam no lugar do outro, percebendo que o outro é como elas. A fim de desenvolver esta pesquisa estabelecemos como nosso objetivo central, como já dito inicialmente, descobrir como acontece a categorização do outro como semelhante, mais especificamente, nas interações em sala de aula, para, a partir da observação das produções orais da fala das crianças em sala de aula descrever como as crianças formam essa categoria, que mediações favorecem essa categoria e como essa categoria auxilia a criança na evolução da linguagem – são esses nossos objetivos específicos. Para tanto, adotamos uma metodologia de pesquisa qualitativa, de base descritivo-interpretativista. Os resultados apontam que é a própria sala de aula, através da pessoa do professor e também dos colegas – das outras crianças – um meio favorecedor da formulação da categoria do outro como semelhante, pois, muitas vezes, o convívio diário com um número maior de outras crianças ocasiona a comparação que faz surgir categoria dos co-específicos. Além disso, os questionamentos de um professor a respeito da formação dessa categoria finda por desenvolver a argumentação da criança, causando, assim, a evolução da linguagem dessa criança.

Palavras chave: Aquisição da linguagem - linguagem - categorização - co-específicos - categorização do outro como semelhante.

ABSTRACT

Language is a cultural entity which is in constant evolution. A subfield of linguistics entitled "Language Acquisition" seeks to understand how human beings, since birth, acquire language. This work, centered on sociointeracionista theory Tomasello, aims to find out how, in the process of language acquisition, children formulate the category of the other as similar, in other words, what factors contribute to children consider a person as similar, thus forming a category. Tomasello (2003) considers the formation of categories as a factor fundamentally necessary to acquire language, because children can only enter the process of language acquisition when, engaged in moments of interaction with others, assume the place of another, realizing that the other is like them. In order to develop this research, we set as our central objective to describe how the categorization of another person as similar in the classroom interactions happens, for, from the observation of the oral speech productions of children in the classroom, describing how children form this category, which mediations favor that category, and how that category helps the child in the language evolution. For this, it was adopted a qualitative research methodology, of descriptive and interpretive nature. The results pointed that it is the classroom itself, through the person of the teacher and also the classmates - the other children - an environment that favors the formulation of the category of the other as similar, for, as often, daily contact with a higher number of other children causes the comparison that gives rise to the category of co-specifics. In addition, questions of a teacher regarding the formation of this category end up developing the argumentation of the child, thereby causing the evolution of language of that child.

Key-words: Language acquisition – language – categorization – co-specific – categorization of the other as similar.

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	7
II. CATEGORIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....	14
2.1 A categorização da aquisição da linguagem no paradigma do interacionismo social de Tomasello.....	14
2.1.1 A língua/linguagem de acordo com Tomasello.....	14
2.1.2 A teoria de aquisição da linguagem de Tomasello.....	15
2.1.3 O percurso das crianças até a linguagem, até a categorização.....	16
2.1.4 O processo de aquisição linguagem.....	17
2.2 A aquisição da linguagem: aspectos cognitivos culturais.....	20
2.2.1 Cognição cultural na aquisição da linguagem oral.....	22
2.3 Categoria/conceito: fator essencial à aquisição de linguagem.....	25
2.4 Categorias conceituais no interacionismo social “tomaselliano” – ou a categoria conceitual do outro como semelhante.....	27
III. CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA: percurso metodológico.....	34
3.1 O paradigma qualitativo da pesquisa.....	34
3.2 Estudo de caso.....	34
3.3 O contexto da pesquisa.....	35
3.3.1 A turma selecionada para a pesquisa.....	35
3.4 Os participantes.....	36
3.4.1 Os alunos.....	36
3.4.1 As professoras.....	38
3.5 O <i>corpus</i>	38
3.6 A transcrição do <i>corpus</i>	40
IV. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA DO OUTRO COMO SEMELHANTE.....	41
4.1 Episódio I: A categorização do gênero masculino – dos meninos – como semelhante.....	42
4.2 Episódio II – A categorização dos “menininhos” e das “meninhas” – como semelhante.....	48
4.3 Episódio III: A categorização do “ser grande” como semelhante.....	53
4.4 Episódio IV: A categorização do “ser criança” como semelhante.....	59
4.5 Episódio V: A categorização de um brinquedo – um fantoche – como semelhante.....	64
4.6 Episódio VI: A categorização de madrasta como semelhante.....	70
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
VI. REFERÊNCIAS.....	79

I. INTRODUÇÃO

É a linguagem fator fundamental para o desenvolvimento humano, através dela é que o homem consegue se comunicar, interagir em sociedade e fundamentar o próprio pensamento. Mas a linguagem não é uma propriedade de que o homem já nasce dotado. Esse “dom” é um atributo adquirido. Ou seja, não nascemos já sabendo utilizar e nos comunicar com a linguagem. Todavia, quando “chegamos ao mundo”, apesar de ainda não sermos efetivamente capazes de produzir língua, temos conosco um aparato biológico para desenvolvê-la, além da capacidade para utilizá-la.

Dotados desse aparato e dessa capacidade, necessários para que se possa adquirir linguagem, quando começamos a existir, sem delimitação do tempo, iniciamos o processo de aquisição da linguagem. Nesse processo, a criança não é “um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento (mundo e linguagem) pela mediação do outro” (DEL RÉ, 2006, p.25), sendo *o outro* fator fundamental para a percepção que as crianças fazem do uso adulto de signos linguísticos.

O interesse em saber de que forma o processo de aquisição da linguagem se desencadeia inaugurou uma “subárea acadêmica” que, denominada “aquisição da linguagem”, é repleta de possibilidades, essas que, em todo momento, estão sendo desenvolvidas. Assim, diversas áreas do conhecimento, das quais podemos citar a Linguística e a Psicologia, vem há tempos tentando especular de que maneira a linguagem se desenvolve, como aprendemos a nos comunicar, como aprendemos a falar.

Foi o interesse em descobrir como o processo de aquisição da linguagem ocorre que originou a formação de várias teorias que se sustentam em concepções diferentes de língua, de desenvolvimento infantil e da cultura em que a criança está imersa. Pensar esses três pontos como algo diferente é motivo suficiente para fazer surgir teorias variadas de aquisição de linguagem como, por exemplo, o empirismo, que tem seu expoente maior no behaviorismo com Skinner; o inatismo, de que Chomsky é fundador; o construtivismo, que tem Piaget como seu defensor mais conhecido; e o sociointeracionismo, que tem Vygotsky como seu maior difusor.

Segundo Del Ré, a aquisição da linguagem

trata de questões fundamentais não apenas para a pesquisa, pois apresenta dados de produção, percepção e compreensão de enunciados linguísticos por parte da criança, mas também para o estudo da cognição humana, considerando que ela pretende explicar de que modo o ser humano vai adquirindo, desde o momento em que nasce, naturalmente, modos de expressão verbal – e não verbal – e formas de interagir com o outro, dependendo do contexto, da situação de comunicação e dos interlocutores envolvidos nesse processo dialógico (DEL RÉ, 2006, p. 10).

Face ao exposto, podemos dizer que é a aquisição de linguagem um processo desenvolvido desde os primeiros momentos da infância. Esse processo desperta tamanha curiosidade em diversos estudiosos que, tentando encontrar resposta para como se adquire a língua/linguagem, fundam teorias que se baseiam nos modos de comunicação, nas formas de interagir, na cultura, no contexto, na mediação, nos interlocutores etc., para, só assim, se arrisquem a responder essa indagação.

É bastante interessante atentarmos para o fato de que além de estarmos sempre adquirindo linguagem, desde os nossos primeiros dias de vida, mesmo sem saber da existência dos significados, necessitamos deles, afinal, cada choro, cada gemido, enfim, tudo aquilo que fazemos, já é interpretado como linguagem, ou melhor, como comunicação e, portanto, para os nossos interlocutores, esses modos de expressão já possuem sentidos.

O *significado*, juntamente com o *significante*, é uma das partes constitutivas do sistema de linguagem. O *significante* corresponde à forma, enquanto o *significado* corresponde ao conteúdo da palavra. O estudo do *significado* foi introduzido nas teorias de aquisição da linguagem “devido à necessidade de se considerar o papel semântico da fala, visto que a sintaxe por si só não explicaria as produções lingüísticas que não são sintaticamente corretas, porém, empregadas na fala” (BORGES e SALOMÃO, 2003, p. 327).

Nomear um ato, um desejo, um objeto etc., é dar sentido, significado, a esse ato, a esse desejo, a esse objeto. Segundo Oliveira (1992, p. 27), ao utilizar “a linguagem para nomear determinado objeto estamos, na verdade, classificando esse objeto numa categoria, numa classe de objetos que têm em comum certos atributos”. A categorização, ou, em outras palavras, conceitualização, é um ato que os bebês realizam desde o princípio do processo de aquisição da linguagem, por isso, acreditamos que a formulação das categorias/conceitos no desenvolvimento da linguagem é de suma importância. Afinal, os símbolos linguísticos

adquiridos no processo de aquisição da linguagem representam, na maioria das línguas naturais, as categorias/os conceitos.

Assim, percebemos explicitamente que os símbolos linguísticos e, por conseguinte, as categorias/os conceitos, “são convenções sociais para induzir os outros a interpretar uma situação experiencial ou assumir uma perspectiva em relação a ela” (TOMASELLO, 2003, p. 165). Logo, podemos afirmar que uma determinada categoria/conceito, que é expressa na linguagem através dos símbolos linguísticos, é escolhido para nomear certo objeto ou certo ato no intuito de conseguir fazer com que o outro partilhe da mesma perspectiva, opinião, daquele que classifica o objeto ou o ato em uma categoria.

A categorização/conceitualização, feita através dos símbolos linguísticos, também é considerada uma necessidade para o ser humano, afinal,

[...] as pessoas precisam se comunicar sobre coisas muito diferentes em circunstâncias comunicativas muito diversas de muitos pontos de vista diferentes – caso contrário, cada entidade ou evento teria seu próprio rótulo verdadeiro e único – e não haveria mais o que falar a respeito (TOMASELLO, 2003, p. 166).

É esse um dos principais motivos para que existam as categorias e os conceitos e para categorizarmos o mundo a nossa volta.

Acreditamos na formação das categorias como uma importante etapa no processo de aquisição de linguagem, pois, se o pensamento se fundamenta através da linguagem, é por meio da linguagem, com as categorias/os conceitos que, desde sempre, interpretamos o mundo que nos rodeia, classificando, sons, sinais, atos, pessoas, objetos etc., em categorias. E sendo assim, em todos os momentos de nossas vidas estamos categorizando.

A primeira categorização conceitual formulada pelas crianças é a dos outros seres humanos como co-específicos, como seres análogos a si, como seres intencionais – que podem ter pretensões como as próprias pretensões da criança – e como seres mentais – dotados de desejos, ideias etc. É muito precocemente que as crianças começam a perceber o

outro “como eu”, descobrindo como outro pode agir e reagir em simetria consigo (TOMASELLO, 2003), a formação dessa categoria conceitual é uma grande aliada no desenvolvimento e na apropriação da linguagem.

Por reconhecermos a importância da categorização do outro como co-específico, dentro do processo de aquisição da linguagem, como sendo de grande relevância para o desenvolvimento cultural humano é que o presente trabalho possui o seguinte objetivo central: “Descrever como acontece a categorização do outro como semelhante nas interações em sala de aula”. De certo, com nosso objetivo geral, buscamos descrever a maneira como as crianças vão categorizando os outros como seres análogos a si, a fim de tentar compreender como acontece a classificação das pessoas no mundo infantil. De maneira mais abrangente, o que tencionamos, é, através desta pesquisa, buscar o entendimento de como se dá o processo de dar significados aos significantes. Ou seja, pretendemos chegar ao entendimento de como se formam as categorias conceituais através da investigação da categorização do outro como um ser semelhante.

Vygotsky foi um dos teóricos da aquisição da linguagem que, com o interacionismo social, ou sócio-interacionismo, procurou entender como as crianças formam as categorias conceituais. Para o autor o processo de categorização é definido como o processo de dar significados aos significantes. Tomasello, atualmente um dos principais seguidores de Vygotsky, partilha essa mesma preocupação¹ de, no processo de aquisição da linguagem, descobrir como as crianças realizam as categorizações conceituais.

Para desenvolver nossa pesquisa, adotamos o interacionismo social, ou o sócio-interacionismo, com base nos estudos de Tomasello, e, por conseguinte, de Vygotsky, afinal, ambos desenvolvem a problemática que estamos buscando entender. Para Vygotsky, o estudo da formação de categorias/conceitos é de suma importância por conseguir realizar a interação e a síntese de suas principais obras: as relações entre pensamento e linguagem; o papel mediador da cultura na construção do modo de funcionamento psicológico do indivíduo; e o

¹Outra preocupação em comum dos autores é que, assim como Vygotsky, Tomasello também acredita que a fala egocêntrica só surge nas manifestações linguísticas das crianças após a o surgimento da fala socializada: “À medida que crescem, é claro, as crianças começam a produzir símbolos lúdicos sozinhas, assim como só começam a falar consigo mesmas depois de terem aprendido a falar com os outros” (TOMASELLO, 2003, p. 181).

processo de internalização do conhecimento e significados elaborados socialmente (ALVES, 2005, p. 106).

Já para Tomasello, as categorias conceituais demonstram sua importância, pois inauguram, dão início ao desencadeamento do processo de aquisição da linguagem. Visto que as crianças só começam a interagir socialmente e se envolver em atividades comunicativas quando conseguem perceber e conceber seu(s) interlocutor(es) como um indivíduo dotado das mesmas potencialidades que ela própria. Diante de tudo, cremos que somente quando a criança começa a entender o outro como agente intencional, percebendo sua intenção sociocomunicativa, é que ela formula os alicerces sociocognitivos da aquisição da linguagem.

Em pesquisa anterior, baseamo-nos em Vygotsky para investigar como acontece a formação dos conceitos² espontâneos, ou não-científicos, por uma criança, desde seus 7 meses até os seus 3 anos de idade, e percebemos que os sujeitos começam a formar conceitos a partir de mediações, pois “a mediação estimula e desencadeia a formação de conceitos” (MORAIS, 2010, p. 60). Nessa pesquisa, defendemos que, na verdade, no processo de formação de conceitos, a criança é como uma ilha, cercada por todos os lados de ações, sujeitos e situações, que mediam os seus conceitos. Além disso, nesse processo, o sujeito que está adquirindo os conceitos é também um espelho que reflete ações a partir dos estímulos decorrentes das mediações.

Esta atual pesquisa, de alguma forma, retoma a anterior, pois nela permaneceremos observando, dentro do processo de aquisição da linguagem, como se desenvolve certa categoria conceitual, a categoria do outro como ser semelhante, em crianças, alunos de uma pré-escola, que estão no “grupo 4” – ou seja, este seria, provavelmente, o quarto ano que estão frequentando a pré-escola –, com idade entre 4 e 5 anos, filhos de pais que são ou universitários, ou professores universitários, ou funcionários da universidade.

A escolha da categoria a ser analisada, a categoria dos co-específicos como objeto de pesquisa, é justificada por acreditarmos que o reconhecimento do outro como semelhante, do outro como agente intencional e/ou mental, é passo crucial para o desenvolvimento da linguagem, de acordo com Tomasello (2003), isso não é algo que aconteça indiscriminadamente. Ou seja, não é simplesmente pelo fato de todos os alunos da turma

²O que por vezes Vygotsky (2005) denomina de conceito, Tomasello (2003) denominará ora apenas de categoria, ora de categoria conceitual. Optamos por adotar a nomenclatura de Tomasello, entretanto, ambas as palavras – conceito e categoria – possuem o mesmo sentido, como veremos adiante, no corpo da pesquisa.

serem crianças que as próprias crianças vão considerar todos os colegas como seres iguais a elas mesmas, por exemplo. É especificamente por sabermos que as crianças costumam se dividir em subgrupos dentro de uma turma que nos sentimos motivados a realizar essa pesquisa.

Nesse contexto, optamos por realizar uma pesquisa que trate da aquisição dessa categoria conceitual e nos propomos aqui a responder as seguintes questões:

- 1) No que as categorias “amparam” o falante no processo da aquisição de linguagem?
- 2) Quais as mediações favorecedoras na categorização do outro como semelhante em sala de aula?
- 3) De que forma a categorização conceitual do outro como semelhante pode possibilitar a evolução da linguagem de uma criança?

Para buscar respostas a esses questionamentos, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Descobrir em que aspectos a formação das categorias pode ajudar no desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem.
- Investigar sobre como a categorização conceitual do outro como semelhante poderá auxiliar o desencadeamento da linguagem em crianças em ambiente escolar, mais especificamente a sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa aqui proposta pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade do falante inexperiente em estabelecer comunicação com o mundo a seu redor – que se entende a partir de categorias conceituais já cristalizadas –, recategorizando-o e, principalmente, desenvolvendo maneiras de pensar que se estendam para outros significantes e para situações que transcendam o momento em que desenvolveu o pensamento em direção a formação de categorias.

Após apresentarmos o problema da pesquisa, o objetivo e a justificativa, iremos expor, a seguir, a maneira como esta dissertação foi estruturada, dividida em 4 capítulos e organizada da seguinte maneira:

- 1) No primeiro capítulo, é discutida a maneira que Tomasello descreve, dentro de uma teoria sociointeracionista, a concepção “tomaselliana” de língua, o percurso da criança até a linguagem, o processo de aquisição da linguagem e os aspectos

cognitivos e culturais na aquisição da linguagem oral; são discutidos também, nesse capítulo, os referenciais teóricos que tratam de como se define e como se pode definir a/o categoria/conceito, parte constitutiva essencial no processo de aquisição da linguagem. Além de, discutir a importância da categoria conceitual do outro como semelhante;

- 2) O segundo capítulo apresenta a argumentação sobre os motivos que nos levaram a escolher a pesquisa qualitativa, buscando responder as questões que fundamentam este estudo e assegurar os objetivos da investigação;
- 3) O terceiro capítulo revisita todo o percurso teórico deste estudo a fim de realizar as análises e fazer a discussão do nosso *corpus*;
- 4) O quarto e último capítulo faz as considerações finais apontando as dificuldades e limitações desta pesquisa, além das contribuições para a área na qual se inscreve.

II. CATEGORIZAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a abordagem teórica “tomaselliana” para a aquisição da linguagem, discorrendo em que concepção de língua/linguagem a teoria de Tomasello se fundamenta, para só assim descrever o percurso da criança até a língua e poder, enfim, discutir o processo de aquisição da linguagem em si, segundo o referido autor. Em seguida, tratamos dos aspectos cognitivos e culturais da linguagem para assim perceber o processo de ensino como um aspecto cultural da nossa sociedade e discutir a cognição cultural na língua oral. A seção seguinte discute quais as definições mais coerentes de categoria conceitual para se abordar na teoria sociointeracionista de aquisição da linguagem de Tomasello com o intuito de, ao final dessa explanação, demonstrar a importância da categoria conceitual do outro como semelhante no processo de aquisição da linguagem.

2.1 A Categorização da aquisição da linguagem no paradigma do interacionismo social de Tomasello

Tomasello desenvolve sua teoria de aquisição da linguagem fundamentada em paradigmas sociointeracionistas, baseando-se em autores como Brunner e Vygotsky. Justificamos essa fundamentação por sabermos que a interação refere-se às trocas comunicativas que os sujeitos costumam manter com o outro – sendo esse outro uma pessoa ou mesmo um objeto – e/ou com o meio, o contexto. Ou seja, o interacionismo relaciona-se aqui com as interações do sujeito com algo externo a si, algo que está na sociedade. Por isso, a teoria de aquisição da linguagem proposta por Tomasello é também considerada, assim como a teoria de Vygotsky, como sociointeracionismo.

2.1.1 A língua/linguagem de acordo com Tomasello

A linguagem é um fator fundamental para o desenvolvimento humano, pois é através dela que podemos nos comunicar e nos introduzir na sociedade, é ainda pela linguagem que o pensamento se fundamenta. Segundo François (2006), pode-se considerar os seguintes significados para linguagem,

“linguagem” pode servir para designar uma *capacidade*, como quando se diz que “o homem é dotado de linguagem”. Pode designar, também, *traços comuns* a toda língua. Pode ser, ao contrário, a *relação* da “língua” com sua utilização, como quando se fala “ato de linguagem”. Não podemos

esquecer, ainda, que muitas línguas não fazem distinção entre “língua” e “linguagem” (FRANÇOIS, 2006, p. 185).

Em nossa língua, o português brasileiro, quando tratamos de aquisição da linguagem, consideramos a língua e a linguagem como um mesmo “objeto”, por isso, doravante teremos língua e/ou linguagem como língua/linguagem.

Os estudos que realizamos veem a língua/linguagem como uma forma de cognição; “é cognição condicionada para fins de comunicação interpessoal” (LANGACKER, p. 1987a, 1991, apud, TOMASELLO, 2003, p. 209). Sendo a língua/linguagem um tipo de conhecimento voltado para a interação, podemos afirmar que é ela, a linguagem, um sistema básico e privado de todos os grupos humanos. Isso, pois, há na cognição humana qualidades únicas, tanto de origem filogenética – com a qual o ser humano desenvolve a capacidade de identificar-se com seus co-específicos, o que o leva a uma compreensão destes como seres mentais e intencionais iguais a ele mesmo –, quanto histórica – que faz com que o ser humano adquira novas formas de aprendizagem cultural – e ontogenética – que proporciona a criança que vive no meio cultural, de artefatos e tradições, uma série de benefícios provenientes da vivência no ambiente sociocultural –, voltadas para a comunicação interpessoal. Cada uma dessas qualidades, as filogenéticas e as ontogenéticas, auxiliam na justificativa de que é pelo fato de o ser humano reconhecer o outro como semelhante³, por ter formas culturais de aprendizagem e por viverem em meio a artefatos e tradições culturais que a linguagem se desenvolve.

Nesse sentido, podemos sintetizar que, para Tomasello (2003), a língua/linguagem é um artefato cultural próprio da espécie humana, uma forma de aquisição do conhecimento através da percepção do mundo, utilizada para estabelecer comunicação. Diante disso, podemos ultimar a língua/linguagem como um produto, um fruto, do conhecimento humano.

2.1.2 A teoria de aquisição da linguagem “tomaselliana”

Na proposta de aquisição da linguagem de Tomasello, adquirir uma língua é transformar, genuinamente, o conhecimento humano. Realizar tal tarefa “requer um sistema neurofisiológico particular, com órgãos e sistema nervoso apropriado. Mas além do aparato físico, a aquisição requer a inserção no processo sócio-histórico” (FARIA 2011, p. 78). Sendo

³ Como mais detalhadamente veremos adiante.

assim, tornar-se um falante proficiente é algo que envolve tanto fatores biológicos, no tempo filogenético, como culturais, no tempo histórico. Tudo isso durante o acompanhamento das mudanças ocorridas tanto nas sociedades quanto na raça humana desde suas origens. São essas mudanças, mudanças ontogenéticas, que aproximam essa abordagem da aquisição da linguagem com a abordagem inatista de Chomsky, pois, de acordo com Tomasello (2003), a cognição humana possui aspectos inatos – “estruturas universais da cognição humana, da comunicação humana e na mecânica do aparelho fonoauditivo” (TOMASELLO, 2003, p.58) – que merecem ser investigados por nos ajudarem a entender os processos desenvolvimentais em andamento.

São as estruturas da cognição, comunicação e o aparelho fonoauditivo humano que representam os aspectos inatos da linguagem. Tomasello resume os aspectos a essas três “estruturas” e logo encerra a influência inatista na linguagem, afinal, para o autor “a linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes” (2003, p. 131-132).

Através da sociogênese, ou seja, com o desenvolvimento da organização social, a língua muda, ela acumula modificações em consequência do uso que os homens fazem dela em sociedade para interagir. Nesse sentido, deduz-se que a modificação da sociedade, da cultura, que acontece em razão do tempo histórico, ocasiona a modificação da linguagem. Mas, assim como a linguagem não é adquirida de uma só vez, ela também não permanece a mesma durante muito tempo.

Enfim, baseando-nos na discussão acima, podemos dizer que para se desenvolver a língua, associam-se os aspectos inatos e sociais. São necessárias, na verdade, várias atividades comunicativas não-linguísticas e de atenção conjunta; além do reconhecimento da intenção comunicativa dos outros envolvidos na interação, dos papéis existentes nas situações interativas – papéis de falante e ouvinte. Todavia, para que a criança possa perceber esses papéis comunicativos e para, futuramente, inverter os papéis de ouvinte e falante, ocupando ora um, ora outro, é de fundamental importância a existência de um interlocutor mais experiente, “que auxilia através da seleção de elementos linguísticos e pragmáticos, [assim,] a criança passa a adquirir certa autonomia no uso da língua” (FARIA 2011, p. 79).

2.1.3 O percurso das crianças⁴ até a linguagem, até a categorização.

Quando recém-nascidas, as crianças são inseridas no mundo da linguagem como ouvintes⁵, toda representação de língua a que são expostas serve apenas de modelo a ser seguido, já que, inicialmente, elas são apenas falantes em potencial. Algum tempo depois de nascer, as crianças inauguram as “protoconversas” com aqueles que convivem. Essas “protoconversas” são, de maneira simplificada, aquilo que chamamos de balbucios, uma tentativa de vocalização que só se torna possível quando a criança consegue concentrar sua atenção no outro.

Entretanto, a verdadeira guinada que a criança faz em direção à linguagem só acontece aos nove meses de idade, ou por volta dos nove meses, pois é nesse período que as crianças tendem a perceber sua semelhança com o outro e passam a adquirir “a capacidade de compreender os co-específicos como agentes intencionais/mentais iguais a si próprio” (TOMASELLO, 2003, p. 73-74). Segundo Tomasello (2003), é ainda nesse momento da primeira infância, nessa fase pré-linguística – quando a criança ainda possui menos de 1 ano de idade – que a capacidade de viver uma cultura, capacidade essa que herdamos biologicamente, passa a se manifestar através da língua/linguagem.

Essas primeiras manifestações “linguísticas”, que aparecem aos nove meses ou mesmo antes, são habilidades linguísticas díadicas. Ou seja, a criança, nesse primeiro momento, tende a interagir apenas com um interlocutor, prendendo totalmente sua atenção nele. Sendo assim, a troca comunicativa acontece apenas entre criança e interlocutor/mediador. É entre nove e doze meses de idade que acontece uma revolução social na criança e é, nesse momento, que suas relações tornam-se triádicas, “no sentido de que envolvem uma coordenação de suas interações com objetos e pessoas, resultando num triângulo referencial composto de criança, adulto e objeto ou evento ao qual dão atenção” (TOMASELLO, 2003, p. 85).

É, por volta, do intervalo entre doze e dezoito meses de idade, baseando-se em suas habilidades para o engajamento social e na aprendizagem cultural, que as crianças começam efetivamente a utilizar e entender símbolos linguísticos. Nessa mesma etapa, ainda pré-linguística, as crianças também começam a adquirir a capacidade de realizar categorizações. Até os três anos de idade, essas ações de utilizar símbolos linguístico e categorizar são

⁴ É válido esclarecer que aqui nos referimos apenas às crianças ouvintes

⁵ Nesse trecho, nos referimos apenas às crianças que não possuem deficiência auditiva.

basicamente imitativas e, só após os quatro ou cinco anos de idade, é que as crianças começam a usar estratégias cognitivas próprias, realizando abstrações e generalizações de forma independente para desenvolver a linguagem (TOMASELLO, 2003).

2.1.4 O processo de aquisição da linguagem

De acordo com Tomasello (2003), utilizar símbolos linguísticos implica diretamente a transformação da maneira que as crianças veem tudo a sua volta. Pois os símbolos possuem “n” formas de, intersubjetivamente, conceber o mundo. Portanto, a internalização desses símbolos modifica, simultaneamente, a concepção do mundo e as representações cognitivas da criança. Contudo, para que se adquira essa nova maneira de conhecer, a criança há de reconhecer, anteriormente, o outro como um ser semelhante e com as mesmas potencialidades que ela, pois só assim, reconhecendo o outro, é que se consegue reproduzir intenções comunicativas.

Antes de se adquirir a língua, num processo natural, as crianças começam a perceber que os símbolos linguísticos só estão dotados de sentidos quando inseridos interativamente em um contexto social. É a essa inserção contextual da referência linguística que Tomasello chama de *cenar de atenção conjunta*⁶. Na verdade, o que ocorre é que a criança, desde a mais tenra idade, já compreende o contexto – nesse sentido, a teoria de Tomasello avança em relação à visão de Wittgenstein que postula que o símbolo e seu referente no mundo perceptual eram inadequados para nomes abstratos, verbos etc.

Nos dias atuais, referência linguística é um ato social no qual uma pessoa tenta fazer com que outra dirija sua atenção para algo do mundo, são essas as chamadas cenas de atenção conjunta. Faria (2011) pontua em sua explanação que, para Tomasello, a aquisição da linguagem se dá em três momentos:

Primeiro pelas cenas de atenção conjunta como fundamentação sociocognitiva dos primórdios da aquisição; segundo, pela compreensão das intenções comunicativas e terceiro, pelo processo participativo no diálogo. Isso coloca o diálogo como chave desse processo (FARIA, 2011, p. 79).

⁶ De acordo com Tomasello (2003, p. 135), Cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e os adultos prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, por um período razoável de tempo.

Essas cenas de atenção, que preveem a tomada de papel do outro no diálogo, envolvem, em princípio, engajamento diádico, quando, por volta dos 6 meses de idade, a criança compartilha com seus semelhantes/co-específicos mais próximos suas emoções; tríadicos, quando, por volta dos 9 meses de idade, a criança compartilha objetos e ações com os seus co-específicos; e, compartilhado, quando, por volta dos 14 meses de idade, as crianças dividem seus estados emocionais e percepções com seus semelhantes, adotando uma ação conjunta para atingir um objetivo compartilhado (FARIA, 2011).

Podemos afirmar que o processo de aquisição da linguagem é, para Tomasello, desenvolvido através da aprendizagem. Há dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem cultural humana e a aprendizagem social. Os dois tipos de aprendizagem se diferenciam uma da outra por que esta se constitui como um bem de todas as espécies, dessa forma, podemos afirmar que quase todos os organismos animais vivos podem aprender socialmente. Já aquela compõe uma maneira de aprendizagem exclusivamente humana, pois apenas a espécie humana é capaz de combinar os recursos cognitivos diferentemente das demais espécies. Esse é um dos motivos por que se diz que adquirir linguagem é uma habilidade exclusivamente da humanidade. Evidentemente, isso só é possível quando os homens possuem as capacidades biológicas e sócio-culturais, aqui, já descritas.

Existem três tipos básicos de aprendizagem cultural humana, são eles: aprendizagem por imitação, aprendizagem por instrução e a aprendizagem por colaboração. O que há em comum entre esses tipos é que, independentemente da forma “escolhida” para o desenvolvimento da aprendizagem, será sempre imperativo que se reconheça o outro como semelhante. Segundo Tomasello,

processos de aprendizagem cultural são formas especialmente poderosas de aprendizagem social porque constituem (a) formas especialmente confiáveis de transmissão cultural (criando uma cultura cultural particularmente poderosa), e (b) formas especialmente poderosas de criatividade e inventividade sociocolaborativa, ou seja, processos de sociogênese nos quais vários indivíduos criam algo juntos, algo que nenhum indivíduo poderia ter criado sozinho. [...] quando um ser humano está aprendendo “através” de outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e às vezes mentais (TOMASELLO, 2003, p. 8).

Nesse sentido, asseguramos que a linguagem, que é uma habilidade aprendida a partir de processos de aprendizagem cultural, que vai se modificando e se propagando ao longo dos tempos através do *efeito catraca* – assim como tantas outras habilidades aprendidas maturacionalmente –, não só pode ser aprendida *do* outro, mas também *através* do outro, ou seja, não se aprende apenas com a intervenção direta de ensino do outro, mas também a partir da observação que se faz, através das atitudes que se vê do outro. Desse modo, a identificação do outro como co-específico proporciona a imitação dos símbolos alheios, geralmente quando se está envolvido em engajamentos diádicos entre criança e mediador/interlocutor, e a apropriação e o compartilhamento de atenção dos símbolos presentes no meio social, como, por exemplo, um objeto. Isso ocorre em engajamentos triádicos, em que se envolvem criança – mediador – símbolo.

O *efeito catraca* é fator imprescindível para a evolução cultural da humanidade. Pois, esse efeito explica como as tradições culturais, como, por exemplo, os rituais religiosos e a própria língua/linguagem, se mantêm vivas na sociedade. Evidentemente as tradições, com o passar do tempo não se conservam da mesma forma, pois elas devem atender às necessidades de cada sociedade em tempos divergentes. Mas, apesar de se modificar tradições com o passar dos tempos, tornando-as mais complexas, alguns traços de sua origem e de tudo que se acrescenta a elas permanecem e são repassados para os indivíduos que vivem no mundo atual. Na verdade,

A metáfora da catraca, nesse contexto, pretende dar conta do fato de que a aprendizagem por imitação (com ou sem instrução ativa) propicia o tipo de transmissão fiel necessária para manter a nova variante dentro do grupo, proporcionando assim uma plataforma para as futuras inovações – com as próprias inovações variando em função de elas serem individuais ou sociais/cooperativas (TOMASELLO, 2003, p. 54).

A aprendizagem cultural é, geralmente, usada pelas crianças na apropriação de símbolos linguísticos e demais símbolos comunicativos. A capacidade de compreender e utilizar símbolos linguísticos proporciona, à criança, a habilidade de conceber opiniões diversas sobre uma mesma situação perceptual (TOMASELLO, 2003, p. 33). As possibilidades de emitir diferentes julgamentos a respeito de uma mesma situação são denominadas de perspectivas. Então, adotar símbolos linguísticos é criar a possibilidade de

assistir um mesmo jogo e divulgar seu resultado a partir do resultado de seu time de preferência.

De acordo com Allan e Souza (2009), essa maneira que os seres humanos têm para transmitir a cultura teria possibilitado que:

- (1) se beneficiassem dos conhecimentos adquiridos por gerações anteriores, sem a necessidade de consumir o mesmo tempo ou esforço que aqueles; (2) promovessem modificações nesses conhecimentos; e (3) transmitissem esses conhecimentos modificados para gerações posteriores (Allan e Souza, 2009, p. 162).

2.2 Aquisição da linguagem: aspectos cognitivos culturais

Na escola também se adquire linguagem e o ensino é um processo importante de transmissão cultural, é um exemplo de progressão com o *efeito catraca*, pois à medida que o conhecimento escolar avança, formam-se novas bases para a aquisição de outros tantos conhecimentos. Ou seja, quando uma criança passa do 1º ano do fundamental I para o 2º, é porque já “dominou” os traços de linguagem escrita de tal forma que já é capaz de compreender os acréscimos de complexidade da linguagem escrita no 2º ano do ensino fundamental I. É ainda, através do *ensino* que certificamos na cultura a origem da linguagem e do conhecimento como todo, como defende Tomasello (2003).

O ensino é um aspecto cultural de transmissão de conhecimento, um tipo de letramento. Mas não é raro que se confunda o ensino difundido na escola com os processos de letramentos já adquiridos no dia a dia, pois ambos são maneiras de transmissão cultural complementares. E enquanto um só se desenvolve na instituição escolar, o outro tem seu início tendo como ponto de partida o contato com as amostras de linguagem escrita em sociedade. Porém, em algum ponto do processo de aquisição da linguagem, tais processos de transmissões culturais se alinham na constituição da linguagem do/no indivíduo, pois ambos interferem na aprendizagem da língua, assim como na aprendizagem cultural.

Há um enlace direto entre o processo de se adquirir uma língua e as práticas de linguagem verbal. Esse entrelaçamento, entre letramentos e aquisição da linguagem, como afirma Rojo (1998), é de bastante interesse para os pesquisadores em aquisição da linguagem,

pois os “pesquisadores de aquisição de linguagem oral tendem hoje a reconhecer que o processo de letramentos encontra-se em estreita relação com a construção social do discurso oral” (ROJO, 1998, p. 122).

Tal declaração se justifica por haver também uma estreita relação entre letramentos e cultura. Como assegura Soares (1999, p. 56), letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. Nesse sentido, certificamos que as atividades letradas – incluindo nelas a aquisição de linguagem e o processo de ensino aprendizagem difundido em sala de aula – “dependem da vida e da cultura do grupo ou da comunidade” (ROJO, 2010, p. 23).

O domínio linguístico é proveniente do uso, de “reconhecer padrões e realizar análises estatísticas em sequências perceptuais, incluindo a cadeia sonora que constitui a linguagem” (FERRARI, 2011, p. 151). Além disso, esse desenvolvimento da linguagem emerge do grau de letramento da instituição familiar a que se pertence e das maneiras que as crianças, nas práticas discursivas, se envolvem nas *atividades* orais.

2.2.1 Cognição cultural na aquisição da linguagem oral

Rojo (1998) refletiu sobre os letramentos como algo fundamental para a aquisição de uma língua, verificando como as práticas interacionais entre criança, objeto e mediador auxiliam na formação do discurso narrativo das crianças. A autora, fundamentada em Scarpa (1987) e de Lemos (1988), propõe a existência de uma continuidade entre os processos de aquisição de linguagem oral e letramento.

Baseando-se em uma teoria sociointeracional de aquisição da linguagem, fundada em Vygotsky e que tem seu expoente contemporâneo mais evidente em Tomasello, Ferrari (2011) discorre sobre o processo de aquisição de linguagem e, assim como Rojo, reconhece que esse processo é triádico, entre criança, símbolos e adultos, pois para aprender a usar símbolos linguísticos de modo apropriado, a criança precisa se engajar em uma imitação baseada em inversão de papéis: é preciso que use símbolos em direção ao adulto da mesma forma que esse os utiliza em direção a ela. (FERRARI, 2011, p. 192).

Para que as crianças comecem a utilizar esses símbolos, antes, necessário é que ela perceba a regularidade com que aparecem os símbolos em seu meio de convivência. De acordo com Ferrari (2011, p. 187), “as crianças pré-linguísticas são capazes de reconhecer padrões silábicos de palavras em uma cadeia sonora e, conseqüentemente, apresentam a

habilidade de identificação de padrões muito antes de começarem a adquirir as primeiras palavras”.

Essa habilidade de reconhecimento se dá não apenas na identificação de padrões “em relação a aspectos formais da linguagem, mas também em relação a aspectos funcionais ligados ao significado” (FERRARI, 2011, p. 187). Todavia, para se reconhecer os padrões do sistema linguístico, sejam eles provenientes dos aspectos formais ou do significado, é preciso que haja uma exposição a esses padrões. Essa manifestação ocorre através da sociedade e da cultura, que é letrada.

O fato de as crianças adquirirem convenções linguísticas a partir dos outros membros de seu grupo social é uma exemplificação de transmissão cultural letrada. Mas, para que esse modo de transmissão se manifeste, há de se utilizar práticas letradas, reconhecendo-se que elas podem variar a depender da comunidade e da cultura em que se está inserida. Afinal, as crianças vão aprendendo a partir do uso que o outro faz da linguagem, de maneira contextual, e reconhecendo o outro como semelhante e, por isso, utilizando suas mesmas práticas letradas.

Essa compreensão dos outros como seres tão intencionais como si-mesmo é crucial na aprendizagem cultural humana, porque os artefatos culturais e a prática social – prototipicamente exemplificados pelo uso de ferramentas e de símbolos linguísticos – apontam invariavelmente, para além deles mesmos, para outras entidades externas: ferramentas apontam para os problemas que elas foram feitas para resolver e símbolos linguísticos apontam para as situações comunicativas que eles se destinam a representar. [...] as crianças têm de chegar a entender por que, para que fim exterior, a outra pessoa está usando a ferramenta ou o símbolo; ou seja, têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica – “para” que serve o que “nós”, os usuários dessa ferramenta ou desse símbolo, fazemos com ela ou ele. (TOMASELLO, 2003, p. 6-7).

De Lemos (1992, apud ROJO, 1998, p. 151) também destaca essa inversão de papéis como algo crucial. Para a autora, adentrar no universo linguístico:

[...] envolve, no mínimo, dois níveis de estrutura discursiva. O primeiro é [...] o nível pelo qual se anuncia a tomada de um papel. E é

dentro de uma tal estrutura discursiva que uma segunda está encaixada, isto é, aquela em que o locutor que diz ‘eu’ toma uma posição de terceira pessoa a partir da qual ele pode representar o caráter que então ocupará a posição de ‘eu’. [...] Um processo de descentração semelhante ocorre no discurso narrativo. A tomada de posição de narrador requer a habilidade de locutor em deixar a posição – ‘eu’ que assume ao dizer ‘Vou contar uma estória para você’, em favor do papel de observador, que é a posição discursiva de terceira pessoa. É ainda a partir desta posição que o narrador domina ambas as perspectivas (de protagonista e de antagonista), assinalando-lhes o status de locutores em primeira pessoa (aqueles que dizem ‘eu’), capaz de fundar uma posição – ‘você’ complementar e outra posição em terceira pessoa, interna à narrativa (ROJO, 1998, p. 151).

Nessa perspectiva, evidencia-se a imperatividade no acesso a linguagem oral, em contextos diversos, visto que essa exposição é que i) fará com que as crianças reconheçam os outros como seres semelhantes a elas; e, ii) reconhecendo-se como sujeito em analogia ao outro, se envolva em diálogos, realize inversão de papéis nos diálogos e torne a prática discursiva um objeto.

As crianças costumam utilizar a cultura que as rodeiam, ou seja, os sujeitos que fazem parte de seu convívio e que lhes fornecem acesso à cultura, como meio de aprendizagem para adquirir símbolos linguísticos e suprir outras tantas necessidades de comunicação. Assim sendo, elas, na verdade, utilizam as práticas letradas a que tem acesso como inspiração para o envolvimento em novas práticas letradas que surgem em sua volta (*efeito catraca*).

Na primeira infância, é a linguagem oral transmitida culturalmente através do *outro*, a partir de práticas orais letradas. Essas munem os futuros falantes com os símbolos linguísticos necessários para participar, como falante proficiente, da comunicação verbal. Os símbolos linguísticos são elementos verdadeiramente importantes no desenvolvimento das crianças, afinal, são eles que transmitem a evolução dos meios pelos quais as gerações passadas realizaram categorizações do mundo e interpretaram-nas para que se possa utilizá-las nas interações com seus semelhantes. De acordo com Tomasello:

À medida que a criança vai dominando os símbolos linguísticos de sua cultura, ela adquire a capacidade de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual. Enquanto representações cognitivas perspectivadas, os símbolos linguísticos baseiam-se não no registro de experiências sensoriais ou motoras

diretas, como é o caso das representações cognitivas de outras espécies animais e dos bebês humanos, mas nas várias maneiras como os indivíduos escolhem interpretar as coisas a partir de uma quantidade de outras maneiras como as poderiam ter interpretado e que estão incorporadas nos outros símbolos linguísticos disponíveis que poderiam ter escolhido, mas não escolheram. Portanto, os símbolos linguísticos libertam a cognição humana da situação perceptual imediata não só porque permitem referir-se a coisas exteriores a essa situação, mas, sobretudo por permite várias representações simultâneas de cada uma e, na verdade, de todas as situações perceptuais possíveis (TOMASELLO, 2003, p. 11-12).

Porém, para que se utilizem os símbolos linguísticos, provenientes das influências culturais das sociedades passadas e contemporâneas, há de se considerar a multiplicidade de linguagens e a diversidade cultural, centrando-se em “modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos” (ROJO, 2010, p. 29).

Portanto, podemos afirmar que no processo de aquisição da linguagem, estamos, a todo tempo, nos preparando para, no dia-a-dia, nos depararmos com a naturalidade com que a cultura se diversifica, pois é só desse modo que conseguimos perceber o outro como um ser semelhante a nós e, assim, passamos a perceber o mundo da maneira que a sociedade em que vivemos⁷ o vê; como consequência, passamos a interagir nesse mundo com o outro de maneira análoga ao modo que o outro interage conosco.

2.3 Categoria / conceito: fator essencial à aquisição da linguagem.

De uma forma geral, podemos afirmar que é através da experiência que aprendemos a língua. Categorizando as várias experiências a que somos expostos, por meio da língua é que nominalizamos e discriminamos objetos e eventos, ou ainda, formamos conceitos. Diante de tal fato, podemos apreender que, em um contexto geral, quando nos referimos aos atos de nominalizar, discriminar ou definir, não estamos só conceituando, mas também categorizando. Isso é “consenso” para todos nós.

Porém, nem sempre iremos encontrar categorias e conceitos com o mesmo significado. Lima (2007) inicia seu artigo com uma diferenciação simplificada entre os dois termos. De acordo com a autora, geralmente, o termo *conceito* é usado para referir-se a uma

⁷ A expressão “sociedade em que vivemos”, no supracitado contexto, se refere apenas à sociedade ocidental contemporânea, aquela em que a aquisição de uma língua em sua modalidade oral e escrita, por parte dos indivíduos que se inserem na cultura enquanto falantes, é imprescindível à vida.

representação mental de um objeto, ou uma unidade do conhecimento. Já o termo *categoria* remete à formação da combinação dos significados dos conceitos pelas suas associações, baseada na similaridade entre eles (LIMA, 2007, p.157).

Sabemos que as palavras possuem significados, esses formam conceitos/categorias. Tomados por esse saber, podemos concluir que, assim como as demais palavras, *conceito* também *tem* um significado, um conceito, assim como acontece com a *categoria*, pois essa palavra deve também ter um conceito. Aqui, percebemos que empregamos conceitos e categorias com significados divergentes, afinal, como afirmamos, cada palavra tem o seu próprio conceito. Contudo, muitas vezes, a maneira de definirmos uma palavra se dá de formas diferentes, Sayeg (1999) chama-nos atenção para isso ao afirmar que a

questão sobre a definição, mesmo a definição lexicográfica, muitas vezes, converge para a investigação da natureza dos conceitos. Nem sempre, a definição lexicográfica é apenas uma definição de conceitos propriamente ditos; por exemplo, alguns autores diferenciam a definição lexical da conceitual, supondo os conceitos como entidades existentes na mente, anteriores às palavras ou separadas das palavras. (SAYEG, 1999, p. 68).

Tomando por base o que alega a autora, devemos considerar a possibilidade de algumas descrições serem feitas simplesmente através de sinônimos, ou feitas através de apreciações, ou através de definições. Em qualquer dessas formas, ou mesmo em outras, teremos de aceitar as acepções dos *verbetes*.

Existe uma estreita relação entre os conceitos, as categorias e os significados, esse que se relaciona diretamente com a palavra que serve às definições conceituais e categoriais. Regida pela questão cultural/social dos conceitos e das categorias, Silva (1997, p. 63), inspirada por Geeraerts (1985), assegura que “a interpretação e a aquisição de novas experiências é feita à luz de conceitos e categorias já existentes, que por isso mesmo, funcionam como modelos interpretativos, como paradigmas ou protótipos”. De acordo com essa afirmação, pode-se asseverar, então, que conceitos e categorias, provenientes da experiência cotidiana social, orientam o desenvolvimento de novas experiências. Desse modo, Silva demonstra que tanto os conceitos como as categorias servem a um mesmo fim.

Portanto, assim como as categorias, os conceitos são, em algum momento, e até arriscaríamos, em um grau mais elevado, definidos a partir da teoria prototípica, defendida

pela antropóloga e psicóloga norte-americana Eleanor Rosch. Nessa teoria, teríamos uma abordagem perspectivada das categorias/conceitos, pois a teoria prototípica se estabelece em conexão com nossas experiências do mundo, uma vez que a concepção prototípica considera as variabilidades culturais e sociais. A perspectiva se forma com a percepção, que não é uma ciência do mundo, não é mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam, e ela está pressuposta neles (VARELA, THOMPSON, ROSCH, 1991, p.21).

Nas palavras de Leite (2010, p.51), “a teoria da categorização prototípica se caracteriza por um tratamento linguístico, e mais geralmente semiótico, que revela uma concepção realista e transparente das mediações simbólicas”. Oliveira e Oliveira (1999, p. 22) acreditam que a concepção prototípica “atribui aos conceitos uma natureza contínua, gradual: para cada conceito existem representantes mais ou menos típicos, e não é nítida a linha que separa os exemplares dos não-exemplares; sempre podem existir casos limítrofes”. Como é o caso dos conceitos e das categorias, que apenas num estudo mais aprofundado de uma dada teoria poderão ser mais facilmente distanciados.

As categorias conceituais⁸ para Tomasello são, no nosso ponto de vista, justamente uma junção entre as categorias da Linguística Cognitiva e os conceitos que Vygotsky descreveu em sua teoria. Sendo assim, podemos afirmar que, sob a ótica do interacionismo social, conceitos e categorias são uma mesma entidade. Essa entidade é de fundamental importância no processo de aquisição de linguagem, pois, sem ela, não poderia haver aprendizagem cultural. A seguir, iremos tentar explicar o que são os conceitos/categorias, ou as categorias conceituais, na teoria de Tomasello.

2.4 Categorias conceituais no interacionismo social “tomaselliano” – ou a categoria conceitual do outro como semelhante

A habilidade que o ser humano tem, e que se desenvolve por volta de seus 9 meses de idade, de se identificar com outros, reconhecendo-os como semelhantes é uma aptidão sociocognitiva. A compreensão dessa aptidão é que permite o envolvimento da criança em aprendizagens culturais a partir das outras pessoas. O reconhecimento do outro como um ser

⁸ A exemplo de Tomasello (2003), a fim de evitar a contenda existente quanto a nomenclatura e querendo demonstrar que são os conceitos e as categorias uma mesma entidade, decidimos denominá-los de categorias conceituais.

análogo a si, com intenções análogas as próprias intenções, é a primeira categoria conceitual que a criança forma. Como afirma Tomasello, nesse primeiro processo de categorização,

no caso mais simples, a criança simplesmente vê ou imagina a disposição do outro para o objetivo que este pretende alcançar de maneira muito semelhante àquela que imagina para si mesma, e então vê o comportamento da outra pessoa direcionado para o objetivo de maneira muito semelhante a como vê o próprio (TOMASELLO, 2003, p. 104-105).

O início do processo de categorização conceitual se dá antes mesmo que a criança complete um ano de idade, como dito acima, ele costuma se iniciar antes mesmo dos nove meses. Mas, além de, por volta desse período de vida, a criança já estabelecer a categoria de *outro*, ela também consegue “categorizar objetos perceptualmente, estimar pequenas quantidades e continuar atenta a elas a despeito da oclusão perceptual, girar objetos mentalmente e percorrer o espaço de maneira que sugerem algo parecido com um mapa cognitivo” (TOMASELLO, 2003, p. 80).

Para se desenvolver categorias, o envolvimento em jogos simbólicos pode ser de grande ajuda. Nesses jogos, as crianças já têm de ter aprendido a categorizar o outro como seu co-específico, para que assim possam colocar-se no lugar dos adultos, percebendo suas intenções ao manipular um objeto qualquer. Além disso, as crianças também têm de entender que os objetos podem ser utilizados de maneira lúdica a depender da intenção do interlocutor.

Assim como acontece no desenvolvimento da linguagem, a categorização conceitual também se dá através das cenas de atenção. É dessa maneira, envolvidas em cenas de atenção, que as crianças se tornam capazes de compreender as intenções comunicativas dos seus locutores, chegando a conceber um determinado objeto de maneira divergente simplesmente porque o adulto assim o faz. Mas obter essa compreensão inclui um determinado distanciamento da cena, um ponto de vista externo da situação, mesmo quando já se estabelece como, na cena de atenção, além de um interlocutor e um objeto a própria criança. Proceder dessa forma necessariamente servirá para a aquisição de símbolos linguísticos.

O desenvolvimento de categorias tem bastante utilidade no dia-a-dia dos seres humanos, pois eles servem de alguma forma, para solucionar problemas. De posse de categorias, os seres humanos aprendem, quando se encontram diante de problemas, a

eficientemente agir. Com os símbolos linguísticos, artefatos que são dotados de perspectivas, é que os membros da sociedade conseguem “criar” categorias para resolver seus problemas. De acordo com Vygotsky (2005, p. 68) “a memorização das palavras e a sua relação com determinados objetos, por si só não conduzem à formação do ‘conceito’ [categoria], para que o processo comece, terá de surgir um problema que não possa ser resolvido de outra forma, a não ser formando-se novos conceitos [categorias]”.

Porém, para utilizar os símbolos linguísticos, artefatos que definem perspectivas e, portanto, representam categorias e, assim, “resolver problemas”, as crianças tentam, primeiro, resolver o problema de definir quem são através da autoconceituação, o que fazem, em geral, interiormente. Sendo assim,

a criança conceitua algum conteúdo mental, consciente de que esse conteúdo mental lhe é próprio, e depois o atribui a pessoa numa situação específica. (...) as crianças fazem juízo categórico de que os outros “são como eu” e portanto também devem funcionar como eu. (...) elas [as crianças] simplesmente percebem o modo geral de funcionamento do outro por meio de uma analogia consigo mesmas (TOMASELO, 2003, p. 105).

Assim, a simulação da opinião dos outros em relação a elas é útil para proporcionar esse autoconhecimento.

No processo de formação de autoconceito,

[...] essa capacidade de ver o eu como um dos participantes, entre outros, de uma interação é a base sociocognitiva da aptidão da criança de compreender os eventos socialmente compartilhados que constituem o formato básico da atenção conjunta para a aquisição da linguagem e de outros tipos de convenções comunicativas (TOMASELLO, 2003, p. 128).

É notório que as concepções do que é o outro e do quem sou eu, são cruciais para o desenvolvimento das categorias.

A partir das experiências de aquisição com o uso das construções linguísticas é que as crianças costumam formar categorias. Afinal, o processo de categorização é constituído através dos padrões encontrados na materialidade linguística. Outra maneira que a criança

encontra para realizar categorizações é a imitação, pois com a imitação, com a inversão de papéis, se constitui o principal processo de aprendizagem cultural, afinal, é por meio da imitação que as crianças adquirem a proficiência de utilizar símbolos linguísticos.

A concepção dos símbolos linguísticos como categorias permite que possamos pensar as categorias conceituais de maneira sutil, afinal, cada símbolo linguístico tem em si uma determinada quantidade de traços característicos que podem contrastar entre si, como é o caso dos verbos *comprar*, *vender*, *emprestar*, *tomar emprestado*. Cada uma dessas palavras possui uma natureza perspectiva⁹, que só se torna evidente quando conceituamos essas palavras e tentamos, a partir de seus traços característicos, perceber em que elas se assemelham e em que costumam divergir.

A maioria das línguas realiza esse mesmo ato, de conceber as palavras como categorias conceituais naturalmente, como se fossem as palavras que permitissem o significado. Ou seja, como se a existência da palavra é que inaugurasse um significado, formando, assim as metáforas conceituais, como diria Tomasello, a que podemos ainda denominar de *frames*. Como define Goffman (1974), os *frames* são como *enquadres*, metáfora que funciona para se compreender melhor o que no campo da sociologia também é denominado “contexto”, “conhecimento prévio”, “situação social”. *Enquadres*, assim, são compreendidos como estruturas sociais relacionadas intimamente com a linguagem, reconhecidas e modificadas pelos indivíduos – “agentes de mudança e de condução do envolvimento interacional” – em contextos e práticas discursivas situadas (MORATO, 2010, p. 95). Como dissemos, Tomasello (2003) fala em metáforas conceituais e perspectivas e não em frames.

Essas metáforas conceituais ou *frames* têm em si, como assegura Tomasello, uma perspectiva, ou seja, as metáforas definem por si a maneira que o indivíduo vê as coisas no mundo. Essa perspectiva que é a possibilidade de situar a mesma entidade em diferentes categorias para diferentes propósitos comunicativos. Diante disso, podemos concluir que os símbolos linguísticos são convenções sociais utilizadas para convencer o outro a ver uma situação de acordo com a perspectiva que você possui. Nesse sentido, é que nos persuadimos de que aprender a manipular os símbolos linguísticos implica a influência na atenção do outro. Dessa forma, interagir com as outras pessoas através da linguagem é tentar convencê-las de que a nossa perspectiva é melhor que a delas.

⁹ Segundo a qual sua significação vai depender das experiências individuais e coletivas com a palavra.

Mesmo em meio a essa arena de lutas, que é a linguagem, e mesmo tentando fazer com que nossa perspectiva prevaleça sobre a do outro, temos de utilizar as mesmas categorias para estabelecer a comunicação, pois, se cada entidade, objeto ou situação possuísse seu próprio rótulo o mundo se tornaria uma torre de babel, cada um falaria a sua língua e a comunicação se tornaria impossível. Por isso, há realmente uma necessidade de se conhecer e utilizar as categorias conceituais já existentes em nossa sociedade, pois, só quando as conhecemos, é que poderemos ser capazes de contribuir, ao longo do tempo, para uma provável modificação de seu significado. De acordo com Tomasello (2003, p. 233), “as línguas funcionam principalmente por meio de categorias” isso é o que torna possível a comunicação linguística entre os seres humanos. Pois, através das categorias se evita que se desenvolvam listas maciças de nomes próprios para objetos e eventos isolados.

A modificação de uma categoria é algo que necessita de tempo, não acontece de uma hora para outra. As metáforas são exemplos de conceitos que se modificaram, relacionando entidades de natureza divergente umas com as outras. Contudo, além do tempo, para que se constituam as metáforas, é preciso que se categorize perceptualmente os símbolos linguísticos, para tanto, há de se analisar sua materialidade, sua estrutura sonora, pois, só assim, é que ela é compartilhada. E só compartilhando os símbolos linguísticos é que as crianças têm acesso à construção de categorias conceituais, de forma abstrata, dessa maneira, se tornando possível a formação das metáforas.

O acesso das crianças às categorias conceituais acontece apenas através de enunciados concretos, por meio deles, as crianças tentam abstrair regras de utilização da língua. Essa extração do concreto para o abstrato influi no desenvolvimento cognitivo das crianças, possibilitando, como já dito, que as crianças comecem, a sua maneira, a categorizar eventos e estados complexos de suas interrelações, o que geralmente acontece com as metáforas. Essa abstração que as crianças fazem do concreto também explica o motivo por que as crianças, muitas vezes, utilizam estruturas que ninguém as ensinou a usar.

É a abstração que faz com que os falantes proficientes da língua formem esquemas e são esses esquemas que permitem a utilização de estruturas antes desconhecidas aos infantes. Tomasello acredita que talvez as crianças, na verdade, para perceber a língua antes mesmo de ter acesso a todas as amostras possíveis dela, “formem esquemas mais gerais, esquematizando

da mesma maneira os diferentes tipos de eventos – de forma que muitas ocorrências de *X chuta Y e X ama Y e X encontra Y etc*¹⁰”(TOMASELLO, 2003, p. 207).

No entanto, uma vez que as crianças começaram a formar uma construção abstrata, surge o problema, como em toda categorização e esquematização, do excesso de generalização. Para aprender a usar a construção adulta da maneira como os adultos o fazem, as crianças têm de fazer as generalizações adequadas não só sobre quais verbos podem ocorrer em determinadas construções, mas também sobre que verbos não podem ocorrer (TOMASELLO, 2003, p. 207-208).

Sendo assim, deduzimos que, segundo Tomasello, a abstração é uma espécie de categorização e, ao mesmo tempo, uma esquematização. A categorização feita através da abstração é o que costumeiramente conduz os falantes ainda não experientes ao erro, pois a abstração ocasiona o excesso de generalização pela formação de esquemas categoriais mais gerais. Todavia, é interessante esclarecer que as construções linguísticas baseadas em formas concretas, ou seja, formas a que a criança teve acesso e aprendeu por imitação, surgem em sua fala primeiro que as construções linguísticas abstratas.

As estruturas abstratas são criadas “à medida que as crianças passam de construções linguísticas específicas de certos verbos para outras mais gerais rapidamente acomodam materiais conceitual de todo tipo em decorrência de necessidades comunicativas”, diante disso é que se passa a conceituar ações como objetos, ou objetos como ações, fazendo da linguagem cotidiana poesia moderna. Entendemos, com isso, que utilizar categorias pode ser um ato metafórico que segue uma perspectiva.

Finalmente, podemos afirmar que a categorização do outro como um ser co-específico auxilia no processo de aquisição da linguagem, porque, na verdade, demonstra uma tentativa de se metaforizar que o outro pode agir como eu, tornando-se igual ao que sou, ou que eu posso agir como o outro, tornando-me como ele. Ou seja, se acaso uma criança percebe um falante proficiente da língua como ser semelhante é por que ela vê em si a capacidade de também falar com a mesma desenvoltura do falante mais experiente. Em um contexto como

¹⁰ A exemplificação demonstra o processo de categorização dos verbos.

esse, entenderíamos a metáfora “Eu sou você amanhã” se utilizada por uma criança, pois, no futuro, os infantes terão a mesma destreza para se comunicar que um adulto.

III. CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA: Percurso metodológico

Não é a ciência apenas uma colecionadora de fatos ou de características dos fatos. Há momentos em que há a necessidade de descrever e categorizar um fato, coisa ou fenômeno (KÖCHE, 2013, p. 105).

Os compêndios de metodologia científica nos dizem que a nossa pesquisa pode ser categorizada dentro do paradigma qualitativo de pesquisa descritivo-interpretativista de um estudo de caso. E é isso o que iremos explorar nesse capítulo juntamente com o contexto da pesquisa, os participantes, o *corpus* e a transcrição do *corpus*.

3.1 O paradigma qualitativo da pesquisa

Nossa pesquisa por ter como objetivo geral “descrever como acontece a categorização do outro como semelhante nas interações em sala de aula” é considerada, quanto à abordagem, uma pesquisa qualitativa, pois nosso estudo é desenvolvido de maneira espontânea¹¹ dentro de uma cena social educativa, ou seja, no próprio contexto escolar. Nesse sentido, temos uma pesquisa realizada em contexto natural, baseada em interações interpessoais entre professor-aluno e entre colegas de classe.

O paradigma das pesquisas qualitativas se apresenta como alternativa ao positivismo, preocupando-se com aspectos não quantificáveis da realidade e centrando-se na perspectiva integrada entre o contexto da pesquisa e o fenômeno em estudo. Para Chizzotti (2001), esse tipo de pesquisa “deve levar em conta a relação entre o mundo real e o sujeito, e essa relação é dinâmica (CHIZZOTTI, op. cit., p. 82). É justamente essa a relação que identificamos em nossa pesquisa, pois temos como contexto, ou mundo real, as aulas em que percebemos o fenômeno em estudo surgindo através das interações entre os sujeitos.

3.2 Estudo de caso

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente

¹¹ O que não significa dizer que a pesquisa aqui presente não segue uma sistematização. Afirmar uma não sistematização dessa pesquisa seria uma inverdade diante dos fatos, como a regularidade do acompanhamento das aulas, que, a seguir, serão expostos.

apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto do estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A pesquisa que nos propusemos desenvolver é classificada como um estudo de caso, pois, a partir do registro, em áudio, de episódios de fala considerados instintivos – afinal, as gravações foram feitas de modo natural –, produzidos por um grupo de crianças da pré-escola, procura descrever como esse grupo faz a categorização do outro como semelhante – o mundo do ponto de vista dos participantes – para poder apresentar uma visão geral – perspectiva global – de como é feita essa categorização.

É o estudo de caso uma das modalidades existentes nas pesquisas descritivas, por isso, podemos ainda interpretar nossa pesquisa dessa forma, além de também a classificarmos como longitudinal, considerando que acompanhamos por, pelo menos, sete meses efetivos as aulas desse grupo de crianças da pré-escola. O fato de acompanharmos o mesmo grupo ao longo de todo o processo de recolhimento de dados é que também faz de nossa pesquisa um estudo de caso.

3.3 O contexto da pesquisa

Este estudo foi conduzido em uma escola localizada dentro de uma instituição federal – a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – localizada na cidade de Campina Grande, Paraíba. O ensino nessa escola é direcionado exclusivamente aos filhos de alunos, professores e funcionários da instituição. A escola oferece apenas o ensino infantil, dividindo-o em grupos, são eles: grupo II, grupo III, grupo IV e grupo V. Pelo que nos foi informado, em geral, as crianças, ao término do “infantil”, nessa escola, já conseguem, de modo principiante, ler e escrever.

A escola, denominada UEI – Unidade de Educação Infantil –, que, segue métodos construtivista e sócio-interacionista, ou seja, respeita o tempo de desenvolvimento de cada criança especificamente, procura trabalhar conteúdos em que as próprias crianças criem meios para a aprendizagem, respeitando o desenvolvimento cognitivo particular de cada um. Logo, a UEI além de rejeitar moldes, não aceitando atividades que não façam o aluno refletir sobre o conteúdo e já venham praticamente produzidas, tenta estimular o aluno para desenvolver as suas próprias possibilidades dentro do seu próprio tempo.

3.3.1 A turma selecionada para a pesquisa

Conhecendo os moldes de divisão do ensino infantil em grupos, elegemos o “grupo IV” como sendo o nosso “grupo de estudo”. Justificamos nossa escolha por sabermos que nesse nível do ensino infantil, as crianças já conhecem números, letras e algumas palavras, todavia, elas ainda não sabem legitimamente escrever, pois não copiam do quadro, tampouco escrevem espontaneamente, restringindo sua escrita, praticamente, ao registro do próprio nome e às datas.

Acreditamos que esse fato, de as crianças conhecerem já as “ferramentas” para escrever, mas ainda não escreverem proficientemente, faria com que a categorização do mundo como todo fosse feita de maneira menos científica. Ou seja, considerando a divisão que Vygotsky faz das categorias conceituais em científicas, como aqueles que se aprende em sala de aula com embasamento teórico, e as categorias não científicas, como aquelas que se aprende no cotidiano, no dia-a-dia, cremos que as categorias formadas no cotidiano sem base teórica nos trariam mais respostas para compreender como naturalmente se formam as categorias em sala de aula.

3.4 Os participantes

O “grupo IV”, do período da tarde, da UEI, no ano de 2013, é constituído pelo total de 15 alunos, sendo 8 crianças do sexo feminino – meninas – e 7 do sexo masculino – meninos. Dentre esses 15 alunos, obtivemos a permissão, dos pais e/ou responsáveis, para que apenas a metade dos alunos, 7 crianças, participassem da pesquisa. Dessas 7, 3 são do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Participaram ainda da pesquisa as duas professoras oficiais da turma.

Optamos, para preservar a identidade dos participantes, por chamar as crianças de criança 1 – C1 –, criança 2 – C2 – e, assim por diante, C3, C4, C5, C6 e C7. Com o mesmo intuito, realizamos o mesmo processo com as professoras, denominando-as como professora I e professora II.

Há também outros participantes eventuais, quatro estudantes do 3º período do curso de psicologia da UFCG, a quem chamamos de “professoras visitantes I, II, III e IV”, e que entraram na sala de aula a fim de igualmente realizar uma pesquisa com as crianças do grupo IV. A participação dessas estudantes se restringiu a 2 aulas das quais transcrevemos alguns trechos.

3.4.1 Os alunos

Como já dito, apenas 7 dos 15 alunos do “grupo IV” participaram efetivamente dessa pesquisa, são eles: C1, menino, filho de uma professora universitária, nascido em 07 de abril de 2008; C2, menina, também filha de um professor universitário, nascida em 12 de novembro de 2008; C3, menina, filha de um aluno da UFCG, nascida em 04 de julho de 2008; C4, menino, filho de um professor da universidade, nascido em 01 de maio de 2008; C5, menina, filha de uma professora da universidade, nascida em 03 de março de 2008; C6 menina, filha de uma funcionária da universidade, nascida em 27 de outubro de 2008; e, C7, menino, filho de um aluno da UFCG, nascido em 17 de novembro de 2008. A nomenclatura utilizada com as crianças segue a ordem de aparição das primeiras gravações. Dessa forma, sabe-se que C1 assim é chamado por ter se pronunciado nas primeiras gravações ouvidas antes dos demais.

É perceptível que, no ano de 2013, o “grupo IV” da tarde da UEI-UFCG é formado por crianças que estão com idade entre 5 anos ou 4 anos e alguns meses, tendo em vista que todos os alunos participantes da pesquisa são nascidos em 2008. Temos, assim, um grupo homogêneo do ponto de vista da idade, mas heterogêneo do ponto de vista de gênero sexual. Afinal, esse nosso “grupo de estudo” é formado por 4 meninas e 3 meninos. Outro fator que faz com que as crianças participantes da pesquisa formem um grupo homogêneo é que todas essas crianças já frequentavam a escola há, pelo menos, 1 ano, além disso, todos os pais dessas crianças são, de alguma forma, ligados à Universidade.

O quadro 1 a seguir mostra resumidamente a descrição das crianças participantes da pesquisa:

Quadro 1 – quadro de descrição das crianças participantes da pesquisa:

Criança	Sexo	Idade ¹² – descrição em anos e meses	Tempo na escola – em anos.	Ligação dos pais com a universidade
C1	Masculino	5:1 – 5:8	2	Professor
C2	Feminino	4:6 – 5	1	Professor
C3	Feminino	4:10 – 5:5	2	Aluno
C4	Masculino	5 – 5:7	2	Professor
C5	Feminino	5:2 – 5:9	2	Professor
C6	Feminino	4:7 – 5:2	2	Funcionário
C7	Masculino	4:6 – 5:1	1	Aluno

3.4.2 As professoras

No “grupo IV”, do período da tarde, da UEI-UFCG, há duas professoras responsáveis pela turma: professora I e professora II. A professora I é concursada pela UFCG para dar aulas na UEI desde o ano de 2001. Ela é graduada em pedagogia e leciona no “grupo IV”, período tarde, há 5 anos. A professora II é concursada pela UFCG para dar aulas na UEI desde o ano de 2004. Ela é graduada em pedagogia e mestranda na área de educação. O ano em que fizemos a pesquisa, 2013, é o primeiro ano em que ela leciona para o “grupo IV” do período da tarde, em anos anteriores, ela lecionava para o “grupo IV” no turno da manhã.

3.5 O corpus

O corpus é constituído de falas de crianças gravadas em áudio e vídeo. Essas gravações foram realizadas no período de maio a dezembro de 2013, na escola, durante o período de aula, normalmente das 13h às 17h. Nas gravações, há registros das aulas acontecendo normalmente, sem que fizéssemos qualquer interrupção no seu curso, afinal, nossa pretensão sempre foi tentar perceber como a categorização conceitual do outro como um ser co-específico vai se formando em sala de aula de maneira espontânea, ou seja, sem a

¹² A categoria idade descreve a idade da criança ao iniciarmos a pesquisa – maio de 2013 – e ao fim desta – dezembro de 2013.

criação de nenhuma situação específica que favorecesse a formação dessa categoria, por essa razão, é que optamos por apenas observar e registrar as aulas.

Porém, não fizemos o registro das aulas efetuando as gravações desde a semana que começamos a participar, “passivamente”, das aulas, pois, logo que começamos o acompanhamento, as crianças estranharam nossa presença, então, preferimos, a princípio, apenas observar as aulas, por acreditarmos que a presença de um gravador ou uma filmadora pudesse ser mais propícia a situações artificiais. As gravações foram acontecendo de maneira esporádica quando sentíamos que as crianças estavam tão envolvidas em uma atividade ao ponto de não se sentirem intimidadas pelo material de coleta.

Somando tudo, ao final da observação, temos cerca de 330 horas gravadas, das quais, apenas 6 compõem nosso objeto de análise. É interessante ainda relatar que, dentre essas 6 horas que foram analisadas para esse estudo, não transcrevemos os momentos em que as crianças estavam cantando, recitando poemas ou mesmo fazendo barulho, assim como não transcrevemos os pedidos de silêncio das professoras, ou os momentos em que elas estavam explicando alguma atividade ou dando algum comunicado.

Os momentos das gravações transcritas são registros das crianças em situações de interações dialógicas, ora com as professoras, ora com os colegas de classe. Nesses momentos em sala de aula que transcrevemos, as professoras estavam sempre conversando com os alunos sobre diferentes assuntos, o que nos proporcionou a observação da formação de diferentes categorias conceituais do outro como semelhante, mas também fez com que percebêssemos que, muitas vezes, uma situação pouco comum fazia surgir uma mesma categorização, como veremos nas análises.

O quadro 2 a seguir é uma amostra de como foi realizado o processo de gravação, além de ser uma demonstração dos dados.

Quadro 2 – Descrição do processo de gravação:

Data	Local da gravação	Situação de interação
29 de julho de 2013	Sala de aula	Aula sobre vida marítima.
<p>Professora I – [...] Sobre as suas cores, o peixe Totó, ele possui duas pintas...</p> <p>C1 – Calaca... Duas pintas? (a criança dança com os dois dedos anelares ao lado de seu tronco, tentando, com isso, fazer a representação do órgão sexual masculino). “Yes,” é do nosso time, do time dos meninos! [falando em voz alta].</p> <p>C2 – Mas também pode ser das meninas, num pode, professora?</p> <p>C1 – Calo que não! Ele é um super menino, tem pintas, bobinha!</p> <p>Professora I – Crianças, não precisam vocês brigarem pelo peixe, ele faz parte da nossa turma e ele não possui essas duas pintas que você ta falando N. Se vocês prestassem mais atenção, saberiam que as pintas deles são iguais a esses sinaizinhos que J. Tem no braço.</p> <p>[...]</p>		

3.6 A transcrição do *corpus*

A transcrição do corpus aconteceu, ora seguindo a regra ortográfica vigente — isto quando se tratava da fala das professoras — ora tentando se aproximar ao máximo da maneira como as palavras foram pronunciadas — quando se trata da fala das crianças. De acordo com essa nossa maneira de transcrição temos:

Professora I – [...] Sobre as suas cores, o peixe Totó, ele possui duas pintas...

C1 – **Calaca...** Duas pintas? (a criança dança com os dois dedos anelares ao lado de seu tronco, tentando, com isso, fazer a representação do órgão sexual masculino). “Yes,” é do nosso time, do time dos meninos! [falando em voz alta].

IV. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CATEGORIA DO OUTRO COMO SEMELHANTE

Já sabemos que é através da experiência que a criança aprende a língua, categorizando as várias experiências a que é exposta. Por meio da língua, os infantes nominalizam e discriminam objetos e eventos por categorias, ou seja, as crianças começam a formar conceitos. A formação de categorias conceituais é parte da aquisição da linguagem, afinal, é através delas que aprendemos a pensar ao longo de toda a nossa vida. Dessa forma, fica claro que desde sempre associamos o conteúdo das categorias a determinadas entidades, podendo ser elas pessoas, objetos, ideias etc. É consenso que, a todo momento, estamos categorizando, conceituando, generalizando, nomeando etc., porém, apesar de termos esse conhecimento não sabemos de que maneira se formam as categorias. Para, como dissemos na delimitação de objetivos, tanto tentaremos investigar aqui a formação, em sala de aula, de uma das primeiras categorias que as crianças aprendem, a categoria do outro como ser análogo a si.

Com esse capítulo pretendemos apresentar a análise e a interpretação dos nossos dados, coletados em diferentes aulas, que apontam para a formação da categoria supracitada. Cada “episódio” apresentado corresponde a um trecho de uma aula diferente, com exceção do “episódio V” que juntamente com o “episódio IV” constituem trechos de uma mesma aula. Em todos os episódios, são descritos os diferentes objetivos pretendidos pelas professoras ao propor as aulas e, em cada um deles, percebemos que as crianças encontraram uma maneira particular de fazer a categorização do outro como semelhante. Todas as análises estão fundamentadas em Tomasello (2003), mais precisamente em seus estudos sobre a categorização do outro como co-específicos.

Visando atingir os objetivos pretendidos dessa pesquisa, apresentamos a análise de nossos dados que é composta por 6 episódios de “fala” que aconteceram na sala de aula, cada um desses episódios representa, de diferentes formas, uma maneira de categorizar o outro como semelhante. Sendo assim, podemos dizer que cada episódio demonstra um jeito de formar a categoria dos co-específicos, afinal, não é em todos os contextos que as crianças vão considerar a mesma pessoa como um ser análogo a si. Vejamos isso nos episódios a seguir:

4.1 Episódio I: A categorização do gênero masculino – dos meninos – como semelhante

Contexto do episódio:

Nessa ocasião, a aula segue seu curso normal, as professoras da turma dão continuidade ao conteúdo que já vinham ministrando há algum tempo, “vida marítima”. Estão diretamente envolvidos nessa situação uma das professoras da turma, a quem denominamos “professora I” e duas crianças da turma, sendo um menino, a quem denominamos C1, e uma menina, a quem denominamos C2. Na data em que ocorreu essa situação (29 de julho de 2013), C1 estava com 5 anos, 3 meses e 22 dias e C2 com 4 anos, 8 meses e 17 dias.

29 de julho de 2013.

Professora I – [...] Sobre as suas cores, o peixe Totó, ele possui duas pintas...

C1 – Calaca... Duas pintas? (a criança dança com os dois dedos indicadores ao lado de seu tronco, tentando, com isso, fazer a representação do órgão sexual masculino). “Yes,” é do nosso time, do time dos meninos! [falando em voz alta].

C2 – Mas também pode ser das meninas, num pode, professora?

C1 – Calo que não! Ele é um super menino, tem pintas, bobinha!

Professora I – Crianças, não precisam vocês brigarem pelo peixe, ele faz parte da nossa turma e ele não possui essas duas pintas que você ta falando N. Se vocês prestassem mais atenção, saberiam que as pintas deles são iguais a esses sinaizinhos que J. Tem no braço.

[...]

29 de julho de 2013.

Nessa aula, uma das professoras inicia a leitura de um texto para as crianças, em que, há a descrição de um peixe – “o peixe Totó” –. Ao relatar a disposição das cores do peixe, uma criança se surpreende. Tal surpresa é que nos auxilia no desencadeamento dessa análise, em razão de haver, por parte de uma das crianças, o que, nas palavras de Tomasello (2003),

pode-se nomear de categorização¹³, ou, em outras palavras, a formação de uma categoria. Essa categorização acontece através do signo linguístico, ou seja, através de uma palavra – no nosso caso, a palavra “pinta” – que transparece uma convenção social e, por sua vez, “traduz” uma perspectiva. Como afirma o autor,

Na maioria das línguas naturais, as palavras são categorias [...]. Poderíamos então dizer que os símbolos linguísticos são convenções sociais para induzir os outros a interpretar uma situação experiencial ou assumir uma perspectiva em relação a ela (TOMASELLO, 2003, p. 165).

O diálogo acima é um exemplo de formação de categoria baseada em uma perspectiva, pois está presente nele a ideia de que “invocar determinado símbolo linguístico com bastante frequência traz consigo uma perspectiva sobre o contexto” (TOMASELLO, 2003, p. 165). O que acontece na situação em questão é, em linhas gerais, a categorização de “menino”, formada por C1. A formação dessa categoria é realizada baseada em um equívoco, pois C1 fez uma confusão que é, na verdade, causada por duas palavras homógrafas. São elas “pinta”, pequena mancha na pele ou pelo etc., e “pinta”, pênis, órgão sexual masculino. Essa confusão, ou “equívoco”, além de ser motivado pela materialidade linguística, é também motivada por um fenômeno proveniente da linguagem e bastante recorrente no processo de categorização, a generalização. Isso ocorre porque, costumeiramente, as crianças tentam, com base no já conhecido, na acepção mais utilizada de uma palavra em seu cotidiano, construir regras para o uso linguístico, então, a *experiência* – que aqui deve ser representada pelo nome que, em casa, ou melhor dizendo, em sua intimidade, os familiares mais próximos devem dar ao órgão sexual do menino, “pinta” – juntamente com o *uso* – representado pela palavra que a professora, ou o autor do texto, escolheu para nomear os “sinais” do peixe, “pinta” – fazem, a partir da abstração de situações cotidianas, surgir a generalização e, muitas vezes, o excesso dela, como nesse diálogo que aqui interpretamos.

Podemos ainda justificar o equívoco da criança, em julgar “pinta” como sendo o órgão sexual do peixe, mesmo após a professora ter alertado todos para o fato de que estava descrevendo a disposição das cores, se considerarmos a imersão que as crianças costumam fazer em seus próprios mundos, em seus contextos habituais. É esse envolvimento em seu

¹³ Ou, podemos ainda chamar de conceitualização, considerando a teoria sociointeracionista de Vygotsky.

próprio mundo que, não raras vezes, fazem com que as crianças, assim também como os adultos, interpretem o mundo a seu modo, sob sua perspectiva. E é pensando na sua perspectiva que a criança, C1, interpreta “pinta”, isso, pois, muito provavelmente, ela estava mais situada na disputa costumeiramente existente entre meninos e meninas do que nas cores que possui o tal peixe e, também, como já dito, porque essa criança possivelmente só conhecia, até então, um sentido para “pinta”. Com essas razões, C1 tenta atingir um propósito, resolver um problema, que aqui julgamos como sendo o de agregar “aliados” nos baseando no trecho seguinte – “‘Yes’, **é do nosso time, do time dos meninos!**” – e ainda tenta convencer os outros de sua perspectiva – “Calo que não! **Ele é um super menino, tem pintas, bobinha!**”.

Os dois trechos do diálogo estabelecem uma relação direta com as reflexões de Vygotsky, que nos dizem que a formação das categorias¹⁴ é sempre mobilizada com função de comunicação, de obtenção de conhecimento e também da resolução de problemas, e para se desencadear essa formação, é necessário mais do que memorizar palavras e as relacionar com objetos, é necessário o surgimento de um problema que não possa ser resolvido sem a formação de uma categoria. Tal reflexão tem implicação direta com a seguinte afirmação de Tomasello:

O aperfeiçoamento das habilidades de comunicação linguística das crianças dá a elas a possibilidade de participar de interações discursivas complexas, nas quais os pontos de vista explicitamente simbolizados dos integrantes se chocam e, por isso, têm de ser negociados e resolvidos (TOMASELLO, 2003, p. 12).

A “citação” expõe a estreita relação entre formar uma categoria e resolver um problema. No trecho que aqui estamos a analisar, é a criança que, dentro de sua perspectiva de mundo, diz que meninas e meninos são diferentes e, por essa razão, devem ficar de lados opostos e, com isso, cria o problema – saber de que lado deve ficar o peixe –, nessa fase da vida escolar em que essa criança se encontra, os anos iniciais da escola, esse tipo de problema é considerado normal, pois as crianças “entendem a si mesmas em termos de categorias concretas como criança, menino” (TOMASELLO, 2003, p. 126).

¹⁴ Em seu livro “Pensamento e Linguagem” (2005), Vygotsky optou por utilizar o termo “conceito”, diferentemente de Tomasello que prefere “categoria”. Mas, aqui empregamos os dois termos como tendo o mesmo significado.

Porém, é também a criança que encontra uma solução para esse problema, estabelecendo um pré-requisito para a categoria, esse pré-requisito é a definição de que “ter pinta” é a principal característica para ser menino. Considerar essa categoria dessa forma é uma maneira de tornar “esse atributo” – o fato de se ter ou não uma “pinta” – o protótipo da *categoria menino*, transformando, assim, “pinta” na entidade que primeiro evocamos, em nossa mente, ao ver/ouvir a palavra menino. E é isso o que ocorre com C1, mas de maneira contrária, pois, ao ouvir a palavra “pinta”, a criança logo relaciona com menino. Para ela, então, ter pinta é a característica prototípica, a característica central, de/para ser menino.

Contudo, a resolução do problema de categorizar “ser menino” não se encerra com a conclusão a que a criança demonstra chegar, pois ela ainda terá de tentar convencer os demais de sua perspectiva e para que a criança convença os seus colegas de que o tal peixe é um menino, pois tem pinta, ou, melhor dizendo, de que o peixe tem pinta, portanto, é menino, é necessário lembrarmos que essa criança também é um menino, como se percebe pelo seguinte trecho: “‘Yes’, é do **nosso** time, do time dos **meninos!**” e que, por isso, ele consegue se reconhecer como menino, assim como se categorizar em determinado grupo, o grupo dos meninos. O que, de fato, está demonstrado nesse trecho é o aparecimento do autoconceito¹⁵, que é desencadeado através da observação que a criança faz das relações intencionais, dos outros, direcionada para ela, “a criança entende, mental e emocionalmente, como os outros veem a ‘mim’” (TOMASELLO, 2003, p. 128), e, a partir desse entendimento é que ela consegue se ver, ou seja, com os olhos dos outros é que ela consegue se “enxergar”, “suas simulações das percepções que os outros têm dela são usadas para categorizar a si mesmas em relação às outras pessoas de várias maneiras” (TOMASELLO, 2003, p. 125).

Só após haver o reconhecimento de si, como sendo menino, ou menina, as crianças passam a categorizar o outro. Elas fazem essa categorização em analogia a si, o que sugere que, quando o outro é como “eu”, funciona de maneira idêntica a mim (TOMASELLO, 2003). No caso aqui descrito, a criança tem por objetivo categorizar seus semelhantes a fim de enquadrá-los ou no time dos meninos ou no das meninas, tentando trazer, para o seu lado, aliados e, conseqüentemente, conseguir constatar que os meninos são diferentes das meninas e vice-versa. Com isso, temos efetivada a disputa por aliados quando a criança – C1 – afirma que o peixe “é do time dos meninos” – “‘Yes’, é do **nosso** time, do time dos meninos!” –. E

¹⁵Apesar de, como anteriormente alertamos, Tomasello (2003) utilizar, ao invés de “conceito”, a palavra “categoria”, ao tratar do “reconhecimento de si”, o autor afirma haver um autoconceito. (Ver cap. 3, p. 124 “Aprender sobre mim”).

isso só ocorre através da materialidade linguística, ou seja, da linguagem, pois acontece a partir da fala da professora – “o peixe Totó, ele **possui duas pintas...**” –. É essa passagem que nos traz a confirmação de que são os símbolos linguísticos os responsáveis por uma parte importantíssima na formação de uma categoria, afinal, é com base neles, no já existente, que formamos as categorias.

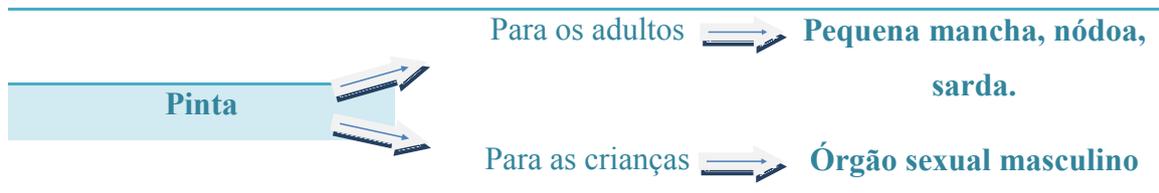
Cabe ainda uma pequena discussão sobre outra categoria que a criança demonstra conhecer, a dos times, categoria essa crucialmente importante na divisão de quem são os seus semelhantes e quem são aqueles que se diferem e se distanciam deles. A divisão em dois times, feita verbalmente pelas crianças, é bem tradicional: de um lado as meninas e do outro os meninos. E essa divisão em times ajuda-nos na comprovação de que as categorias são de grande ajuda para/no desenvolvimento das metáforas. Time se expõe aqui como uma metáfora, ou, como um *frame* – um modelo mental utilizado para a compreensão de acontecimentos – em que se entende que a vida é um jogo, categorizando conceitualmente a vida a partir de experiências concretas com jogos. É importante lembrarmos que Tomasello (2003) fala em Metáforas conceituais e não em frames. Assim, podemos dizer que em “é do nosso **time**”, a palavra “time” possui um sentido literal, de equipe, conjunto, mas não deixa de lado o sentido metafórico, de turma de amigos ou de pessoas de atividade ou classe semelhantes. Nesse contexto, tem-se “jogo” como domínio fonte, ou conhecimento compartilhado, para se falar da interminável disputa existente entre meninos e meninas. Dessa forma, temos: “é do nosso time” como uma metáfora linguística e “x é um jogo” como um frame.

Há também presente no diálogo o *frame* do jogo como sendo uma guerra e, por isso, meninos e meninas, que são de times opostos, permanecem disputando os novos membros – C2 – Mas também **pode ser das meninas, num pode, professora?**/C1 – **Calo que não!Ele é um super menino, tem pintas, bobinha!** –. Nessa disputa, para engrandecer seus times cada um busca argumentos. Com a argumentação se reafirma a metáfora de que “o jogo é uma guerra”, pois culturalmente se sabe que nisso há a representação do *frame* que define “a argumentação é uma guerra”.

De um lado, as meninas tentam se utilizar da autoridade – “Mas também pode ser das meninas, **num pode, professora?**” – e, de outro, os meninos se apóiam na sua concepção do que é ser um menino, ter pinta – “Ele é um super menino, **tem pintas**”. Por fim, só podemos afirmar que, nesse contexto, a categorização de “menino” é feita pelo fato de se “ter uma ‘pinta’” e essa categoria só é formulada quando há um autoconceituamento de “menino” por

parte do menino que dialoga, podendo assim, perceber as divergências com os corpos das meninas e reconhecer os outros meninos como seres análogos a si.

Em síntese, de acordo com o contexto descrito, teríamos a seguinte categorização para “pinta”:



E, como vimos, é, a partir da categorização de “pinta”, que a criança categoriza menino:



4.2 Episódio II: A categorização dos “meninhos” e das “meninhas” como semelhante

Contexto do episódio:

A situação descrita abaixo relata o momento inicial de uma aula que antecedia um dos últimos ensaios feitos para se realizar uma apresentação aos pais. Os participantes desse episódio são as professoras titulares da turma, a quem denominamos “professora I” e “professora II” e as crianças C1 – menino, na ocasião com 5 anos, 3 meses e 28 dias –, C2 – menina, na ocasião com 4 anos, 8 meses e 23 dias –, C3 – menina, na ocasião com 5 anos, 1 mês e 1 dia – e C4 – menino, na ocasião com 5 anos, 3 meses e 4 dias.

05 de agosto de 2013.

[...]

Professora I – Mas, sexta-feira, eu espero – num é, M.?! – que ninguém falte porque é o dia da nossa “culminância”. E o quê a gente vai fazer amanhã?

Crianças [em coro] – Cantar a música do anel.

Professora I – Isso mesmo, cantar a música do anel. E quem escreveu a música do anel, hein, crianças?

Crianças [em coro] – Vinícius de Moraes.

Professora II – Pergunta quem é Vinícius de Moraes!

Professora I – Quem é Vinícius de Moraes?

C1 – não sei.

C3 – É um menino.

Professora II – Quem escreveu a música? Foi um ES... ES...

C1 – Ele morreu.

Crianças [em coro] – Escritor.

Professora – Vocês não lembram que a gente viu que ele escreveu um monte de poesias, que a gente já declamou?

C4 – Eu lembro, ele escreveu “Lá vem a foca”.

Professora – “Lá vem a foca” que a gente já declamou aqui na escola.

C3 – Tem também a da bailarina.

Professora – a da bailarina não. A da bailarina quem escreveu foi Cecília de...

Crianças [em coro] – Meirelles.

C2 – também é uma menininha que fala coisas de meninos e meninas...

Professora – Só que a música do anel quem escreveu não foi Vinícius de Moraes. Foi Bia Bédran.

[As crianças começam a gritar]

05 de agosto de 2013.

No momento transcrito, as professoras com a intenção de acalmar as crianças, recém chegadas à escola depois de um fim de semana, quando normalmente elas se encontram mais agitadas, conversam sobre a música que a turma irá apresentar “O anel”, de Bia Bédran. Na ocasião, antes de cantar, as crianças são indagadas sobre a autoria da música, bastante eufóricas e também confusas¹⁶, tanto devido aos últimos dias de descanso quanto pelo fato de estarem sempre conhecendo novos autores, elas não conseguem precisar quem exatamente havia escrito a música e oscilam entre creditar a autoria ou a Vinícius de Moraes ou a Cecília Meireles. Em ambos os casos, enganam-se, mas o fazem na certeza de que quem escreveu a música “O anel” foi uma criança, ou nas palavras das próprias crianças, “um menininho” ou “uma menininha” respectivamente.

Perceber Vinícius de Moraes, autor de “Lá vem a foca”, e Cecília Meireles, autora de “A bailarina”, como um menino ou como uma menina demonstra certa identificação, por parte das crianças, com os autores, ou seja, um reconhecimento do outro como semelhante, e “a capacidade sociocognitiva fundamental que sustenta a cultura humana é a capacidade de

¹⁶ Assim as percebemos naquele momento.

cada ser humano de se identificar com outros seres humanos” (TOMASELLO, 2003, p. 126). A aparição dessa empatia é revelada através das respostas que as crianças dão, por exemplo, a “**quem é Vinícius de Moraes?**” / “**é um menininho**”. Essa empatia se faz presente através do envolvimento com a “obra” do autor, reafirmando a existência da aprendizagem cultural através de outras pessoas (TOMASELLO, 2003), ou seja, por meio do autor, com quem, a partir da obra, a criança se identifica e é também com a obra que ela aprende sobre a cultura¹⁷.

Essa identificação que sinalizamos é, na verdade, uma categorização do “ser criança”. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) considera como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos (...)”. De acordo com os dicionários comuns de língua “criança” é “(nome feminino – do latim, *creantia*, particípio presente neutro plural de *creare*, ‘criar; fazer crescer’): ser humano de pouca idade; pessoa muito jovem; menino ou menina; filho (a); rebento; cria” (FERREIRA, 2011). A maneira que as crianças, no diálogo, estão concebendo o “ser criança” é bastante divergente das definições acima, mas não foge totalmente ao que comumente definimos como criança quando falamos no sentido figurado da palavra: “pessoa com comportamento que revela imaturidade; pessoa que se comporta de modo ingênuo ou infantil” (FERREIRA, 2011).

É baseando-nos nesse último sentido, que inclui um modo ingênuo de comportamento, que compreendemos o porquê de as crianças perceberem os autores como menino e menina. Acreditamos que isso aconteça pelo fato de as crianças se perceberem nos textos a partir da linguagem ludicamente ingênua utilizada. Nossa reflexão baseia-se na possibilidade que têm as crianças de agir cotidianamente com a linguagem de modo análogo ao que fazem os referidos autores nos textos citados, como uma delas mesmo sinaliza – “também é uma menina **que fala coisas de meninos e meninas**”. É como se, na opinião das crianças, o fato de utilizar/falar de “coisas” que são consideradas do mundo infantil fosse algo próprio só delas.

Mas, o que acontece é que as crianças, a fim de utilizar práticas sociais simbólicas – como, por exemplo, a linguagem –, passam a se imaginar na posição dos adultos, demonstrando assim que, nas interações, os papéis são intercambiáveis (TOMASELLO, 2003). Ou seja, ao categorizar Vinícius de Moraes como um “menininho” e Cecília Meireles como uma “menininha”, as crianças estão se colocando no lugar dos autores da canção “Lá

¹⁷Nesse caso, a cultura a que nos referimos é a literária.

vem a foca” e do poema “A bailarina”, demonstrando que uma criança é capaz de ocupar o lugar dos autores.

Assim, a categorização de “menininho/menininha”, nesse caso, também pode ser considerada como uma forma de manifestação de autoconceito do “ser criança”, visto que as crianças, provavelmente, só concebem o “ser criança” tomando como ponto de partida o fato de também o serem. Dessa forma, pode-se afirmar que as crianças categorizam o “ser criança” com base em si mesmas, ou seja, só é criança aquele que tem alguma característica próxima às minhas características. Além disso, para categorizar e autoconceituar, os infantes estão, a todo o momento, manifestando as imagens que os outros têm deles, em outras palavras, as imagens que os outros têm das crianças “são usadas para categorizar a si mesmas em relação às outras pessoas” (TOMASELLO, 2003, p. 126) e é a partir de si que elas categorizam os outros.

De certa forma, a formação dessa categoria transparece uma generalização e, de acordo com Vygotsky (2001, p. 151), só por si “o significado da palavra é uma generalização ou um conceito¹⁸”, nas palavras de Tomasello (2003), “na maioria das línguas naturais, as palavras são categorias” (p. 165), isso implica que estabelecer o que é “um menininho/menininha” já é uma generalização, uma categoria. Acreditamos que a utilização desses símbolos linguísticos, dessas generalizações, que estão desencadeando a formação da categoria “ser criança”, surgem na tentativa de se resolver um problema, contexto em que costumeiramente surgem as categorias. O problema em questão aparece com as indagações das professoras– “E **quem escreveu a música do anel, hein, crianças?** [...] / Pergunta quem é Vinícius de Moraes! / **Quem é Vinícius de Moraes?**” –, portanto, podemos apontar que a motivação/mediação, no diálogo, para a formação da categoria “ser criança” são as perguntas que as professoras fazem em sala de aula. E são essas mesmas perguntas que acabam por ativar o *frame* de que todos aqueles que utilizam linguagem de forma lúdica como as crianças e falam de coisas próprias do mundo infantil são também crianças.

Por fim, podemos dizer que é em sala de aula que as crianças começam a interrelacionar as categorias que aprenderam no cotidiano e as desenvolvidas no contexto escolar¹⁹. Isto é, com o auxílio de alguém mais experiente – os adultos –, é que as crianças começam a utilizar seus conhecimentos juntamente com os saberes escolares a fim de

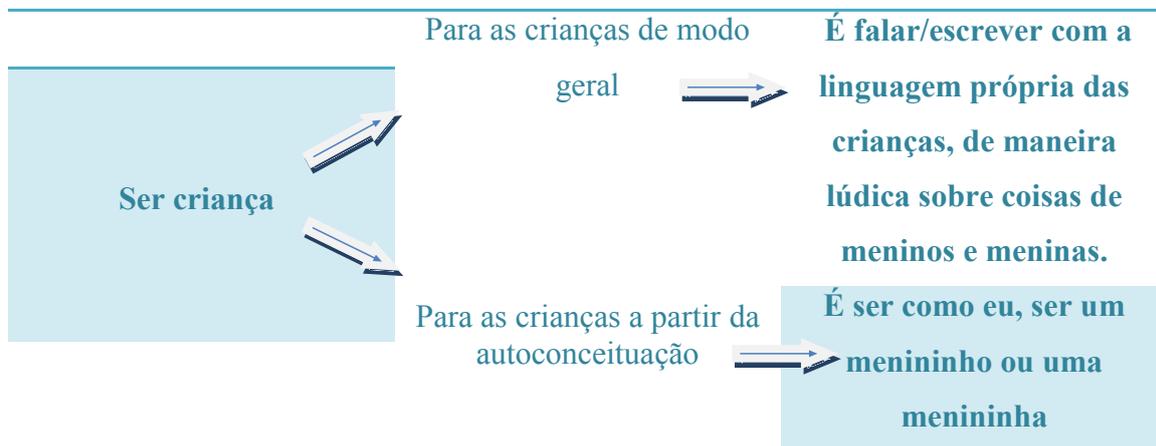
¹⁸ Nesse trecho, reproduzimos a palavra conceito por estarmos transcrevendo *ipsis litteris* a afirmação de Vygotsky, mas tal palavra apresenta-se no sentido de categoria.

¹⁹Para mais informações, consultar Conceitos científicos – Vygotsky 2005.

formular novas categorias. O trecho da aula transcrito exemplifica a afirmação acima a partir das respostas das crianças – “**Vinicius de Moraes**\não sei\ **É um menino**\ **Ele morreu****Escritor**” –, pois com essas respostas, as crianças demonstram que estão utilizando seu conhecimento prévio – categorizando Vinicius de Moraes como “um menino” com a utilização do que sabem sobre ser uma criança – e também o seu aprendizado em sala de aula – categorizando Vinicius de Moraes como alguém que já morreu, como um escritor.

De acordo com Tomasello (2003), para “adquirir linguagem, a criança tem de viver num mundo que tenha atividades sociais estruturadas que ela possa entender [...] Para as crianças, isso muitas vezes implica a recorrência da mesma atividade rotineira, para que ela possa vir a discernir como a atividade funciona e como os vários papéis sociais contidos nela são exercidos (TOMASELLO, 2003, p. 152). Sendo assim, deduzimos que o ato de indagar as crianças em sala de aula rotineiramente contribui bastante tanto no processo de formação de categorias/conceitos – como o de “**quem é Vinicius de Moraes**”, **escritor, autor de “Lá vem a foca”, falecido** – quanto no processo de reconhecimento da categoria do outro como ser semelhante – “**é um menino**”.

Podemos, resumidamente, dizer que a categoria “ser criança” é caracterizada, pelas crianças, do seguinte modo:



4.3 Episódio III: A categorização do “ser grande” como semelhante

Contexto do episódio:
O “episódio III” é o registro de uma aula em que se dava início a um conteúdo novo, “O tempo”. Nesse episódio, participam as “professoras I e II” e as crianças: C5 – menina, com idade de 5 anos, seis meses e 15 dias –, C2 – menina, com idade de 4 anos, 10 meses e 6 dias – e C3 – menina, com idade de 5 anos, 2 meses e 16 dias. 18 de setembro de 2013.

[...]

Professora I – Deixa eu dizer uma coisa pra vocês: agora, eu vou falar bem baixinho [...] Lembram que vocês trouxeram umas fotos de quando vocês eram bebês? A gente vai fazer uma linha do tempo, sabe o que é uma linha do tempo? O tempo foi passando, passando e a gente foi...

Crianças – crescendo!

Professora I – No comecinho, a gente era...

Crianças – Bebê.

Professora I – Aí, depois, a gente completou quantos anos?

C5 – Cinco.

Professora I – Um, dois, três, quatro e cinco...

[...]

Professora I – Então, a gente precisou do tempo pra crescer... E na linha do tempo, a gente vai passando, né?! E vai crescendo, crescendo, crescendo...

C5 – Igual a M. que já tem cinco, igual a mim, não é professora?!...

C2 – Mas eu nem tenho cinco, eles são mais maiores, eu ainda vou ter, que eu tenho quatro...

C5 – porque você ainda vai ser grande como a gente, mas você ainda não é...

Professora I– Êpa! Quando a gente faz aniversário, o tempo vai passando...E vai passar pra colega também, até ela fazer cinco, depois seis, depois sete, depois oito e assim vai... E por que será isso? Será que quando a gente faz aniversário, a gente tá contando o tempo também?

Crianças [em coro] – Sim!

Professora II – E é? E por que que a gente tá contando o tempo quando faz aniversário?

C5 – Por que a gente tá crescendo.

Professora I – Quando a gente faz aniversário, a gente bota o que em cima do bolo pra representar quantos anos a gente têm?

C3 – Números.

Professora I– Isso! Números, velas representando quanto tempo a gente tem de vida.

C3 – Mas os grandes têm que colocar muitos e muitos e a gente é pouquinho.

Professora II [Risos] – É porque, J.G, a gente vai crescendo e os números aumentando...

[...]

18 de setembro de 2013.

O que se vê, em princípio, é que a professora vai fazendo uma sensibilização do conteúdo para que as crianças possam se envolver em uma conversa inicial sobre tempo e, por querer envolver os alunos na conversa, vemos que as professoras falam de coisas já conhecidas para as crianças, como comemoração de aniversário, para, só depois, poderem falar da passagem do tempo. Além disso, as professoras também introduzem algo de novo na conversa com as crianças, apresentam-lhes outra forma de registrar a passagem do tempo, anunciando a confecção de uma “linha do tempo” em que se registrará o crescimento de cada criança a partir de fotos. Para nós, é interessante perceber que, mesmo com idades demasiadamente próximas, as crianças se diferenciam entre si por saberem que enquanto algumas já possuem cinco anos completos, outras ainda não. Por esse motivo, percebemos,

através da conversa transcrita, que as crianças dividem-se em “grandes” e “pequenos” e/ou “maiores” e “menores”.

Apontar características no outro a partir do que ele tem em comum consigo é uma maneira de categorizá-lo como um ser que possui analogia a si. A amostra de fala acima demonstra claramente a manifestação desse juízo categórico feito através da analogia: “M. que já tem cinco, **igual a mim**” \ “você ainda vai ser grande **como a gente**”; nessa amostra, uma das crianças manifesta sua identificação com outra criança a partir das seguintes características: por ter cinco anos e não quatro, “(...) já **tem cinco**, igual a mim”, e por se considerar grande, “(...) vai ser **grande** como a gente”, para a criança que fala, o fato de o outro ter características semelhantes – ter cinco anos – faz com que ela acredite que o outro funcione como ela – que o outro seja grande, assim como ela se vê. Essa identificação e essa analogia são tendências naturais dos seres humanos (TOMASELLO, 2003).

Caracterizar-se em oposição ao outro é também uma maneira de formar uma categoria por comparação. Mas essa comparação, que também é uma forma de identificação, ao invés de destacar semelhanças, irá evidenciar as diferenças. O mesmo diálogo, aqui acima transcrito, também pode exemplificar esse fenômeno: “Mas **eu nem tenho cinco, eles são mais maiores**, eu ainda vou ter, que **eu tenho quatro**...”. A criança que percebe que é diferente das outras faz isso apontando que, apesar de não ter as mesmas características, tem potencialidade para tornar-se igual – “**eu nem tenho cinco (...), eu ainda vou ter**, que eu tenho quatro...”; afinal, se acaso ela já tivesse seis, não poderia voltar a ter cinco e, portanto, não poderia utilizar o “**ainda**” como advérbio de tempo. O que se percebe é que, mesmo com as diferenças, C5 demonstra que C2 e M. são seres semelhantes a ela e, sendo assim, também pode ser categorizado como elas.

É interessante perceber que as crianças, C5 e C2, categorizam-se utilizando signos linguísticos, que em alguns contextos são considerados como sinônimos, mas que podem ter sentidos diferentes – “eles são **maiores**” / “você ainda vai ser **grande** como a gente” –, de acordo com Tomasello (2003), “o uso de determinado símbolo linguístico implica a escolha de um determinado nível de granularidade na categorização, uma determinada perspectiva ou ponto de vista sobre a entidade ou evento, e, em muitos casos, uma função num contexto (p. 166). Sendo assim, podemos dizer que tanto a escolha de “grande” – que parece ter o sentido de *crescido, adulto*; (FERREIRA, 2011) – quanto a escolha de “maior” – que nos parece estar no sentido de *que excede outro em tamanho, espaço, intensidade ou número* (FERREIRA,

2011) – não foram por acaso. Cada falante escolhe o signo mais adequado, que favoreça sua linha de categorização para crescer. Assim, na perspectiva de C5, ela já é “grande” e C2 ainda pequeno; enquanto na de C2, C5 é apenas maior, o que não significa que C2 seja pequeno e C5 grande (Os trechos destacados no 2º e 3º parágrafos dessa análise corroboram essa afirmação).

Como já dito, cada uma das crianças inconscientemente optou por uma forma de fazer a descrição. Enquanto C5 escolheu o adjetivo “grande” para dizer que já estava crescendo, C2 opta por utilizar “maior” tentando sinalizar que os outros o excedem em crescimento, mas que não são tão mais crescidos que ela. Em síntese, as duas crianças estão tentando apontar o seu crescimento, C5 afirmando que já é mais crescido que C2 e C2 explicando que C5 não é tão mais crescido e que, logo mais, ela atingirá o crescimento de C5 – “Mas eu nem **tenho cinco**, eles são mais maiores, **eu ainda vou ter**, que eu tenho quatro (...)”. O que é inconscientemente confirmado pela própria C1 – “porque **você ainda vai ser grande como a gente (...)**”.

Em linhas gerais, podemos dizer que, a partir do reconhecimento do outro, as crianças estão formulando a categoria “crescer”, o que é crescer, o que é o crescimento. Ou seja, através da comparação com os outros, as crianças procuram demonstrar quem já cresceu e quem está crescendo. O trecho a seguir é uma amostra da categorização do “crescer” feita através do reconhecimento ou não reconhecimento com o outro – “Professora I – Quando a gente faz aniversário, a gente bota o que em cima do bolo pra representar quantos anos a gente têm? / C3 – Números. / Professora I – Isso! Números, velas representando quanto tempo a gente têm de vida. / C3 – Mas **os grandes têm que colocar muitos e muitos e a gente é pouquinho.**” –, quando as crianças vão tentando entender como o tempo passa para elas e para os outros.

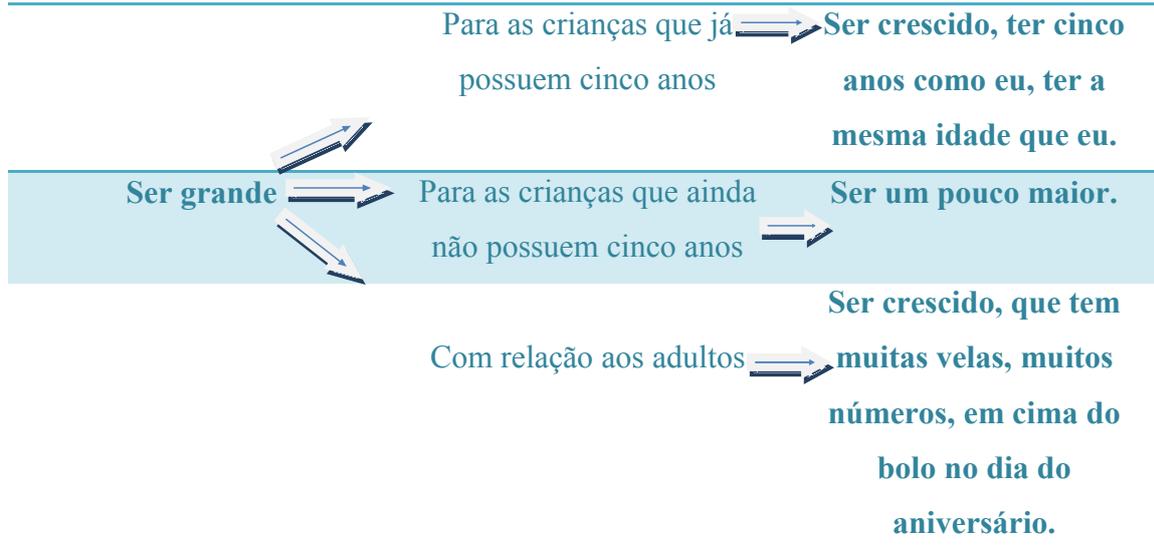
Toda essa pequena “discussão” sobre o crescimento acontece motivada e mediada pelas professoras, pelos questionamentos que elas fazem, pois quando elas falam da passagem do tempo, do passar dos anos, que acarreta o crescimento das crianças, elas acabam fazendo as crianças refletirem e perceberem que o tempo também tem passado para elas. O seguinte trecho transparece nossa afirmação: Professora I – “(...) **O tempo foi passando, passando** e a gente foi...? / Crianças – **crescendo!** / Professora I – **No comecinho, a gente era...** / Crianças – **Bebê.** / Professora I – **Aí, depois, a gente completou quantos anos?** / C5 – Cinco. / Professora I – **Um, dois, três, quatro e cinco (...).** / Professora I – **Quando a gente faz**

aniversário, o tempo vai passando... e vai passar pra colega também, até ela **fazer cinco, depois seis, depois sete, depois oito e assim vai...** E por que será isso? **Será que quando a gente faz aniversário, a gente tá contando o tempo também?**

A motivação/mediação, que é de suma importância para a formação das categorias, vem nos trechos acima destacados como uma reflexão passada às crianças sob a forma de um problema, pois, as professoras ficam, ao longo de toda a conversa, tentando fazer com que as crianças compreendam que o tempo está sempre passando e que comemorar um aniversário, ou completar mais um ano de vida, é registrar a passagem do tempo. A fim de resolver esse problema, as crianças vão se categorizando e categorizando os outros como “grandes” e “pequenos”, “mais crescidos” e “menos crescidos”. Para elas, quem tem mais velas, ou um número maior, em cima do bolo ao comemorar o aniversário é considerado “grande”, “crescido” – “Mas **os grandes têm que colocar muitos e muitos e a gente é pouquinho**”. Esse recorte demonstra que C3 categoriza “grandes” como sendo os adultos e “pequenos” sendo as crianças, diferentemente de C5, que categoriza como “grandes” as pessoas como elas, que já possuem cinco anos e “pequenos” os que ainda não possuem cinco anos.

Por fim, podemos destacar que, nessa amostra de fala, que acabamos de analisar, a maneira de categorizar o “crescer”, apesar de ter tido, em sala de aula, a mesma motivação/mediação das professoras, através da comparação/identificação com o outro e de ter dividido similarmente os mais crescidos em grandes e os ainda não crescidos em pequenos, foi feita de duas maneiras. Em uma delas, considerou-se como crescidos (grandes) os adultos e, na outra, considerou-se como crescidos (grandes) as crianças de cinco anos completos. Logo, podemos dizer que o “ser crescido”, o “ser grande”, para as crianças em questão, categoriza-se da mesma maneira, mas forma categorias diferentes. Além disso, o fato de as crianças terem utilizado “grandes” e “maiores”, sinônimos que, a depender do contexto, traduzem sentidos divergentes ratifica a capacidade que as crianças possuem de contrastar significados de palavras, facilitando suas possibilidades de adquirir novas palavras (TOMASELLO, 2003, p. 169).

Por fim, diríamos que “ser grande” seria uma categoria formulada de forma triplamente diferente, como apontamos no quadro abaixo:



4.4 Episódio IV: A categorização do “ser criança” como semelhante

Contexto do episódio:

Nesse episódio a aula não será ministrada pelas professoras oficiais da turma, essas apenas auxiliarão na condução da aula. Quem ministrou essa aula foram quatro estudantes de psicologia – a quem chamamos de “professoras visitantes”, quando tratamos de três delas e de “professora visitante” / “Glorinha”, quando tratamos da estudante que estava fantasiada –, que estavam realizando uma pesquisa sobre tipos de famílias e esse foi o conteúdo dessa aula. Efetivamente, no trecho transcrito, participaram a “Professora I”, “Glorinha” e as crianças C5 – menina, com 5 anos, 7 meses e 19 dias – e C6 menina, com 4 anos, 11 meses e 25 dias.

22 de outubro de 2013.

Professora I – Hoje, a gente vai ter uma surpresa.

Criança – Surpresa?

[...]

Professora I – Olha, hoje, vieram, umas outras professoras fazer um convite pra vocês.

Professora visitante/Glorinha [vestida como criança e falando com voz de criança] – Bom dia, boa tarde e boa noite!

Crianças [em coro] – Boa tarde!

[...]

Professora visitante/Glorinha [vestida como criança e falando com voz de criança] – Vocês sabem quem eu sou?

Crianças [em coro] – Não!

Professora visitante/Glorinha [vestida como criança e falando com voz de criança] – Eu sou uma coleguinha de vocês, sabia? Eu me chamo Glorinha.

C5 – anh? Não!

[...]

C 1 – Pega pra mim! [solicitando ajuda para pegar um brinquedo]

Glorinha – Pode pegar agora?

C5 – A gente quer brincar.

Glorinha – Eu sei que vocês querem brincar, mas a tias professoras deixam brincar agora?

[as crianças vão buscar da professora]

C6 – Ela deixou... É o de cima, é o de cima...

Glorinha – Esse? Aqui?

C6 – Sim!

Glorinha – Esse é o jogo de quê?

C5 – Num sei... É jogo de criança...

Glorinha – Então, eu vou jogar que eu sou criança ainda...

C6 – Você não pode não, você não é criança mais...

Glorinha – Sou sim. Se não, eu sou o quê?

C6 – É grande!

Glorinha – Eu sou grande? Mas tu também é grande, olha aí como você tá grande [apontando para a cadeira em que a criança havia subido]. Ou então, vocês não são crianças...

C6 [com voz chorosa] – Mas você tá mais que eu...

[...]

22 de outubro de 2013.

Momentos antes da aula ter início, as professoras oficiais da turma apresentam para as crianças quatro estudantes de psicologia que estão fazendo uma pesquisa sobre famílias.

Como a aula ainda não começou oficialmente, as crianças começam a brincar com os brinquedos e jogos que ficam na sala de aula. Por não alcançar alguns lugares onde estão os brinquedos, as crianças solicitam que “Glorinha”, a personagem infantil criada pelas estudantes de psicologia, pegue para elas um jogo que estava no alto de uma prateleira. Buscando interagir com as crianças, “Glorinha” tenta se familiarizar com as crianças através do argumento de que também é criança. Mas, apesar de a estudante estar vestida como criança e falar com voz infantil, as crianças rejeitam seu argumento e trazem um contra-argumento, dizendo que “Glorinha” “é grande”, para negar a ela o estado de criança. A partir dessas observações, vamos analisar, com base no diálogo transcrito, como os infantes categorizam o que é ser criança e o que é ser grande²⁰.

É notório que a caracterização da personagem (roupa e voz infantil) foi feita propositalmente para induzir as crianças a pensarem que estavam conversando com uma colega. Mas, em pouco tempo de convivência, C5 e C6 se mostram desacreditadas da personagem. Todas as crianças são capazes de “identificar-se com outras pessoas; perceberem outras pessoas como agentes intencionais iguais a elas mesmas [...]; construir linguisticamente categorias...” (TOMASELLO, 2003, p. 225). Categorizar é encontrar padrões através da experiência. Categorizar alguém como semelhante, no caso do diálogo transcrito, como criança, é se perceber, se identificar, no/com o outro através do que se conhece como traços característicos do “ser criança”. Para as crianças em questão vestir-se e falar de maneira infantil não significa ser uma criança. E quando C5 define o jogo como sendo “**jogo de criança**”, percebemos que é o primeiro sinal de que “Glorinha” não faz parte da categoria das crianças. A partir desse momento, começamos a ver o desacordo entre “Glorinha”, C5 e C6 na categorização de criança.

Esse “desacordo” que surge entre as crianças e a personagem a respeito do que é ser criança revela que a perspectiva da “categoria criança” não é a mesma para C5 e C6 que para “Glorinha”, o trecho a seguir exemplifica nossa afirmação: Glorinha – Então, **eu vou jogar que eu sou criança ainda...** / C6 – **Você não pode não, você não é criança mais [...]**. Os advérbios “ainda” e “mais” transparecem essa divergência de perspectiva, pois, enquanto a personagem utiliza o advérbio de tempo “ainda” para sinalizar sua permanência no estado de

²⁰ Os episódios “II” e “III” já abordaram a discussão sobre as categorias do “ser criança” e de “ser grande” respectivamente. Mas esses episódios não esgotaram as possibilidades de se definir essas categorias; além disso, nos episódios anteriores essas duas categorias eram tratadas separadamente e apareceram apenas de maneira bastante discreta ou implícita.

criança, as crianças utilizam o advérbio “mais”, indicando que ela até já foi criança um dia, mas não mais o é.

O fato de as crianças não reconhecerem “Glorinha” como criança, não significa que elas não a reconheçam como semelhante, pois o prosseguimento do desacordo entre as crianças e a personagem revela que elas veem “Glorinha” como um ser “com desejo, ideias e crenças semelhantes e ao mesmo tempo diferentes das suas” (TOMASELLO, 2003, p. 248). Ou seja, só a existência da discussão já expõe o reconhecimento do outro como um ser análogo, pois perceber “Glorinha” como um ser com desejos, ideias e crenças é entender que ela é também um agente mental capaz de, através de trocas linguísticas, fornecer informações (TOMASELLO, 2003, p. 254). Assim, teríamos a formação de uma categoria que diz que uma pessoa vestida e falando de maneira infantil não é criança, é grande; dessa maneira, “ser grande” é ser adulto que é o oposto de ser criança, portanto, o que caracteriza a categoria dos adultos, na visão de C5 e C6, é ser grande.

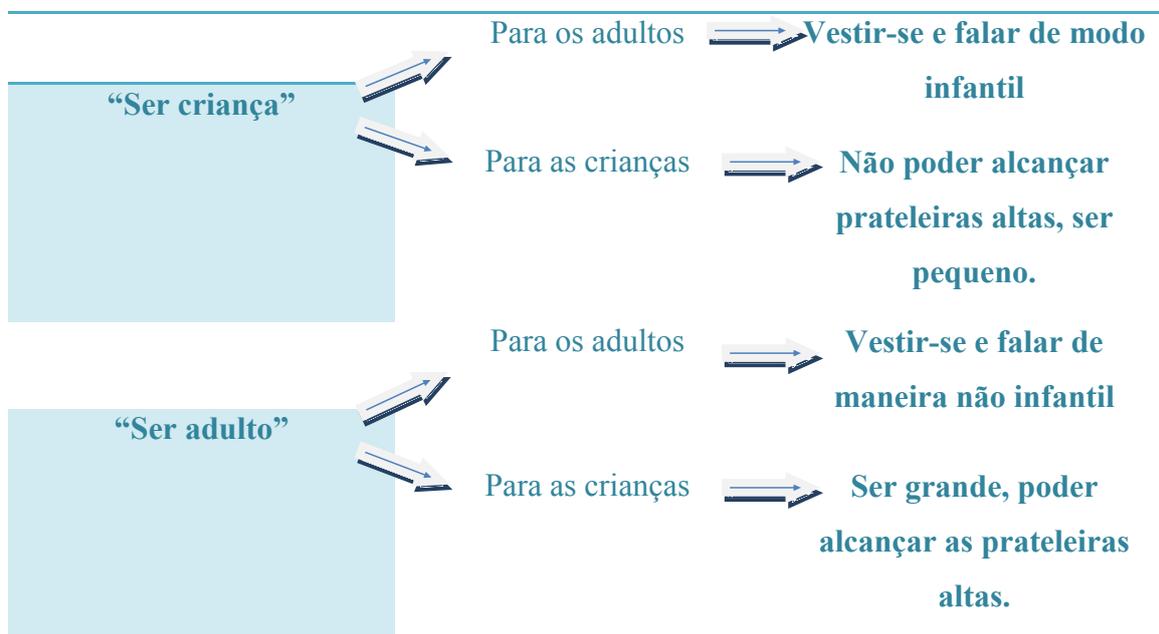
Porém, é interessante percebermos que a característica “grande” corresponde, na categorização de adulto, ao protótipo desse conceito; ou seja, para as crianças, ser grande é o atributo principal para formular a categoria dos adultos, que se opõe à categoria das crianças. É possível observarmos isso no trecho que se segue: “Glorinha – Eu sou grande? Mas **tu também é grande, olha aí como você tá grande** [apontando para a cadeira em que a criança havia subido]. Ou então, **vocês não são crianças...** / C6 [com voz chorosa] – **Mas você tá mais que eu...**”. É a voz chorosa de C6 que fomenta nossa afirmação de que ser grande é a característica central para ser adulto, pois a mudança de voz dessa criança é ocasionada pelas afirmações da personagem – “**tu também é grande, olha aí como você tá grande**” / “**vocês não são crianças**” –; que nos parece contrariar C6 por esta se reconhecer como criança – “C6 – Você não pode não, **você não é criança mais...**” –, negando esse estado ao outro com propriedade de quem sabe o que é ser criança.

Ainda pela categorização de C6 percebemos que “ser criança é ser menos grande” – “Mas você tá **mais que eu...**” –, enquanto “ser adulto é ser mais grande”. A experiência corpórea é que delimita através dos *frames*²¹ a categorização do que é “ser adulto”. O *frame* que está implícito em “ser adulto” é representado pela extensão corporal de cada pessoa, por isso, “ser mais grande”, ter uma extensão maior de corpo, é ser adulto. E, desde o início do diálogo, quando as crianças não estavam alcançando o brinquedo e pediram para “Glorinha”

²¹Em nossa pesquisa, utilizamos frames, mas TOMASELLO (2003) prefere denominar de metáfora cognitiva

pegá-lo, na verdade, elas já haviam categorizado a personagem como adulta, – “C5 – **Pega pra mim!** [solicitando ajuda para pegar um brinquedo]” –, visto que, a solicitação não poderia ter sido feita a alguém com uma curta extensão corporal, ou seja, a alguém que possuísse o mesmo tamanho que C5 e C6, uma criança. Sendo assim, podemos dizer que “ser adulto” é ter uma extensão corporal grande e poder pegar coisas, brinquedos, jogos etc., que não ficam ao alcance das crianças.

Teríamos, então, nesse diálogo, as categorias:



4.5 Episódio V: A categorização de um brinquedo – um fantoche – como semelhante

Contexto do episódio:

Esse episódio retrata a continuação da aula em que quatro estudantes de psicologia faziam uma pesquisa sobre tipos de famílias com a turma. Estão, de fato, envolvidos no episódio a “professora I”, “Glorinha”, a “professora visitante I”, o “fantoche I” e as crianças: C5 – menina, com idade de 5 anos, 7 meses e 19 dias –, C4 – menino, com idade de 5 anos, 5 meses e 21 dias – e C7 – menino, com idade de 4 anos, 11 meses e 5 dias.

22 de outubro de 2013.

Professora I - Vamos ouvir a música, vamos das professoras?!

Professora visitante/Glorinha [vestida como criança e fazendo voz infantil] – Gente, vocês gostam de dançar?

Crianças [em coro] – Siiiiim!

Professora visitante I – E vocês sabem sobre o quê, hoje, a gente vai conversar?

Crianças – Não!

Professora visitante I – É sobre as famílias. Quem aqui tem família?

Crianças [levantando as mãos] – Eeeeu!

[...]

Professora visitante I – Eu vou apresentar uma amiga pra vocês... Vamos bater palmas?

[as crianças começam a bater palma e se inicia um teatro de fantoches]

Fantoche I – Essas palmas são pra mim? Nooossa, como eu fiquei feliz agora! Eu tou tão envergonhada... Vocês gostam de história?

Crianças – Siiiiim!

Fantoches I – Eu descobri que existem vários tipos de famílias, vários... Vocês sabiam disso?

Crianças – Nãããã!

C5 – Eu sabia, eu sabia...

Fantoches I – Quem sabia e quem não sabia, hoje, vai ficar sabendo muito mais... Eu, eu, eu viajei por vários lugares pra conhecer vários tipos de famílias e eu trouxe essas famílias [aparecem vários outros fantoches] pra vocês conhecerem. Então vamos prestar bastante atenção, tá certo?!

[Vários fantoches se apresentam e falam sobre suas diferentes famílias]

Fantoches I [se despedindo] – Agora, todo mundo vai “dar” tchau!

Crianças – Tchaaaau!

[As garotas que estavam “representando”, com os fantoches, saem de trás do biombo onde acontecia o teatro de fantoches]

C4 – Ah, eu sabia! Eu sabia que eles não era pessoas como a gente [fazendo referência aos fantoches].

C7 – Eu não disse!

Professora I – Vamos sentar, vamos sentar que as meninas vão mostrar as famílias!

C7 – Mas boneco não tem família, tem dono!

[...]

22 de outubro de 2013.

Nesse episódio, ocorre uma apresentação com um teatro de fantoches. Essa apresentação é feita com o objetivo de representar alguns dos vários tipos de famílias que podem existir. O jogo simbólico é um fenômeno do desenvolvimento cognitivo que tem alguma similaridade com a aquisição e o uso de símbolos linguísticos (TOMASELLO, 2003, p. 180). Tentar entender um boneco, um fantoche como uma pessoa que possui família faz

parte de um jogo simbólico e a “distinção entre potencialidades naturais e intencionais fica particularmente clara no jogo simbólico das crianças” (TOMASELLO, 2003, p. 118). Para participar de um jogo simbólico é necessário que a criança compreenda qual a potencialidade natural dos objetos – do fantoche – e qual a intenção que tem o adulto ao utilizar um objeto representando alguma outra coisa. Portanto, entender um fantoche como sendo uma pessoa faz parte de um jogo simbólico de interpretação das intenções do outro e essa interpretação é feita para o outro.

Em princípio, o que percebemos a partir da fala de C4 – “Ah, eu sabia! **Eu sabia que eles não era pessoas como a gente** [fazendo referência aos fantoches]” – é o não envolvimento da criança no jogo simbólico com os fantoches. Mas, somente porque a criança se pronunciou após o fim da representação, acreditamos que a criança tenha se envolvido no jogo simbólico, todavia, isso só ocorreu no momento em que estava acontecendo o teatro de fantoches, o que nos é confirmado pelo fato de que as crianças só reconhecem o outro como semelhantes quando entabulam, de alguma forma, conversas com esse outro (TOMASELLO, 2003), como vemos quando as crianças se despedem do fantoche – “Fantoche I – Essas palmas são pra mim? Nooossa, como eu fiquei feliz agora! Eu tou tão envergonhada... Vocês gostam de história? / Crianças – Siiim! / Fantoche I – Eu descobri que existem vários tipos de famílias, vários... Vocês sabiam disso? / Crianças – Nããã! / C5 – Eu sabia, eu sabia”.

Sabemos, então, pela conversa inicial com os fantoches que, antes de qualquer coisa, as crianças conseguiram se identificar com os fantoches, categorizando, assim, no primeiro momento, eles como co-específicos. Contudo, quando os fantoches “saem de cena” e dão lugar às pessoas que estavam por trás deles, C4 e C7 encerram o jogo simbólico e demonstrando, a partir desse momento, uma não identificação com o boneco através de uma comparação – “C4 – Ah, eu sabia! **Eu sabia que eles não era pessoas como a gente** [fazendo referência aos fantoches]. / C7 – **Eu não disse!**”.

“**Eu sabia que eles não era pessoas como a gente**”, traz em si dois fenômenos contrários de analogia. Um primeiro que distingue os bonecos das pessoas – “**eles não era pessoas**” –, ou seja, que mostra que a criança não mais vê as potencialidades intencionais do adulto no boneco, não percebendo mais o boneco como um ser mental, com crenças, ideias e desejos, demonstrando assim, a impossibilidade de estabelecer um diálogo com um ser que não parece obter analogia consigo. Já o segundo fenômeno aparece através da comparação –

“**peessoas como a gente**” –, em que, por meio de uma simples metáfora linguística, estabelecida pelo conectivo “como”, percebe-se a identificação de um ser co-específico. Ou seja, quando C4 pronuncia “peessoas como a gente”, ela está se distanciando dos bonecos e se aproximando do colega, C7, demonstrando que é igual a ele e que eles são diferentes dos bonecos.

É interessante ainda darmos relevância para a mudança que percebemos ocorrer por meio do mesmo trecho de fala destacado acima – “**Eu sabia que eles não era peessoas como a gente**” –, com esse trecho fica evidente a mudança que acontece com os bonecos, passando do estado de pessoa para não pessoa, entendemos dessa forma, pois o verbo utilizado para demonstrar o distanciamento de C4 com os bonecos é “eram (sic)”, o verbo “ser” no passado, indicando que havia uma ordem de coisas e que essa ordem agora se modificou. Sendo assim, podemos afirmar que, em algum momento, os bonecos eram, ou aparentavam ser, como peessoas. Mas, desde quando as crianças conhecem as peessoas que ficavam com os bonecos, C4 passa a não mais reconhecer os fantoches como sendo peessoas. O que C7 reafirma com – “Eu não disse!”.

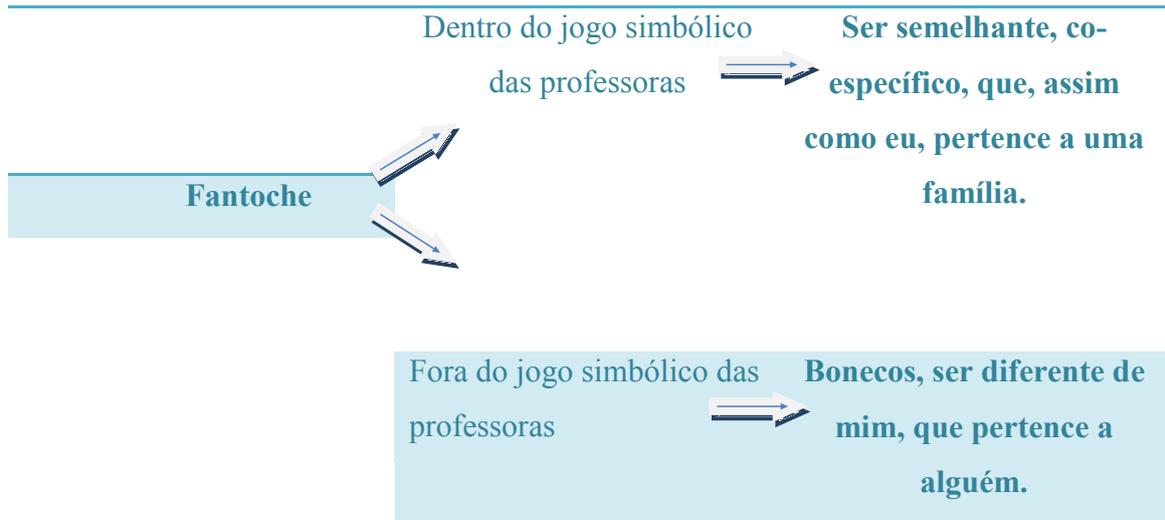
Poderíamos ainda considerar as falas “Ah, eu sabia!” e também o “Eu não disse!”, respectivamente de C4 e C7, como sendo uma recusa ao jogo simbólico, um não partilhamento da intencionalidade dos adultos que estavam presentes na sala de aula. Contudo, pensamos não ser possível essa interpretação, pois, como já afirmamos, as conversas que ocorreram anteriormente com os fantoches nos permitiram perceber a identificação das crianças com eles, a qual só é possível enxergar através de diálogos, é, ainda, essa identificação que traduz a analogia, que houve no primeiro momento, entre as crianças e os bonecos. Podemos dizer também que, momentos antes de haver o distanciamento das crianças em relação aos fantoches, elas começaram a categorizar os bonecos, pois quando as crianças tentam compreender atos de comunicação linguística dirigidos a elas, como é o caso do teatro de fantoches, elas iniciam o processo de categorização (TOMASELLO, 2003, p. 232).

Logo, então, findamos por acreditar que, na verdade, desde o início da conversa, as crianças estão tentando encaixar os bonecos em uma categoria. E eles passam de um ser análogo a elas para um ser diferente delas ao longo do diálogo. Mas a categorização de fato só ocorre ao final do diálogo, quando C7 ultima – Mas **boneco** não tem família, **tem dono!** –, sinalizando que, como afirmou C4, se “eles não era peessoas como a gente”, os fantoches não

podem ter famílias, como antes, durante a representação, vinham dizendo e como a professora titular da turma ainda insiste em reafirmar – “Professora I – Vamos sentar, vamos sentar que **as meninas vão mostrar as famílias!**” – mesmo depois de ouvir a comparação feita pelas crianças e de demonstrar que quem estava mostrando as famílias eram as alunas de psicologia, as professoras visitantes, e não os fantoches.

Dessa forma, na categorização que as crianças fazem dos fantoches, após o encerramento do jogo simbólico, existe a representação de um *frame* que diz que as pessoas devem ter semelhanças para pertencerem ao mesmo grupo, esse é o *frame* de família. Sabemos que, em geral, os membros de uma família possuem características em comum, sejam elas físicas ou de personalidade. De maneira semelhante, pertencer a um grupo é também partilhar características, pensamentos, crenças etc. Assim, quando a criança fala em “como a gente”, ela já está colocando-se em um grupo do qual os fantoches estão, a partir daquele momento, excluídos, pois eles não compartilham das mesmas características.

A frase “boneco não **tem** família, **tem** dono” demonstra, antes de qualquer coisa, que a relação existente entre ter família e ter um dono é, de certa forma, semelhante, pois ambas são de pertencimento. Entretanto, ou se pertence a uma família, sendo membro, fazendo parte, constituindo-a, ou se pertence a alguém, sendo submetido a uma relação de posse com o possuidor. A maneira como as crianças passam a definir os fantoches/os bonecos é categorizando-os como não-pessoas que possuem donos e não famílias e são, portanto, posses de alguém, não constituindo membros de família alguma, a não ser no momento em que se iniciam os jogos simbólicos. Mas participar de um jogo simbólico, percebendo os objetos de acordo com a intencionalidade do outro é algo que se faz para o outro e não por si. Sendo, assim, a categorização dos fantoches como pessoas foi feita pensando na referência que as crianças têm dos adultos – nas professoras que expunham o conteúdo sobre famílias – e não nas próprias crianças, pois os pequenos estudantes só se integraram ao jogo simbólico porque as “professoras” assim desejavam e criaram uma “ambientação” para tanto. Diante do exposto, teríamos a formação da categoria fantoche, para as crianças, da seguinte maneira:



4.6 Episódio VI: A categorização de madrasta como ser semelhante

Contexto do episódio:
O episódio transcrito nada mais é que a continuação do trabalho das estudantes de psicologia que já estavam, na semana anterior, em sala de aula para fazer uma pesquisa sobre os tipos de famílias existentes. Realmente participam desse episódio a “professora I”, as “professoras visitantes II e III” e as crianças: C1 – menino (5:6. 22) – , C2 – menina (04:11.15) – e C3 – menina (5:3.25). 29 de outubro de 2013.

[...]

[As professoras visitantes leem um livro sobre famílias]

Professora visitante II – Vocês sabiam que algumas famílias têm madrastas? Quem sabe o que é madrasta?

C1 e C3 – É bruxa, bruxa!

Professora I [rindo] – Eles só sabem pelas histórias.

Professora visitante II – Bruxa? Mas ela é bruxa aonde?

C2 – Na história.

Professora visitante – Em que história?

C2 – conto de fada, num é?!

Professora visitante II – Ah, na “Cinderela”, na “Branca de Neve”, nas histórias de princesa, num é?! Mas, aqui, aqui, na vida real, as madrastas são más?

Crianças – Siiiiim!

Professora visitante III– Nããão [fazendo gesto negativo com o dedo]! As madrastas são como as mães, né?!

C2 – Minha mãe é braba...

C1 – Mas algumas não...

[...]

29 de outubro de 2013.

Nessa aula, houve a apresentação de um pequeno livro em que se expunham os tipos de famílias. Na apresentação do encarte preparado pelas estudantes aparece um tipo de família constituída por pai, filhos e madrasta. Nessa ocasião, influenciadas pela cultura infantil dos contos de fadas, as crianças fazem a interpretação do termo “madrasta”, de maneira mais figurativa do que a maneira que normalmente se entende as madrastas que, de fato, fazem parte de uma família.

O que acreditamos realmente acontecer para se chegar a essa interpretação é a utilização do *efeito catraca*, que corresponde à maneira como os seres humanos, ao longo dos tempos, vêm aprendendo a utilizar objetos, convenções culturais e rituais que vão se tornando mais complexos à medida que vão sendo modificados para abranger, englobar, novas necessidades comunicativas e sociais (TOMASELLO, 2003, p. 51). Dessa forma, cremos que o que acontece é que a formação da categoria “madrasta” vem sendo desenvolvida ao longo dos tempos, isto quer dizer que essa categoria não foi formada de uma só vez e que, depois de formada, não permaneceu da mesma forma que na sua origem.

Sabemos que “madrasta” tem sua origem na língua latina popular, “matrasta” e significa “nova mulher do pai”, é uma palavra que se deriva de “mater”, “mãe”, pois a palavra “madrasta” tem seu radical “mad” proveniente de “mater” (FERREIRA, 2011). Portanto, é uma espécie de mãe, como a estudante sinaliza para as crianças – “**As madrastas são com as mães, né?!**”. Com o passar do tempo, a categoria “madrasta” foi ganhando outros atributos como, por exemplo, “mãe pouco carinhosa”. E, quando utilizada em forma de adjetivo, essa palavra adquiriu o significado de “que causa dissabores; hostil; cruel”. Ou seja, mãe cruel. Provavelmente, uma das principais fontes para se chegar à categorização de madrasta como “mãe cruel”, são mesmo os contos de fadas, como apontam as crianças – “Professora visitante – Bruxa? Mas ela é **bruxa aonde?** / C2 – **Na história.** / Professora visitante – Em que história? / C2 – **conto de fada**, num é?!”. Contos como *Branca de Neve* e *Cinderela* categorizam as madrastas como seres egoístas, frios e cruéis, ou seja, pessoas más, bruxas.

Sintetizando, podemos dizer que, de maneira não figurativa, “madrasta” é o nome feminino utilizado para definir a mulher que constitui matrimônio com o cônjuge ou

companheiro que possui filhos de uma relação anterior. Mas, como vimos, não é essa a definição que as crianças conhecem de “madrasta”. Para elas, esse termo significa bruxa – “Professora visitante – Vocês sabiam que algumas famílias têm madrastas? Quem sabe **o que é madrasta?** / C1 e C3 – **É bruxa, bruxa!**”. A interpretação de “madrasta” como “bruxa” só se torna possível por haver um determinado domínio, por parte das crianças, do que propaga a cultura infantil dos contos de fadas, a partir do que foi causado pelo *efeito catraca*, proposto por Tomasello (2003), e também pelo processo de generalização. São os padrões culturais a que elas têm acesso que as levam a construir este tipo de generalização “toda madrasta é bruxa”, fazendo com que a característica “ser bruxa” seja imediata à categoria madrasta.

Diante do exposto, pensamos que é, a partir de padrões não concretos da linguagem, padrões abstratos, daquilo que ouvem de seus familiares e amigos, que ouvem nos filmes, nas histórias, nos contos de fadas, que as crianças constroem de maneira linguisticamente generalizada a categoria “madrasta” (TOMASELLO, 2003, p. 236). Ou seja, a formação dessa categoria foi feita, por parte das crianças, com base naquilo que cotidianamente ouviram sobre “madrasta” e, como C2 mesmo esclarece, o lugar onde geralmente as crianças costumam ouvir falar em madrasta são nas histórias, nos contos de fadas: lugar onde se tem madrasta como bruxa.

Desse modo, podemos deduzir que o *efeito catraca* quando aplicado à “categoria madrasta” eliminou a relação maternal bem sucedida que as madrastas podem ter com os filhos do companheiro. E é essa relação que a estudante de psicologia tenta trazer para a discussão – Professora visitante – (...) “aqui, aqui, na vida real, as madrastas são más? / Crianças – Siiiiim! / Professora visitante – Nããã [fazendo gesto negativo com o dedo]! **As madrastas são como as mães, né?!²²**. Mas, por causa da generalização que se formou ao longo do tempo de que todas as madrastas são más, propriedade geralmente características das

²²Em nossa pesquisa sobre madrasta, encontramos um site – supermaedrastica.blogspot.com.br – que expôs essa confusão feita pelas crianças com o termo “madrasta” de uma maneira um pouco diversa da que expomos. Mas, ainda assim, fruto do *efeito catraca* e de generalizações. Vejamos o relato feito pela autora do blog:

Uma consideração muito importante feita por minha enteada de 7 anos eu conto abaixo: (...) ela me perguntou o que quer dizer madrasta, aí expliquei conforme as observações da etimologia a origem latina do nome...

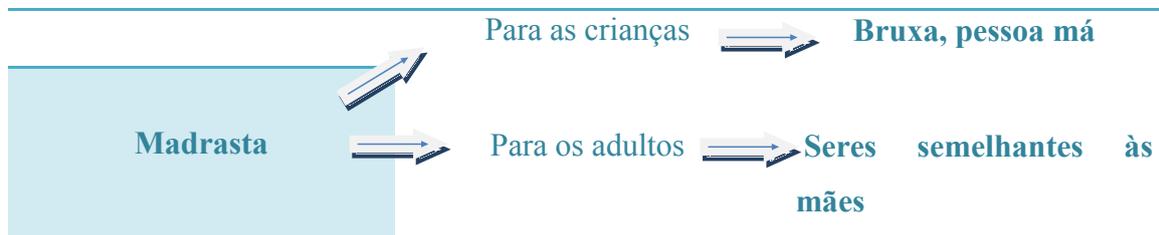
Ela pensou por alguns momentos mastigando seu sanduíche enquanto eu olhava o mar... Daí então me disse: – Então se uma mãe diz que a madrasta é má-drasta quer dizer que ela também se acha má já que o má é de mãe...

– Eu respirei fundo e respondi... pode ser, daí vai de mãe pra mãe, né...

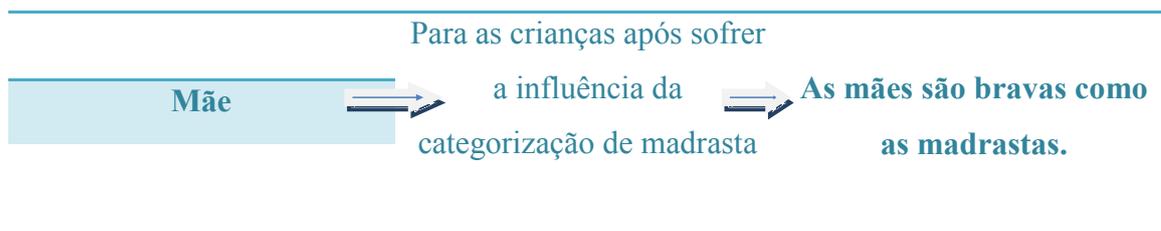
(Supermãedrática, 5 de outubro de 2011. Acessado em 13 de fevereiro de 2014).

bruxas nos contos de fadas, quando a “professora visitante” faz alusão à possível semelhança entre as madrastas e as mães, ao invés de a criança perceber que as madrastas também podem ser pessoas tão boas quanto as mães, ela destaca o que a mãe pode ter de característica “ruim” da madrasta: “Professora visitante – (...) **As madrastas são como as mães**, né?! / C2 – **Minha mãe é braba**.

Notar que a mãe é “braba” como pode ser uma madrasta não é simplesmente fazer uma generalização da possível característica de madrasta e adotá-la para mãe, mas é realizar uma generalização com base em uma analogia, é a professora visitante quem destaca essa analogia – (...) **As madrastas são como as mães**. De certa maneira, perceber que a própria mãe pode ter analogia com uma madrasta, uma bruxa, é fazer identificação, é identificar-se, pois se madrasta é bruxa e minha mãe é brava como uma madrasta que é bruxa, eu mesmo tenho alguma semelhança com as bruxas. Assim, concluímos que C2 estabelece uma ligação entre ela mesma e as madrastas através da própria mãe. Temos, então, a categoria madrasta do seguinte modo:



Quando as crianças são influenciadas pela categorização de madrasta feita pelos adultos elas elaboram a categoria mãe do seguinte modo:



V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões, que aqui apresentaremos, emergiram a partir de nosso estudo. Nesse último capítulo, buscaremos explicar essas reflexões, tentando claramente responder aos questionamentos que propusemos para essa pesquisa. Antes de expor nossas reflexões, e para melhor nos nortearmos, vamos primeiramente, rever as nossas perguntas de pesquisa:

- 1) No que as categorias “amparam” o falante no processo da aquisição de linguagem?
- 2) Quais as mediações favorecedoras na categorização do outro como semelhante em sala de aula?
- 3) De que forma a categorização conceitual do outro como semelhante pode possibilitar a evolução da linguagem de uma criança?

Para responder a essas perguntas, vamos voltar a algumas reflexões feitas ao longo de toda a pesquisa.

É pela mediação do outro que a criança começa a conhecer o mundo e a linguagem. O outro desempenha um papel fundamentalmente importante no processo de aquisição da linguagem, pois é através da observação de como o outro utiliza os símbolos linguísticos que as crianças, inicialmente, num processo de aprendizagem, a priori, por imitação, também começam a utilizar esses símbolos.

A evolução da linguagem e dos símbolos linguísticos é ocasionada pela evolução da sociedade. Os símbolos linguísticos transformam a maneira como as crianças veem o mundo. Formar categorias é aprender a desenvolver linguagem. Utilizar os símbolos linguísticos é categorizar, pois os símbolos linguísticos representam categorias e, sendo assim, categorizar é desenvolver o processo de aquisição da linguagem. E se categorizar é usar os símbolos, as categorias também transformam a maneira como as crianças concebem o mundo. Pois, esses símbolos ainda demonstram sua importância porque exemplificam como os nossos antepassados formavam as categorias, fazendo com que as pessoas na contemporaneidade categorizem influenciadas pela maneira como se categorizava no passado, mas acrescentando, às categorias, novas características que surgem de acordo com o contexto sociocultural.

Cada categoria que formamos, por ser expressa com símbolos linguísticos, transparece uma perspectiva, pois, como vimos nas análises, há uma diferença, por exemplo, entre “ser grande” e “ser maior” (Ver seção 4.3). Nesse sentido, fica claro que as categorias auxiliam as crianças a se apropriar da linguagem e também do mundo, pois as categorias, quando

inseridas numa cultura, são dotadas de sentidos e são os sentidos que nos auxiliam no entendimento do mundo.

De modo geral, podemos afirmar que categorizar o outro como co-específico é reconhecê-lo como um ser intencional e mental, esse reconhecimento demonstra a evolução cultural particular de cada criança, pois, à medida que ela se vê de maneira igualitária a alguém, ela consegue perceber que pode realizar as mesmas tarefas que esse alguém. É esse tipo de reconhecimento, essa categorização que desencadeia a formação da linguagem.

Porém, categorizar o outro como um ser semelhante não significa formar um grupo que tem de possuir determinados atributos, afinal, o reconhecimento do outro como semelhante é uma maneira prototípica de categorizar aqueles que possuem, em algum momento, alguma analogia comigo, ou seja, alguma característica próxima as minhas características.

A prática cultural de frequentar a escola fomenta a formação da categoria de outro como semelhante, pois, devido ao número maior de outras crianças que se passa a, diariamente, conviver, as crianças começam a se dividir em grupos – como demonstramos no episódio I, em que a criança divide, separa, o “time dos meninos”, com o qual se identifica por ser formado por pessoas do gênero masculino, “que tem pinta”, como ele mesmo, do “time das meninas” (Ver seção 4.1).

Há ainda outra mediação / motivação favorecedora do aparecimento da categoria do outro como semelhante que é representada pela pessoa do professor em sala de aula, pois as suas indagações (ver episódio II), explanações, explicações, os diálogos que estabelece com os alunos, os jogos simbólicos que promovem (ver episódio V) findam por proporcionar a categorização de algum outro como um ser co-específico.

Esse processo de categorização realizado em sala de aula ocasiona a evolução da linguagem, pois, quando as professoras, ou mesmo os próprios colegas, questionam o motivo de uma criança incluir em determinado grupo de semelhantes “x” e não incluir “y”, leva-se a criança a desenvolver uma argumentação em favor do seu ponto de vista, fazendo com que ela exponha os motivos pelos quais “y” não é considerado como um de seus semelhantes e os motivos pelos quais “x” é considerado como um de seus semelhantes. Logo, podemos dizer que a formação da categoria do outro como semelhante motiva as crianças a defenderem seu

ponto de vista através da argumentação, ocasionando assim o desenvolvimento da linguagem (ver episódio I e episódio IV).

É também o reconhecimento de padrões fator facilitador das categorizações, pois, as crianças tendem a categorizar a partir da influência cultural dos adultos (ver episódio VI). Ou seja, através da observação de como os seres mais experientes, como, por exemplo, as professoras, formam categorias, as crianças, realizando abstrações do modo como se deve categorizar, reproduzem concretamente uma maneira de se categorizar. O “episódio VI” ao realizar a categorização, por parte das professoras, de madrasta como sendo um tipo de mãe, tentando fazer com que as crianças resgatem mentalmente as aproximações entre uma e outra, demonstra que as categorizações devem ser feitas a partir dos traços em comum que se podem encontrar entre duas entidades. Então, percebendo que só se pode categorizar as pessoas por elas terem alguma mesma característica. As crianças categorizam o fato de a mãe ser “braba” como sendo a semelhança com a madrasta, formando assim uma categorização prototípica do outro como semelhante. Pois, se identifica que, por uma característica, minha mãe pode ser como uma madrasta, demonstrando que outras pessoas também por alguma única característica podem se incluir nessa mesma categoria.

Foi através da linguagem oral, em contextos diversos propostos em sala de aula, que conseguimos perceber como as crianças categorizam o outro em analogia a si, fazendo ainda, por meio desse tipo de categorização, que as crianças se envolvessem em diálogos em que se faz necessária a argumentação para assegurar que os outros adotassem sua perspectiva. Com isso, as crianças, juntamente com as professoras, tornaram a prática discursiva um objeto de estudo desenvolvido em sala de aula.

Implícito em cada forma de categorização do outro como semelhante, como está demonstrado nos episódios, há um *frame* e é justamente nisso que reside mais uma das influências culturais para a formação das categorias. Afinal, sempre que uma criança reconheceu o outro como co-específico, “justificou” sua maneira de categorizar baseando-se em algo que havia aprendido anteriormente. O “episódio I” demonstra de maneira nítida esse acontecimento quando a criança categoriza o peixe como menino ao descobrir que ele tem duas pintas, percebendo essas pintas como órgãos sexuais masculinos, pois provavelmente é por esse nome que seus familiares nomeiam o seu órgão sexual.

Os episódios também demonstram que por trás de cada categorização, há um objetivo concreto, como, por exemplo, o de agrupar mais aliados (ep. I), o de demonstrar que as

crianças têm um jeito seu de escrever (ep. II), o de demonstrar seu crescimento (ep III), o de excluir alguém da categoria (ep. IV), o de realçar diferenças (ep. V) e o de realçar semelhanças (ep. VI).

Outra conclusão a que chegamos a partir dos episódios, é que uma formação de categorias simples, pode levar a criança à formação de outra categoria mais complexa, sendo a categorização simples, em outro momento, considerada como um fator a mais para se realizar a categorização mais complexa. Percebemos isso através de nossos dados que demonstram, em geral, que apesar da categoria do outro como semelhante ser uma das primeiras categorias a se formar durante o processo de aquisição da linguagem, é essa categoria que se apropria de outras para se formar, sendo então, a categoria que se realiza de maneira mais complexa. O “episódio I” é um exemplo claro disso, pois a criança categoriza “pinta” para, só depois, categorizar “menino” que é a categoria em que ele se classifica e classifica também seus semelhantes.

Podemos dizer também que as categorias findam por auxiliar no desenvolvimento das metáforas, pois, muitas vezes, as categorias são expressas com símbolos linguísticos que não necessariamente funcionarão com o seu significado mais corriqueiro. Temos o “episódio IV” exemplificando isso, pois quando a criança categoriza o adulto como grande, ela, na verdade, está querendo dizer que adultos são aqueles que podem alcançar coisas no alto das prateleiras.

Finalmente, sobre a formação da categoria do outro como semelhante, acreditamos que categorizar o outro como co-específico é se identificar, se autoconceituar, sendo capaz de se colocar no lugar dos outros, e para se realizar essa categorização se leva em conta tanto o que se sabe de si como o que se sabe que os outros acham de si, percebendo naqueles que acreditam ser seus semelhantes características que vê e que os outros veem em si.

Portanto, a categoria do outro como semelhante se forma por comparação (como no ep. III, quando uma criança se diz grande como outra e classifica outra criança como pequena por essa ser diferente) e categorizar-se em oposição aos outros também é uma forma de perceber os co-específicos, pois só quando a criança, por meio dos símbolos linguísticos, define alguém, como grande ou pequeno, por exemplo, ela consegue formar a categoria do outro como semelhante. Essa definição que as crianças fazem de “ser grande”, ou “ser pequeno” foi facilitada, no contexto que aqui expusemos, em sala de aula, pois, foi lá, que as crianças tiveram contato com um número razoável de outras crianças com idades próximas as suas, o que acreditamos ter facilitado a realização dessa comparação.

Podemos ainda dizer sobre essa forma de categorizar o outro que, muitas vezes, essa categorização é inconsciente, pois, nem sempre, se sabe precisar com palavras como se é, e pensamos ser essa uma tarefa ainda mais difícil para as crianças, com exceção dos momentos em que elas categorizam o outro como igual quando sentem o desejo íntimo de ser como alguém, como no caso em que as crianças se categorizam como super-heróis, por exemplo.

Por fim, e para respondermos a nosso questionamento central: “Como acontece a categorização do outro como semelhante nas interações em sala de aula?”, afirmamos que nas interações em sala de aula, a categorização do outro como semelhante acontece porque: em sala de aula, as crianças têm oportunidade de se comparar com as outras crianças; em sala de aula, as professoras mediam e motivam, com indagações, a formação dessa categoria; em sala de aula, as crianças podem se identificar com crianças de sua mesma idade; em sala de aula, a formação das categorias do outro como co-específico possui outros objetivos; em sala de aula, se mesclam as categorias do cotidiano com as categorias científicas para se realizar a categorização dos iguais; enfim, em sala de aula, a formação da categoria do outro como semelhante – no nosso caso especificamente, essa formação se realizou através da identificação/comparação de criança com criança – motiva o desenvolvimento da argumentação, fomentando a evolução da linguagem.

VI. REFERÊNCIAS

- ÁLLAN, Sylvio. SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. O modelo de Tomasello sobre a evolução Cognitivo-Linguístico humana. **Psicologia: teoria e pesquisa**. V. 25, n. 2, p. 161-168, abr-jun 2009.
- ALVES, Maria de Fátima. **Interação e cognição em sala de aula**, 2005. 218f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de pós graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.
- BARBERAN, Carolina. **Etimologia, madrasta, significados**. Niterói, 05 de out. de 2011. Disponível em: <http://supermaedrastica.blogspot.com.br>. Acesso em: 13 de fev. de 2014.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. **Aquisição da linguagem: considerações da pesquisa em interação social**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL RÉ, Alessandra. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: Teoria e prática. In: _____. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 15-44.
- FARIA Evangelina Maria Brito de. Aquisição e desenvolvimento da língua oral: um olhar sobre a transição entre gêneros. In: CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; FARIA, Evangelina Maria Brito de; LEITÃO, Marcio Martins. **Aquisição da linguagem e processamento linguístico: perspectivas teóricas e aplicadas**. João Pessoa: Ideia, 2011, p. 77-109.
- FERRARI, Lilian. Modelos baseados no uso e aquisição da linguagem. In: _____. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto. 2011, p. 147-158.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2011.
- FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇOIS, Frédéric. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, Alessandra. **Aquisição da Linguagem: uma abordagem psiolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 83-200.

GOFFMAN, Erving. *Frame analysis*. Nova York, Harper & Row, 1974.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos em metodologia científica: teoria da ciência e iniciação da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEITE, Jan Edson Rodrigues. **Conceptualização e Conhecimento: dos domínios cognitivos à mente social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2010.

LIMA, Gercina Ângela Borém. Categorização como um processo cognitivo. **Ciências & Cognição**, v. II, 156-167, 2007.

MORAIS, Elyzama Thamirys Araújo. “O que é o que é”: a formação de conceitos no processo de aquisição da linguagem, 2010. 71f. Monografia (graduação em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, 2010.

MORATO, Edwiges Maria. A noção de frame no contexto neurolinguístico: o que ela é capaz de explicar. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição**, n. 41, 2010, p. 93-113.

OLIVEIRA, Martha Khol de; OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **Investigações Cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**, São Paulo: Scipione, 1992.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando?. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 15-36.

_____. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: _____. **Alfabetização e letramento: perspectiva linguística**. Campinas: Mercado das letras, 1988, p. 121-171.

SAYEG, Maria Elisa Marchini. Lexicografia e cognição. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. OLIVEIRA, Martha Kohl de. (orgs). **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p. 65-79.

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 1, p. 59-101, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana. Porto Alegre: Artmed, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.