

# A EXPLICAÇÃO A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

Ana Lucia da Silveira BARROS (FFLCH-USP)

**RESUMO:** No presente trabalho vimos apresentar diferentes pontos de vista dados por alguns teóricos a respeito da explicação da criança. Assim, observamos e analisamos alguns aspectos comunicacionais e lingüísticos de explicações produzidas por crianças de cinco anos de idade em atividade lúdica com o adulto.

**ABSTRACT:** At current study saw presenting different points of view data by some theoretical concerning about the child's explanation. This way, we observe and we analyze some aspects of the communication and linguistic about explanations produced by children five year old in fiction activity with the adult.

## 1-Introdução

Para as teorias cognitivistas, a criança dá explicações com base no processo de indiferenciação, ou seja, de diferenciar sujeito do objeto. Na teoria piagetiana, esse processo ocorre pela descentração, ou seja, perceber o outro e perceber o mundo pelo ponto de vista do outro. Portanto, até os sete anos de idade, suas explicações estão ligadas à ação material propriamente dita, são dadas como que para si mesmas, e consideram que o outro esteja compreendendo. De um ponto de vista um pouco diferente, na teoria walloniana, o momento de indiferenciação ocorre quando o pensamento da criança passa a ter mais objetividade, levando-a à diferenciação do eu-outro no plano do conhecimento. Explicar supõe definir, ou seja, fazer atribuição das qualidades específicas de um objeto, integrando-o em uma classe maior e diferenciando-o de forma a estabelecer uma rede de relações que constituirão as explicações das coisas.

A partir das teorias interacionistas, o processo de desenvolvimento passou a ser visto em função das experiências comunicativas. Na interação entre adultos e outras crianças mais velhas, a criança vai ajustando seus significados, transformando-os e tornando-os cada vez mais próximos dos conceitos determinados cultural e lingüisticamente ao grupo a que pertence. Portanto, suas explicações refletem a experiência que ela tem do mundo e dos significados que ela apreende na interação com o outro num processo constante de recriação e (re) interpretação.

Para Castro (2003, 472) essa interpretação pode ser entendida como uma tensão entre o reconhecimento de uma língua e um estranhamento pelo erro surgido no enunciado ou por necessidade de uma (re) significação no possível da linguagem. Como diz François (1996: 47) "se há interpretação é porque o mesmo objeto pode ser visto e tocado, depois visto e dito pelo outro, depois dito pelo outro e dito por mim". Neste contexto é que a fala da criança se submete às estruturas próprias da argumentação.

Partindo da noção de que explicar é "fazer compreender para agir", "é fazer o outro compreender, Veneziano, Favre e Berthoud-Papandroulou (2003:40) consideram o ato explicativo como um fenômeno interacional, no qual o locutor identifica um *explanandum* (um acontecimento, ação ou ato comunicativo do qual se é preciso explicar ao interlocutor ou por solicitação ou por suposição desta necessidade) e um *explanans* (a causa ou razão ou justificação deste acontecimento ou ação).

Veneziano e Hudelot (2002:233) revelam que as condutas explicativas/ justificativas são condutas eminentemente sociais, dependentes da comunicação e da interlocução que contribuem ao desenvolvimento de um saber-fazer e de saberes sociocognitivos.

Entendemos que na necessidade de informar, de (re)significar, articular idéias e proposições com o outro, a criança faz uso da linguagem produzindo explicações e justificações. A explicação/ justificação da criança envolve, portanto, suas marcas interpretativas do mundo.

## 2-Quadro teórico

Como o enfoque deste estudo está nas seqüências explicativas produzidas pela criança, é primordial buscarmos inicialmente uma definição de explicação. Uma série de pesquisadores, de diferentes abordagens, discutem o que é explicar, quando se explica, porque se explica e como se explica, mostrando que há fronteiras delicadas entre o justificar, explicar um fato, motivar, esclarecer, informar e etc. Um ponto comum entre os autores: explicar é fazer o outro compreender.

Grize (1981) aponta que argumentar é uma atividade do pensamento se remete a justificar, explicar. É modificar as representações do outro evidenciando certos aspectos dos objetos e propondo novos inseridos em uma esquematização apropriada.

Borel (1981) indica dois aspectos distintivos para o que é explicar. Explicar como sendo uma atividade do conhecimento e explicar como atividade de linguagem na qual a explicação é vista como objeto do pensamento, possuindo regras próprias e lógicas internas. Compreende a explicação como um tipo de discurso pelo qual a enunciação segue propriedades semânticas que permitem a linguagem de dar significados.

A autora entende a explicação a partir de duas dimensões : uma interacionista e outra dimensão cognitiva. Na dimensão interacionista, ligada à comunicação, explicar pode ser: comunicar (formular, expor, expressar); ensinar (fazer compreender); justificar (motivar, desculpar-se, legitimar). Na dimensão cognitiva explicar pode ser: explicitar no sentido de desenvolver (definir, criticar, comentar); explicitar no sentido de interpretar (elucidar, traduzir, situar, reconstituir) e como explicar (dar as razões de, prestar conta). As duas dimensões estão freqüentemente associadas a uma função de "fazer compreender". Assim, a explicação envolve um processo cognitivo manifestado simultaneamente a um processo de comunicação. Comunicação entendida como circulação e troca de informações que se operam a partir de desejos, crenças e das decisões dos interlocutores, e que são expressas pela linguagem. Na medida em que, a explicação pode contribuir para a tomada de decisão, estabelecendo um posicionamento ou uma avaliação, é que a autora considera a explicação ligada ao discurso argumentativo lembrando que a diferença entre explicação e argumentação está no produto.

Para Halté (1988) o discurso explicativo surge quando uma interrupção da compreensão aparece numa dada situação e a perturba. Entende que na comunicação, o discurso é uma forma de intermediar a interação, de conduzir e orientar os interlocutores segundo seus objetivos. Neste contexto, surge a explicação, no momento em que algum fenômeno não é compreendido, confundindo e interrompendo a interação. Com a finalidade de restabelecer a interação, o discurso trata o fenômeno intrigante de forma objetiva, buscando a compreensão deste, a fim de restabelecer a interação anterior. Halté (op. cit., 1988:5) aponta também que, dada sua especificidade no fluxo comunicacional e dada sua função, o discurso explicativo faz-se objeto de negociação entre os protagonistas.

Para Piaget (1999) e Wallon (1986), a criança dá explicações a partir do processo de indiferenciação, ou seja, de diferenciar sujeito do objeto. Piaget (1999) refere que esse processo ocorre pela descentração, ou seja, perceber o outro e perceber o mundo pelo ponto de vista do outro. Este aspecto de ser centralizado sobre eu próprio ponto de vista foi denominado de egocentrismo e refere que a criança ainda não tem domínio sobre seu próprio eu, que ainda é heterônoma no seu modo de pensar e agir. Por isso, as explicações da criança, até a idade de sete anos, são dadas como que para si mesma. A criança fala por si e considera que o outro esteja compreendendo. Para ter objetividade é necessário passar da indiferenciação inicial dos pontos de vista para uma diferenciação por descentração quando, então, suas explicações passariam a ter mais objetividade.

Numa visão diferente, Wallon (1986) enfatiza que a criança não passa por uma fase de egocentrismo, mas de sincretismo. O pensamento sincrético se caracteriza pela indiferenciação entre sujeito e objeto a nível discursivo, mas não por a criança ser autrocentrada. Desta forma, inicialmente a criança classifica os objetos segundo sua atividade ou sua percepção e sensação e a causalidade é percebida em relação à ação da criança em seu mundo. Num segundo momento, as atividades estão centradas no exterior, nos objetos externos e a criança passa a criar impressões, rotinas e, a partir da representação, ela ordena-as, selecionando diferenças e semelhanças, identificando e classificando em categorias. Nas situações vividas, ela irá estabelecer a relação entre causa e efeito. A partir dos cinco anos de idade, a criança desenvolve a função categorial, período em que passa a organizar o real em séries e classes possibilitando a análise, síntese, generalizações, e comparações. O conteúdo das explicações, nesta fase, baseia-se no conhecimento da criança.

Assim, temos que as explicações da criança partem de um ponto de vista próprio até que ela tenha desenvolvido habilidades para ver o mundo de maneira não mais subjetiva, mas objetiva, percebendo as

relações de causa e efeito direcionadas ao fato em si, e não às suas experiências e aos seus registros empíricos.

Na teoria de Wallon (1986), o momento de indiferenciação ocorre quando reduz a fase de sincretismo e inicia a fase categorial. O pensamento sincrético é constituído em pares, duas idéias fundidas de maneira indissociável, que se associam independentemente de sua significação objetiva.

Os fenômenos típicos encontrados no pensamento sincrético são fabulação, tautologia e elisão. Entende-se por tautologia quando se explica um termo pela repetição do mesmo e indica os primeiros sinais de que a criança busca uma coerência intelectual, tentando experimentar alguns elementos de objetividade. Por exemplo: "uma mesa é uma mesa" é uma fórmula, cuja significação pode reduzir estritamente o objeto designado ao de sua definição ou que seu conceito permite esperar. A tautologia pode ser uma tomada de consciência, é uma identificação de algum modo estática, mas já representativa. Na tautologia, o pensamento da criança permanece intermediário entre a explicação e a particularidade identificada.

A fabulação é quando a criança inventa uma explicação original e intencional por desconhecer objetivamente o significado do conceito. É uma atividade lúdica, faz parte das atividades naturais da criança. Não é uma explicação controlada e nem esperada pelo adulto. Não resulta do excesso de criatividade e nem pode ser vista como uma forma de explicação ou de compreensão facilmente acessíveis. A fabulação pode se aproximar de uma fuga de idéias, pois possibilita uma dispersão nas conversas ou nos atos, gerando novas associações e aparecer como idéias desordenadas fazendo o conjunto ficar contraditório.

A elisão ocorre quando a criança omite alguns termos, dando a impressão que falta partes. Parece uma fala confusa, que ocorre quando prevaleceu algum outro critério, como o afetivo, por exemplo, sobre os lógicos e objetivos. Essa característica se faz presente também nas definições e explicações do real (Melo, 2003).

Para Wallon (1989), explicar é estabelecer as condições de existência. Ao dar explicações, as crianças têm como base a sua experiência vivida e a sua percepção direta. Na fase pré-conceitual, fase que começa a reduzir o sincretismo, a função da inteligência é o de explicar a realidade. Para o autor (op. cit), as capacidades de pensamento da criança podem ser observadas a partir das explicações que ela dá aos objetos e eventos do mundo. Compreender ou dar explicações é ser capaz de fazer ou compreender a pergunta correspondente. A criança só faz perguntas por curiosidade pessoal ou quando o objeto solicita, porém não sabe fazer quando pressionada. As crianças reagem às perguntas ouvidas quando estas apresentam um motivo que possam associar a alguma afirmação.

Em Vygotsky (1991), a criança ao tomar posse dos significados, ela os aplica em seu universo de conhecimentos sobre o mundo. Através da interação entre adultos e outras crianças mais velhas ela vai ajustando seus significados de modo a aproximá-los cada vez mais dos conceitos determinados cultural e lingüisticamente ao grupo a que pertence, transformando-os e tornando-os cada vez mais próximos dos conceitos estabelecidos pela cultura. Para o autor, o significado da palavra apresenta dois componentes distintos: o significado propriamente dito e o sentido. O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra e compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Assim, as explicações da criança, aqui, serão reflexos da experiência que tem do mundo e dos significados que ela apreende na interação com o outro.

Várias pesquisas, com base nestas concepções abordadas, vêm mostrando que a criança, mesmo pequena, pode dar explicações. Portanto, as seqüências explicativas produzidas na fase de desenvolvimento, além de refletirem sua experiência fazem parte de um processo mais amplo de mediação cultural e social que ocorre na interação, através da linguagem.

Veneziano, Favre e Berthoud-Papandrolou (1990), Veneziano e Hudelot (2002) enfatizam que a explicação não apresenta necessariamente, marcadores lingüísticos específicos. Consideram o ato explicativo como um fenômeno interacional, no qual o locutor: 1) identifica um *explanandum*, ou seja, um acontecimento, ação ou ato comunicativo do qual se é preciso explicar ao interlocutor ou por solicitação ou por suposição desta necessidade. 2) e um *explanans*, ou seja, a causa ou razão ou justificação deste acontecimento ou ação.

Segundo a ótica de que a explicação aparece como forma de modificar as representações do outro, ou seja, de fazer o outro compreender para agir, alguns estudiosos passaram a estudar a explicação na fase de desenvolvimento, implicada num quadro funcional e interacional. Assim, o ato explicativo por se referir a

um tipo de comportamento, ou seja, a condutas que envolvam atos de explicação e justificação, os autores denominaram de condutas explicativas/ justificativas.

Hudelot, Préneron, Salazar-Orvig (1990, trad. 2003), lembram que as condutas explicativas/justificativas se constituem de encadeamentos discursivos que apresentam relação de significado manifestada pela co-articulação, de pelo menos, dois enunciados centrais. Os encadeamentos manifestam ao mesmo tempo uma relação de conteúdo (especificação, explicação, explicitação, justificação, refutação) e uma relação com o outro. Assim, se poderia dizer que as condutas envolvem uma dimensão pragmática, no sentido de que a troca recai sobre uma atividade essencialmente prática ou em interação e uma dimensão discursiva, na qual os encadeamentos recaem na adequação de uma codificação, ou seja, no compartilhar de significações (Melo, 2003).

A partir destas concepções, assumiremos a atribuição dos rótulos “condutas explicativas/ justificativas” (CEJ) às seqüências de explicação produzidas pela criança, como objeto de estudo desta pesquisa.

### 3-Discussão

Foram analisadas seis crianças entre 5 a 6 anos de idade em atividade lúdica de jogo de ficção com o jogo LEGO. As sessões de jogo foram gravadas e transcritas com base no Projeto NURC. As crianças serão identificadas com iniciais de nomes e a pesquisadora com inicial A.

#### Situação 1

129-L: { *é outro tipo de cobra*

130-A: *tá/ bom eu vou esperá/ você terminá/ de montá /*

131-L: (( termina movimentando a peça )) ((onomatopéia)) *sizz::::::sizz::::*

132-A: *parece cascavel*

133-L: *não é cascavel .... viz::::::viz::::*

134- A: *então é uma SUcuRI*

135- L: *sucuRI::?*

136-A: *sucuri*

138-L: *nunca vi esse:: ...tipo de cobra*

139-A: *ah... então não sei que tipo de cobra que é*

140-L: *é::::::::::é uh:::: ((pensa)) quer dizer...é um...S:::Apo de cobra*

141-A: *ah... isto é uma coisa que você inventou da SUA cabeça... não sei NÃO.... não existe*

142 L: *não... que eu vi no sapo ZAp*

143-A: *ahn?*

144- L: *é um sapo.... que antes do sapo... no ovo... ele virou uma cobra*

Verificamos explicações dadas pela criança nos turnos (142) e (144) na qual a criança explica e justifica a partir da experiência de vida dela. Durante a atividade lúdica, L introduziu um elemento desconhecido pelo adulto, turno ( 139) . No turno (141) , a conduta explicativa aparece quando ela oferece para o adulto uma justificativa do elemento introduzido. Então temos *explanandum* “cobra” verbalizado pelo adulto em (139) e o *explanans* verbalizado pela criança “ quer dizer... é um ...sapo cobra” ( 140). No turno (142) vemos outra conduta explicativa da criança. Ela justifica o turno anterior do adulto (141) que questiona a existência do elemento introduzido. Ela aponta, então, de onde ela recebeu a informação da existência do elemento. O *explanandum* não fora verbalizado pela criança “ existe sim” sendo verbalizado somente o *explanans*, “que eu vi no sapo Zap” (142) . No turno (144) ela explica, oferece informações sobre o elemento, no qual ele apresenta o *explanans* (que antes do sapo...no ovo... ele virou sapo) para o *explanandum* ( é um sapo).

#### Situação 2

135-A: *não... então pérai/... a cozinha tem o quê?*

136-J: *a minha cozinha?*

137-A: (( sim com a cabeça))

138-J: *tem mesa (( olha A))*

139- A: *que mais?*

140-J: *a minha MEsa é asSIM ... ela é grudada.... e ela a::bre e fe::cha...aQUI... ela tá fechada... e aQUI... ela tá aberta... aqui ela tá fecha::da ... e aqui ela tá abe::rta (( gestos para mostrar ))*

141-A: *tá ...então ela tem uma{ME:::sa*

142-J: *{tem.....tem duas geladeiras ..... tem armário gran:::de*

Neste fragmento, a criança fornece explicações com base em sua experiência de vida. Ela seleciona, nomeia, classifica, caracteriza os elementos da montagem do seu jogo e ao realizar tal atividade ela explica e justifica sua significação e a compartilha com o adulto. Assim, temos no turno (140) a conduta explicativa /justificativa de como será o elemento “mesa” introduzido por ela. Neste turno vemos o *explanandum* ser dado no mesmo turno ao *explanan*. Assim, “minha mesa é assim” é *explanan* do *explanandum* “tem mesa”, turno (138) e, “ela é grudada” é *explanan* do *explanandum* “minha mesa é assim”(140). Em “ela abre e fecha”, turno (140), o *explanan* do *explanandum* é: “é grudada.” Vemos que essa explicação não foi solicitada pelo adulto. No turno (142), “tem duas geladeiras...tem armário gran:::de”, temos a conduta explicativa /justificativa que surge para explicar o que mais tem na montagem de sua cozinha. Ela explica para informar novos elementos, compartilhar as características de seus elementos, justificar para que o adulto se posicione de acordo com a sua significação. .

### Situação 3

92-A: *nossa que estrada longa hein?*

93-B: *((sim com a cabeça, vira o carro e retorna pelo mesmo trajeto))*

94-A: *já está voltando?*

95-B: *já... e agora vai ser um caminho mais longo ainda*

Nesta situação, a criança também criou uma seqüência de eventos com elementos de sua experiência de vida. No turno (95) a criança apresenta uma conduta explicativa/ justificativa ao turno do adulto (94).No turno (94), o *explanandum* não fora solicitado pelo adulto. No turno (95) quando diz “já” é como se dissesse “sim já estou voltando” que é um *explanandum* para “e agora vai ser um caminho mais longo ainda” no qual a criança explica para o adulto a sua próxima ação no jogo, ou seja caracteriza a sua ação utilizando os elementos apontados pelo adulto no turno (92) fazendo uma comparação com a sua atuação anterior.

## 4- Conclusão

Pelo que podemos perceber as seqüências explicativas/ justificativas aparecem no jogo de ficção com intuito de dar significação aos elementos do jogo e compartilhar esta significação. Com isso a criança elabora e re-elabora conceitos e significados, realiza negociações com o outro, compartilha sua significação na interação tendo como base sua experiência de vida e a de seu parceiro. Quando não há um acordo entre as significações, ou as significações dadas aparecem com significações inerentes á interpretação de cada parceiro do jogo, as condutas explicativas/ justificativas surgem para reduzir o distanciamento entre as significações particulares de cada um e favorecer a negociação de sentido buscando um acordo entre os pontos de vista de cada parceiro.

**5- Palavras chaves:** explicação, criança, argumentação, atividade lúdica.

## 6- Referências bibliográficas

- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I.; FAVRE, C. E VENEZIANO, E. (1990). "Constuction et reconstruction des conduites d'explication". In: *CALaP.7/8*, Paris: Universidade René Descartes. (trad. Guacira M. Machado, in; Fernandes, S.D. (org). (2003). "Aquisição da Linguagem: conceito, definição e explicação na criança. Araraquara: FCL/Lab. Editorial/ Unesp SP: Cultura Acadêmica Editora. P:39 a 68)
- BOREL, M.-J. (1981). "L'explication dans l'argumentation: approche sémiologique". in: *Langue Française: argumentation et Enonciation.*, n.50, Paris: Larousse.
- CASTRO, M. F. P. de. (2003). Questões para as abordagens cognitivistas da argumentação e da comunicação em aquisição de linguagem. In: *Saudades da Língua: a lingüística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp*. Campinas: Mercado das Letras. P: 463-473
- FRANÇOIS, F. (1996). *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações de sentido*. Trad. de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono.
- GRIZE, J. B. (1981). *L'argumentation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- HALTÉ, J. F. (1988). "Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs". *Pratiques*, n.58, Paris. p: 3-10.
- HUDELOT, C. (1997). "Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'image". *Cahiers d'aquisition et de pathologie du langage*. n°: 14. Paris: Université René Descartes e CNRS.
- \_\_\_\_\_. (1993). "Modalités de l'étayage langagier dans la restitution de récits de dix enfants présentant des difficultés de langage". *Le Récit Oral*. Paris: Montpellier III. p:203-213.
- HUDELOT, C.; PRÉNERON, C. SALAZAR-ORVIG, A. (2003). "Explicações, distância e interlocução na criança de dois a quatro anos", In: *Aquisição de Linguagem: Conceito, definição e explicação na criança*. (org. Sílvia D. Fernandes), São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. p: 69-84.
- MELO, L.E. (2003) "Um gênero de discurso: a explicação", In: *Aquisição de Linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. (org. Sílvia D. Fernandes). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora. p: 103-128.
- PIAGET, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Trad. Manoel Campos, 7a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PRETI, D.; URBANO, H. (ORGS) (1990) . *A linguagem falada culta na cidade de S. Paulo*. São Paulo: T.A. Queiroz/Fapesp. vol.IV. p:7-10
- VENEZIANO, E.; HUDELOT, C. (2002) "Développement des compétences pragmatiques et théorie de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication". In: Bernicot, J. et al. "pragmatique et Psychologie. Nancy: Presses Universitaires de Nancy. P: 215-236.
- VYGOTSKY, L.S. (1991). *A formação social da mente*. (Trad. José Cipolla Neto). 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes. p:119 -134.
- WALLON, H. (1989). *As origens do pensamento da criança*. (Trad. Doris S. Pinheiro, Fernanda A. Braga). São Paulo: Manole.