

# A PROPÓSITO DOS PROCESSOS DISCURSIVOS NA CONSTITUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Giovanna Wrubel BRANTS (FFLCH/USP)<sup>1</sup>

**RESUMO.** No presente trabalho, a intenção é discutir a hipótese de Tomasello a respeito da natureza perspectiva dos símbolos lingüísticos, bem como do uso desses símbolos lingüísticos pelas crianças, nas interações discursivas, quando diferentes perspectivas são contrastadas e compartilhadas. Além disso, objetivamos refletir sobre a maneira com a qual os processos discursivos e de comunicação lingüística se tornam inerentes ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância, considerando desde a exposição das crianças a informações factuais até a transformação de suas representações cognitivas sobre o mundo, a partir da interação dialógica com diversas perspectivas sobre os fatos.

**ABSTRACT.** The intention in the present paper is to argue Tomasello's hypothesis regarding the perspective nature of the linguistic symbols, as well as the use of these linguistic symbols by the children, in the discursive interactions, when different perspectives are contrasted and shared. Moreover, we intend to reflect on the way how the discursive processes of linguistic communication become inherent to cognitive development in first childhood, considering children exposition to factual information and the transformation of their cognitive representations about the world, based on dialogical interaction with diverse perspectives of the facts.

## 1. Introdução

A investigação acerca do desenvolvimento lingüístico das crianças, sob o ponto de vista discursivo, ou seja, das interações conversacionais que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, tem se tornado alvo de interesse de psicolingüistas apenas recentemente. De acordo com Melo (apud Bernicot, 1992), podemos realizar uma distinção entre a psicolingüística ortodoxa (ou estrutural), influenciada mormente pelas idéias de Chomsky e a psicolingüística não-ortodoxa ou pragmática, cujo diferencial em relação à primeira consiste no fato de levar em conta a função comunicativa da linguagem. Entretanto, Melo ressalta que o caminho que se origina em uma psicolingüística estrutural e intenta chegar a uma psicolingüística pragmática, tem apresentado uma série de obstáculos.

Duas dificuldades, de acordo com a autora, são prontamente identificadas nesse trajeto: a primeira, estaria relacionada ao problema da definição dos usos da linguagem e das situações de comunicação — apenas a teoria dos atos de linguagem (Cf. Austin, 1962 e Searle, 1969) parece responder de forma coerente a essa questão; a segunda se refere ao problema da ultrapassagem da aparente contradição entre representação/comunicação e entre competência/desempenho. Na tentativa de solução desse impasse, Bernicot (op. cit., 1992) considera ser necessário complementar a teoria dos atos de linguagem com o conceito de adaptação, que demonstraria o modo pelo qual a criança aprende a utilizar a linguagem para se adaptar às diferentes situações encontradas em seu meio ambiente/contexto social. Dessa forma, Melo (2005, p.20) resume: “a psicolingüística de adaptação corresponde a modelos do desempenho (*performance*), e tem como objetivo teorizar os comportamentos reais dos sujeitos e não seus comportamentos potenciais”.

Ao mesmo tempo, quando analisamos o modo pelo qual uma criança pequena começa a percorrer a linha cultural de desenvolvimento, isto é, começa a adquirir as aptidões, práticas e campos de conhecimento referentes aos seus próprios grupos sociais, surge-nos a seguinte indagação: quais desses aspectos adquiridos podem ser considerados culturalmente específicos da cognição humana e quais são culturalmente universais nessa mesma ontogênese? As dificuldades teóricas relativas à tentativa de esclarecimento dessa questão, têm se mostrado mais ressaltadas quando tratamos das aptidões e conhecimentos culturalmente universais. Nesse sentido, Tomasello (2003, p.227) considera que “processos sociais e culturais — de um tipo comum a todas as culturas — são parte integrante e essencial das vias ontogenéticas normais de muitas das mais fundamentais e universais habilidades cognitivas dos humanos, sobretudo aquelas únicas da espécie”. Contudo, podemos observar que o estudo de alguns desses processos, tais como os discursivos ou de comunicação lingüística (nos quais as crianças incluem outras mentes de modo dialógico/interativo), tem

---

<sup>1</sup> E-mail para contato: gwbrants@msn.com

sido negligenciado nas pesquisas acerca da questão, tanto por teóricos individualistas que, em geral, consideram que a linguagem não interage de maneira significativa com outras competências cognitivas, como pelos psicólogos culturais que, muitas vezes, não exploram todas as implicações da comunicação lingüística no desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

Assim, pretendemos explorar, no presente artigo, a correlação entre a *performance* discursiva das crianças e o seu desenvolvimento cognitivo, tendo em vista os processos sociais e culturais que influenciam universalmente essa ontogênese, a partir de reflexões sobre a literatura científica relacionada.

## 2. Processos discursivos/interativos e desenvolvimento cognitivo na primeira infância

Tomasello (2003, p.230) apresenta-nos três dimensões do papel que a comunicação lingüística exerce no desenvolvimento cognitivo:

- 1) A transmissão cultural do conhecimento às crianças por meio da comunicação lingüística;
- 2) As maneiras pelas quais a estrutura da comunicação lingüística influencia a construção de categorias cognitivas, relações, analogias e metáforas por parte das crianças;
- 3) As maneiras pelas quais a interação lingüística com outros (discurso) induz as crianças a adotarem diferentes — às vezes conflituosas, às vezes complementares — perspectivas conceituais sobre fenômenos.

Com referência à dimensão de número 1, o autor explica que, justamente pelo fato de parecer um dado tão óbvio, as pesquisas sobre desenvolvimento raramente mencionam tal questão. Todavia, é importante lembrar que os adultos de todas as sociedades humanas fornecem às suas crianças enormes quantidades de instrução e explicação diretas, pelo menos em parte através da linguagem e de outros meios simbólicos, ressaltando, neste processo de transmissão, um campo de conhecimento valorizado pela cultura em que se inserem, em detrimento de outro. Podemos observar que o processo pelo qual os conhecimentos e aptidões são transmitidos para as crianças é variável de acordo com o contexto cultural; assim, as crianças pertencentes às culturas ocidentais modernas, por exemplo, recebem muito mais instrução verbal e escrita do que as crianças de muitas culturas orais, que costumam aprender através da simples observação do desempenho dos adultos em alguma prática especializada.

A segunda dimensão abordada pelo autor, relaciona-se à questão da função estruturante da linguagem. Quando as crianças tentam compreender atos de comunicação lingüística dirigidos a elas, ocorre, simultaneamente, a sua entrada em processos muito especiais de categorização e perspectivação conceitual, com vistas à comunicação lingüística. Por exemplo, cada vez que um falante deseja se referir a alguma coisa para outra pessoa, ele terá de fazer uma escolha entre chamá-la de *cachorro*, *aquele animal lá*, *ele*, *o cocker spaniel*, *Fido*, etc. As categorias que podem ser encontradas na linguagem, pelas crianças, podem constituir entidades estáticas, como os objetos, assim como podem compreender entidades dinâmicas, como eventos e relações. Para Tomasello (2003, p.234-235), a manifestação mais interessante e cognitivamente mais significativa de categorias relacionais na linguagem é a que se refere às analogias e metáforas: “compreender esses modos figurados de falar abre para as crianças a possibilidade de tecer analogias entre domínios concretos que elas conhecem a partir de suas experiências sensorio-motoras e os domínios mais abstratos da interação e da vida social e mental adultas sobre as quais estão justamente aprendendo”.

Entretanto, por vezes, o conteúdo semântico do discurso pode expressar interpretações conflituosas sobre os fatos, o que propicia às crianças, em situação de interação conversacional com os adultos, perspectivas explicitamente divergentes/discordantes sobre determinado fenômeno. Em outros momentos, o adulto pode não entender o que a criança disse, ou vice-versa, e pede um esclarecimento, para verificar a *forma* do discurso que acabou de ser proferido. Finalmente, pode ocorrer que uma criança expresse uma opinião sobre algo e que, em seguida, seu interlocutor emita uma outra opinião sobre ela, ou seja, emita um proferimento relativo ao conteúdo do que o falante acabou de dizer. Esta seria a terceira dimensão sobre a qual a comunicação lingüística atua, no decorrer do desenvolvimento cognitivo da criança. Esses três tipos de discurso fazem parte do cotidiano das crianças e, de acordo com o autor, cada um deles exige delas a adoção de uma perspectiva em relação à outra pessoa, de uma maneira que ultrapassa a tomada de perspectiva inerente à compreensão de símbolos lingüísticos isolados do discurso. Dessa forma, tais discursos exerceriam um papel constitutivo no desenvolvimento de representações cognitivas dialógicas e auto-reflexivas na primeira infância (crianças de zero a seis anos de idade).

Tomasello considera que, por volta dos quatro anos, a criança adquire uma nova maneira de compreender seus próprios pensamentos e crenças. No entanto, não se trata de uma mudança significativa que ocorra precisamente aos quatro anos idade, fazendo com que as crianças entendam suas mentes de modo mais profundo que antes: na verdade, ocorre uma mudança gradual, ao longo da primeira infância, que permite às crianças ganharem experiência com o interjogo entre suas próprias mentes e as dos outros, sobretudo por meio de vários tipos de interações discursivas.

Um exemplo particularmente importante para a compreensão infantil das relações entre os próprios estados mentais e os dos outros, seriam os desacordos e mal-entendidos. Assim, um dado importante, é o que diz respeito às interações cooperativas de que crianças de uma mesma família participam diariamente: irmãos, por exemplo, têm desejos e necessidades conflituosos com regularidade, seja ao desejarem o mesmo brinquedo, ao intentarem realizar a mesma atividade ao mesmo tempo ou, ainda, ao viverem conflitos envolvendo crenças, isto é, quando um expressa a opinião de que se trata de *X* e outro discorda, afirmando que se trata de *Y*.

Outro tipo de discurso que pode ser importante, na visão de Tomasello (2003, p.248), para que as crianças consigam compreender os outros como agentes mentais, é o processo de pane e retificação na comunicação. Podemos observar que, quando as crianças começam a conversar com os adultos, em tornos dos dois ou três anos de idade, é comum o fato de alguém não entender o que foi dito. Já ao ficarem mais velhas, as crianças podem vivenciar:

- Mal-entendidos, em que o adulto interpreta o enunciado da criança de uma maneira que não corresponde ao que ela quis dizer;
- Pedidos de esclarecimento, em que a criança diz algo que o adulto não entende e por isso ele pede um esclarecimento.

Tais incompreensões podem fornecer pistas sobre como as crianças percebem que uma perspectiva lingüística difere de outra, indicando, possivelmente, a sua compreensão a respeito dos agentes mentais. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, esses tipos de discurso ocorrem com freqüência na aprendizagem da língua natural de praticamente todas as crianças pequenas.

Tomasello afirma que, na ontogênese cognitiva dos seres humanos, fica claro que, entre os nove e doze meses de idade, acontece uma revolução na maneira como os bebês entendem seus mundos (principalmente seus mundos sociais), iniciando uma série de comportamentos de atenção conjunta que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprios. Contudo, em relação à compreensão que as crianças mais velhas têm dos outros como agentes mentais, isto é, as suas “teorias da mente”, ainda há muita discussão, a começar pela própria confusão relativa aos termos utilizados para se referir aos estados mentais. Tomasello, desta forma, tenta simplificar e organizar os termos para estados mentais que se aplicam à compreensão social de crianças em idade pré-escolar, como verificamos na *Tabela 1*.

Verificamos, de acordo com a tabela, que Tomasello (2003, p.250) concebe uma progressão contínua do desenvolvimento da compreensão que as crianças têm dos outros, quando estudamos a cognição social da primeira infância, formulando a seguinte seqüência:

1. Agentes animados — em comum com todos os primatas (bebês);
2. Agentes intencionais — uma maneira singular da espécie de compreender os co-específicos, que inclui a compreensão dos comportamentos voltados para um objetivo e da atenção dos outros (um ano);
3. Agentes mentais — a compreensão de que as outras pessoas não têm apenas intenções e atenção, tal como se manifestam em seu comportamento, mas também pensamentos e crenças que podem estar expressos ou não no comportamento — e que podem diferir da situação “real” (quatro anos).

*Tabela 1.* Três níveis da compreensão humana dos seres sociopsicológicos, expressos em termos dos três principais componentes que têm de ser entendidos: *input* (percepção), *output* (comportamento) e estado dos objetivos. (p.251)

	Compreensão de <i>input</i> perceptual	Compreensão de <i>output</i> comportamental	Compreensão de estado dos objetivos
Compreender outros como seres animados (bebês pequenos)	Olhar	Comportamento	Direção
Compreender outros como agentes intencionais (9 meses)	Atenção	Estratégias	Objetivos
Compreender outros como agentes mentais (4 anos)	Crenças	Planos	Desejos

Além disso, o autor considera como hipótese básica que as crianças têm a capacidade de começar a participar de conversas com os outros, um pouco depois de os entenderem como agentes intencionais (com um ano de idade). E só passariam a entender as outras pessoas como agentes mentais alguns anos mais tarde, pois:

(...) para entender que as outras pessoas têm crenças sobre o mundo que diferem das suas próprias, as crianças têm de entabular com elas conversas nas quais essas diferentes perspectivas ficam claras — seja por um desacordo, um mal-entendido, um pedido de esclarecimento ou uma conversa reflexiva. Isso não exclui outras formas de interação com outros e de observação de seu comportamento como elementos importantes para a construção por parte da criança de uma “teoria da mente”; a questão é que a troca lingüística proporciona uma fonte particularmente rica de informação sobre outras mentes. (p.254)

Flavell, Miller e Miller (1999) ressaltam que a mente é a diferença principal entre as pessoas e as outras entidades e que as crianças não podem fazer muitos progressos em direção ao entendimento dos eventos cotidianos que envolvem pessoas até que tenham algum entendimento da mente. Assim, um exemplo seria o de uma menina que dá sentido ao comportamento de seu amigo de revirar deliberadamente a sua caixa de brinquedos, supondo que ele *quer* um brinquedo em particular, *acredita* que ele pode ser encontrado ali, já que está *procurando* por ele, *pretende* brincar com ele, vai *se sentir* triste se não o encontrar, etc. Dessa forma, a criança compreende como a mente funciona, conferindo ordem aos eventos sociais à sua volta. Ao mesmo tempo, oferece explicações do comportamento dos outros, permitindo a ela prever suas ações, referindo-se a suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções.

Os pesquisadores citados denominam estas noções infantis implícitas a respeito do reino psicológico de *teoria da mente* e apresentam os seguintes postulados vinculados a tal teoria:

1. A mente existe;
2. Tem conexões com o mundo físico;
3. É separada e diferente do mundo físico;
4. Pode representar objetos precisa e imprecisamente;
5. Medeia ativamente a interpretação da realidade e das emoções experimentadas. (p. 87)

Os autores ainda afirmam que as evidências que temos até agora, sugerem que algum entendimento mínimo de cada postulado pode ser necessário antes que o próximo possa começar a ser adquirido, mas o desenvolvimento de cada postulado continua mesmo depois que os posteriores tenham surgido. Para esses autores, por volta dos três anos, as crianças possuem um conhecimento de conexões cognitivas a respeito da mente — postulados 1 a 3 — ou seja, “elas compreendem que elas mesmas e os outros têm experiências internas (estados mentais) que conectam os humanos cognitivamente a objetos e eventos externos” (p. 97). Posteriormente, quando compreendem as representações mentais (postulado 4), elas passam a entender que um mesmo objeto ou evento pode ser realmente representado mentalmente de maneiras diferentes, e não apenas no faz-de-conta:

As pessoas constroem ativamente representações simultâneas e por vezes conflitantes, de crenças e da realidade, da expressão manifesta e do sentimento oculto, da aparência e da identidade real, e dos motivos e do comportamento. O pré-escolar ingênuo e confiante se transforma na criança e no adolescente mais desconfiado e esperto. De modo geral, as crianças entendem que uma experiência em particular proporciona acesso a certas informações, que causam uma representação particular e mesmo uma interpretação particular (postulado 5) a qual, por sua vez, causa um comportamento particular (p.97-98).

Wood (2003, p.161) reforça a posição dos autores citados, afirmando que a criança de 3 anos ainda não possui uma “teoria da mente”, o que pode ser constatado com o seguinte exemplo:

**Exemplo 1:** Imaginemos a seguinte situação. Contamos uma história para uma criança de 3 anos. Usamos também acessórios para encenar o enredo. Primeiro, um personagem (uma pequena boneca, por exemplo) entra numa sala e coloca um brinquedo numa caixa. Então, ela sai da sala e não pode ver o que acontece lá. Em seguida, outro membro do elenco (um boneco) entra na sala, tira o brinquedo da caixa e o esconde num armário. A boneca volta para a sala. Vamos perguntar á nossa espectadora de 3 anos onde ela acha que a boneca vai procurar o brinquedo, ou onde a boneca acha que o brinquedo está. Antes de fazer isso, porém, tomamos a precaução de verificar se a criança realmente se lembra do enredo. Ela lembra. Quando lhe perguntamos onde a boneca acha que o brinquedo escondido está, ou onde ela vai procurá-lo, nossa criança de 3 anos diz que a boneca acha que ele está no armário.

De acordo com Wood (2003, p.161), a criança de 3 anos ainda não consegue resolver essa situação de “falsa crença” porque:

Ela não consegue reconhecer que outra pessoa possa manter uma crença que esteja em desacordo com o que ela própria sabe ser a verdade. Em outras palavras, ela ainda não percebe que as pessoas mantêm representações do mundo em sua mente e que essas representações (que podem incluir falsas crenças) ajudam a explicar o que as pessoas fazem, dizem e sentem.

Nesse sentido, Tomasello (2003, p.264) ressalta que os processos sociais e culturais durante a ontogênese não criam as habilidades cognitivas básicas, mas sim, transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. Ao interagirem lingüisticamente com os outros, as crianças entram em contato com uma série de crenças e pontos de vista conflituosos sobre as coisas — este processo, de acordo com o autor, constitui, provavelmente, um ingrediente essencial para que as crianças possam enxergar as outras pessoas como seres com mentes semelhantes, mas, simultaneamente, diferentes das delas.

Para entendermos a importância dos processos discursivos que as crianças estabelecem com os que a rodeiam, para a constituição dessa ontogênese, poderíamos imaginar a seguinte situação, de acordo com o pesquisador:

**Exemplo 2:** Imaginemos uma criança solitária numa ilha deserta, que possuísse um ano de idade, fosse cognitivamente normal, capaz de compreender relações intencionais e causais e que estivesse, assim, pronta para adquirir linguagem, sem, contudo, ter sido exposta a pessoas ou símbolos. Tomasello (2003, p.

265) afirma que esta criança certamente reuniria por conta própria informações, categorizaria e perceberia relações causais, por exemplo, até determinado ponto, mas:

- não vivenciaria nenhuma informação reunida por outros assim como tampouco receberia qualquer instrução dos outros sobre causalidade no mundo físico ou sobre mentalidade no mundo sociopsicológico (isto é, não haveria “transmissão” de informação);
- não vivenciaria as muitas formas complexas de categorização, analogia, causalidade e construção de metáforas incorporadas numa língua natural que evoluiu historicamente; e
- não vivenciaria diferentes pontos de vista, ou pontos de vista conflituosos, ou opiniões expressas sobre suas próprias opiniões, em interação dialógica com outras pessoas.

Assim, podemos presumir que essa criança, em uma fase posterior, teria o seu pensamento em termos causais e matemáticos reduzidos, assim como raciocinaria pouco sobre os estados mentais dos outros e teria um raciocínio moral pobre — isso devido ao fato de que, para o autor, todos esses tipos de pensamento e raciocínio só aparecem, ou aparecem preferencialmente, em interações discursivas dialógicas da criança com outras pessoas.

Desta forma, torna-se interessante observar a natureza perspectiva dos símbolos lingüísticos utilizados pelas crianças em interações discursivas nas quais diferentes perspectivas são contrastadas e compartilhadas. Contudo, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas têm se voltado para uma abordagem endógena desta questão, como observamos nas pesquisas de Karmiloff-Smith (1992). A autora propõe o conceito de redescrição representacional, que consiste na exploração interna da informação já armazenada (redescrivendo, internamente, as representações em diferentes formatos representacionais). Este processo proporciona uma reorganização sistemática da cognição, permitindo, posteriormente, que generalizações sejam estabelecidas.

Tomasello, todavia, oferece uma explicação alternativa para o processo de redescrição representacional, ressaltando a participação dos fatores sociais e culturais. Para ele, um dos responsáveis pelo processo seria a mudança do ponto de vista do indivíduo, que se coloca numa perspectiva externa em relação ao seu próprio comportamento e cognição, ou seja, como se ele observasse o comportamento de outra pessoa. O autor afirma que este processo tem suas origens nos metadiálogos reflexivos, sobretudo naqueles em que os adultos instruem as crianças que, então, internalizam as instruções recebidas. O autor frisa que, tal como ocorre com muitas habilidades cognitivas, as crianças se aprimoram cada vez mais nesse processo de internalização, até conseguirem generalizá-lo e, “conseqüentemente, refletir sobre seu próprio comportamento e cognição *como se* fossem outra pessoa olhando para ele” (p.274). Complementando essa visão, Wood (2003) afirma que as evidências de redescrição representacional e reorganização cognitiva nas crianças constituem sinais de que a mudança conceitual (ou de formatos representacionais, nas palavras de Karmiloff-Smith) é uma característica universal da cognição humana.

### 3. Considerações finais

Neste trabalho, procuramos ressaltar o papel dos processos discursivos/interativos na ontogênese do desenvolvimento cognitivo da primeira infância. Ficou evidente que tais processos se relacionam de forma íntima com a progressão contínua da compreensão que as crianças têm de sua própria mente e da mente dos outros, assumindo, simultaneamente, diferentes perspectivas sobre as representações mentais. Essa relação, por sua vez, é uma característica de desenvolvimento cognitivo universal nos seres humanos, de acordo com Tomasello (2003, p.254-255):

Fica claro, portanto, que uma vez estabelecida a competência cognitiva universal — derivada da compreensão intencional que se pratica nas trocas lingüísticas — crianças de diferentes culturas podem aprender a usar essa competência para construir uma grande variedade de diferentes sistemas de explicação, dependendo do conteúdo do que é “transmitido” (sobretudo lingüisticamente) em sua cultura particular.

#### 4. Referências bibliográficas

BERNICOT, J. *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF, 1992.

FLAVELL, H., MILLER, P.H. e MILLER, S.A. *Desenvolvimento Cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

MELO, L. E. (Org.) *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Humanitas: Unicsul, 2005.

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

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem – os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.