

UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO
ÁREA: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A COMPREENSÃO DE DIRETIVOS POR CRIANÇAS

CIBELE BORTOLI BOHN

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a LUCIENE JULIANO SIMÕES

Porto Alegre, RS
Março de 2005.

Ao meu filho, Pedro Henrique, pela sua inocência, sabedoria e alegria de criança.

Ao meu esposo, Ilvio, pelo seu apoio e paciência por encarar com serenidade tantos momentos em que estive ausente.

Aos meus pais, José Antônio e Therezinha, por serem o meu porto seguro nos momentos de dificuldades e de incertezas.

Ao meu irmão, Diego, cujo empenho e dedicação ao seu trabalho muito me estimula a respeitar as diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prof. Dra. Luciene Juliano Simões pela extrema dedicação, paciência incansável e constante orientação a mim dedicadas.

À minha colega de pós-graduação, Ms. Elaine Capellari, por tantas discussões que ajudaram a clarear nossa área de pesquisa comum, AL.

À Prof. Maria da Graça Azevedo Bortoli, minha madrinha, pela revisão extremamente cuidadosa deste trabalho.

Às escolas, nas quais efetuei minha coleta de dados, sem elas não realizaria o trabalho.

Às crianças que, sujeitos desta pesquisa, participaram do experimento com curiosidade e alegria.

Agradeço a Deus, por sempre me acompanhar e iluminar de forma tão clara, principalmente nos momentos em que os percalços se sobrepujam à minha dedicação a este trabalho.

RESUMO

Este estudo discute a compreensão de diretivos por crianças em dois grupos etários e em dois tipos de situações. Nosso objetivo era, em primeiro lugar, saber se as crianças interpretam pedidos indiretos baseadas no contexto situacional; em segundo lugar, verificar se há um incremento na compreensão contextual de diretivos com a idade; e, por fim, verificar qual é o efeito da forma lingüística na compreensão contextual de diretivos indiretos.

Dessa forma, nos propusemos verificar como as crianças interpretam os pedidos em diferentes contextos apresentados em duas situações de coleta: narrativa e naturalística. Quando as crianças interpretam narrativas, encontram-se em um papel indireto, estas não estão em uma situação concreta de interação em que são envolvidas como falante e ouvinte, mas estão no papel de um participante, ou seja, estas não são os personagens das histórias, mas precisam assumi-los, como se fossem, para interpretar um pedido.

Nossos resultados apontam para uma interpretação significativa baseada no contexto situacional. A diferença de percentuais encontrada na interpretação dos grupos etários comprova que há um incremento na interpretação de diretivos indiretos, assim como, a forma lingüística interrogativa é de mais fácil interpretação pelas crianças.

ABSTRACT

This research discusses the understanding of directives by children of two different age groups and in two kind of situation. Our objective was, first, to find out whether children interpret indirect demands based on the situational context; and secondly, to verify if there is an increase in the contextual comprehension with age; and finally, to verify the effect of the linguistic form in the contextual comprehension of indirect directives.

Having this in mind we decided to verify how children interpret demands in different contexts presented in two situations: narrative and naturalistic. When children interpret a narrative, they find themselves in an indirect role; they are not in a concrete situation of interaction in which they are involved as listener and speaker, but they play the role of a participant which means that they are not the characters of the stories, but they must assume them as if they were the characters to interpret a demand.

Our results point to a significative interpretation based on the situational context. The difference in percentage found in the interpretation of different age groups proves that there is an increase in the indirect directives and that the interrogative linguistic form is easier to be interpreted by children.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 - Pares de Sentenças do Instrumento de Carrell (1980)..... | 93 |
| Quadro 02 - Distribuição dos Sujeitos por Sexo e Idade – Grupo 1 (4 e 5 anos)..... | 115 |
| Quadro 03 - Distribuição dos Sujeitos por Sexo e Idade – Grupo 2 (6 e 7 anos)..... | 116 |
| Gráfico 01 - Forma de Resposta e Grupos | 135 |
| Gráfico 02 - Grupos e Situações Narrativas..... | 136 |
| Gráfico 03 - Forma de Resposta e Situações Narrativas..... | 136 |
| Gráfico 04 - Forma de Resposta Situação Narrativa e Grupos | 137 |
| Gráfico 05 - Forma de Resposta e Grupos | 138 |
| Gráfico 06 - Forma de Resposta e Situações Narrativas de Ajuda | 138 |
| Gráfico 07 - Forma de Resposta e Situações Narrativas de Proibição..... | 139 |
| Gráfico 08 - Forma de Resposta e Situações Naturalísticas | 140 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 08 |
| 2 A TEORIA DOS ATOS DE FALA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PEDIDOS.... | 11 |
| 2.1 Atos de Fala – Uma Visão Geral | 11 |
| 2.1.1 Pedidos Diretos e Indiretos: a visão de Searle | 26 |
| 2.1.2 Uso da Linguagem e co-construção de Pedidos | 32 |
| 2.2 Compreensão e Interpretação de Atos de Fala..... | 41 |
| 3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM | 59 |
| 3.1 Aquisição dos Pedidos Diretos e Indiretos: Produção | 70 |
| 3.2 Aquisição dos Pedidos Diretos e Indiretos: Compreensão | 88 |
| 3.3 A pesquisa de Ervin-Tripp e colegas..... | 102 |
| 4 METODOLOGIA | 114 |
| 4.1 Sujeitos..... | 114 |
| 4.2 Instrumentos | 117 |
| 4.2.1 Situações Narrativas | 118 |
| 4.2.2 Situações Naturais | 127 |
| 4.3 Procedimento | 129 |
| 4.4 Variáveis Explicativas | 131 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 132 |
| 5.1 Análise de Dados..... | 132 |
| 5.2 Resultados na Situação Narrativa..... | 135 |
| 6 CONCLUSÃO | 143 |
| 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 145 |
| ANEXOS | 148 |

1 INTRODUÇÃO

Os pesquisadores da aquisição da linguagem tiveram como preocupação inicial observar como a criança adquire sua língua e a partir de que momento esta demonstra compreender os enunciados dirigidos a ela. Ao investigar os dois processos, processos esses importantes principalmente do ponto de vista cognitivo, pois através deles a criança demonstra seus desejos e toma decisões, os pesquisadores supunham que o processo de compreensão da linguagem ocorresse antes do processo de produção da linguagem.

Mais tarde, alguns autores (DE VILLIERS e DE VILLIERS, 1978, ERVIN-TRIPP 1976) fundamentados em pesquisas experimentais, contestaram essa idéia postulando que, no primeiro estágio de aquisição da linguagem, a compreensão é não-lingüística. No estágio inicial da aquisição da linguagem, a criança ainda depende muito do contato através do olhar, das indicações gestuais e, de forma crucial, do contexto familiar, ou seja, para compreender um enunciado, precisa estar apoiada em pistas lingüísticas, situacionais e contextuais.

Por essa perspectiva, investigamos, neste trabalho, a compreensão de atos de fala diretivos, em especial os pedidos por crianças em dois grupos etários, quatro e cinco, seis e sete anos de idade. Escolhemos pesquisar os pedidos, pois, conforme Ervin-Tripp (1976), estes são freqüentes em todas as idades e em diferentes situações comunicativas, e facilmente levam o ouvinte a interpretar a ação enunciada pelo falante.

Nosso estudo leva em conta a interdependência entre linguagem e variáveis situacionais. As situações sociais são eventos cotidianos constituintes e constituídos através da linguagem. Neste tipo de contexto, procuramos observar como a criança interpreta situações narrativas e situações naturalísticas, quando ela precisa colocar-se no papel do personagem apresentado em histórias narrativas de ajuda e de proibição para interpretar a ação.

As crianças demonstram interpretar pedidos em situações de fala espontâneas em que o falante lhes dirige um enunciado desejando que desempenhem uma ação, ou seja, numa interação conversacional em que estão envolvidos somente o falante e o ouvinte, as crianças interpretam os pedidos.

A partir desta constatação, o que gostaríamos de descobrir é como as crianças interpretam situações narrativas em que o processo de interlocução acontece entre os personagens das histórias, isto é, o papel das crianças, nessas situações, é interpretar um enunciado não dirigido diretamente a elas, mas a um personagem, cujo papel as crianças deveriam assumir para interpretar a ação. Assim, nossas crianças precisavam interpretar a ação, não dirigida a elas no papel de ouvinte, mas dirigida a um personagem na história, cujo papel as crianças deveriam assumir indiretamente na posição de participantes.

Com base nessa reformulação postulada por Clark (1992), sobre os diretivos, nossos objetivos de pesquisa são os seguintes:

Saber se as crianças interpretam pedidos indiretos baseadas no contexto situacional; verificar se há um incremento na compreensão contextual de diretivos indiretos com a idade; e, finalmente, verificar qual é o efeito da forma lingüística na compreensão contextual de diretivos indiretos.

A partir dos objetivos, organizamos este trabalho em cinco capítulos. Após a introdução, o capítulo dois explica, nas duas primeiras seções, a teoria de atos de fala a partir da teorização base de Austin (1962), e Searle (1981), em que este último discute a proposta original, colocando algumas distinções que, na visão do autor, são acréscimos necessários à teoria de Austin. As duas últimas seções estão assim

divididas: uma aborda o uso da linguagem e a co-construção de pedidos sob o ponto de vista de pesquisadores, tais como, Goodwin (1980), Ervin-Tripp (1976) e Schegloff (1984); a outra seção analisa o processo de compreensão e interpretação de atos de fala em situações concretas de interação.

O capítulo três trata da aquisição de atos de fala enfatizando seus aspectos pragmáticos sob o domínio de alguns autores, como Dore (1976), Garvey (1975), Bates (1976), entre outros. A segunda seção do capítulo esclarece o processo de produção de diretivos, e a terceira explica o processo de compreensão de pedidos por crianças, nosso tema central. Finalmente, na última seção, apresentamos a pesquisa de Ervin-Tripp et al. (1987), trabalho por nós parcialmente replicado.

No capítulo quatro, discutimos nossa pesquisa do ponto de vista metodológico, apresentando os grupos etários dos sujeitos, os instrumentos de pesquisa, o procedimento efetuado, os tipos de situações narrativas, subdivididas em situação narrativa de ajuda e situação narrativa de proibição. Em cada situação narrativa, havia duas subcondições denominadas situação 'pergunta' e situação 'comentário', a fim de verificarmos qual o efeito da forma lingüística na compreensão dos pedidos. A seguir, as situações naturalísticas e as variáveis explicativas são analisadas. No capítulo cinco, a análise dos resultados encerra os capítulos. Seguindo a conclusão, estão as referências bibliográficas e os anexos.

2 A TEORIA DOS ATOS DE FALA E A CARACTERIZAÇÃO DOS PEDIDOS

2.1 Atos de Fala – uma visão geral

Nesta seção, abordaremos a teoria dos atos de fala introduzida por Austin com *How to do thinks with words* (1962), e posteriormente revista por Searle (1981) com *Os Atos de Fala*. Nossa abordagem será a de trazer os conceitos centrais das teorias no que toca à definição de ato de fala e sua classificação, concentrando a atenção nos atos classificados por Searle como pedidos.

O ponto central da concepção de Austin, e sua principal contribuição à filosofia da linguagem, é que a linguagem deve ser tratada essencialmente como forma de ação e não como mera representação da realidade. Desta forma, o significado de uma sentença não pode ser estabelecido através da análise de seus elementos constituintes, nem da contribuição do sentido e da referência das partes com o todo da sentença, já que são as condições de uso da sentença que determinam seu significado. Por esse prisma, fatores como elementos de contexto, convenções de uso e intenção dos falantes são preponderantes e estão altamente envolvidos no processo conjunto de construção de sentido.

A concepção austiniana contrapõe-se à dos filósofos que partiram inicialmente de uma preocupação com o significado de determinados termos e expressões lingüísticas e passaram a investigar como a linguagem tem significados, sem levar em consideração a questão da responsabilidade que decorre de uma ação. Por esse ângulo, tanto do ponto de vista da análise da linguagem ordinária,

quanto do ponto de vista de uma teoria sobre a linguagem, a visão de Austin é sempre orientada pela consideração da linguagem a partir de seu uso, ou seja, da linguagem como forma de ação.

A partir dessa perspectiva teórica, uma das principais conseqüências da nova concepção de linguagem consiste no fato de a análise da sentença dar lugar à análise do ato de fala, do uso da linguagem em determinado contexto, com uma determinada finalidade e de acordo com certas normas e convenções. Agora não é mais a estrutura da sentença a ser objetada; o foco de análise passa a ser as condições sob as quais o uso de determinadas expressões lingüísticas produzem certos efeitos e conseqüências em uma dada situação.

Austin (1990), num primeiro momento das conferências reunidas sob o título de *Quando dizer é fazer*, afirma que usamos as palavras para realizar os seguintes atos: a) constatar fatos, enunciar estados de coisas, relatar ocorrências, descrever objetos, expor opiniões; b) realizar atos que só podem ser realizados pelo proferimento de certas palavras como, por exemplo, *prometer, aceitar, batizar, jurar, legar, apostar* etc... Com isso, o autor estabelece a dicotomia constativo-performativo, pretendendo demonstrar que a língua comporta vários papéis convencionais relativos aos atos do discurso reconhecidos socialmente.

Assim, definindo proferimento como a emissão concreta e particular de uma sentença em um momento determinado, por um determinado falante, Austin classifica em duas classes os proferimentos: a dos *constativos* e a dos *performativos*, sendo a expressão *constativo* referente ao enunciado que simplesmente descreve um acontecimento. O autor o apresenta como, por exemplo, uma declaração. Ser verdadeiro ou falso é uma característica essencial desse enunciado, que é usado para falar sobre as coisas.

Já o enunciado performativo, do inglês *to perform*, é caracterizado como um enunciado lingüístico, indicando que, ao se emitir o proferimento, está se realizando uma ação. Para exemplificar, citamos *Aposto que é mentira*, que é usado não só para descrever um estado de coisas no mundo, mas para fazer algo. Assim como, *Prometo voltar logo* é, em determinado contexto, a realização do ato de prometer.

Portanto, esses enunciados, considerados por Austin especiais, não são considerados meros equivalentes a dizer algo, mas constituem um fato.

Austin (1990, p. 27) postula que “uma ação pode ser realizada sem a utilização do proferimento performativo, mas as circunstâncias, incluindo outras ações, sempre têm que ser apropriadas”. Segundo o autor, os enunciados performativos servem para estabelecer uma forma de interação do locutor com seu interlocutor por meio da invocação de uma norma ou convenção social. Os performativos são atos lingüísticos no sentido de um ato que tem efeito convencional, isto é, são definidos por normas, mas, como foi dito anteriormente, as circunstâncias sempre têm que ser apropriadas para que estabeleçam as condições em que *dizer é fazer*.

Na segunda fase de sua análise, Austin abandona a dicotomia constativo-performativo em favor do conceito de ato ilocucionário, com base no argumento de que a divisão dos enunciados naquelas categorias acaba sendo uma classificação artificial. A partir daí, Austin (1990) propõe a distinção de três atos que se podem realizar num enunciado. Ao efetuarmos um ato de fala, distinguimos neste ato três níveis que correspondem a três tipos de ação:

1) Ato locucionário: consiste no ato de dizer certas palavras pertencentes a uma determinada língua, dotadas de um significado convencional. De acordo com o teórico, o ato locucionário forma-se de três subatos: o fonético, o fático e o rético. Para realizar um ato locucionário, é preciso primeiro articular certa seqüência sonora, isto é, o ato fonético, que consiste na emissão de certos ruídos. O ato fático consiste no proferimento de certos vocábulos pertencentes a um determinado vocabulário, segundo as regras de uma determinada gramática. Exemplificando, “*Ele disse: - ‘O gato está sobre o tapete’*”, relata um ato fático. No ato rético, o locutor emprega o ato fático atribuindo-lhe sentido e referência, reconhecendo o significado do enunciado, como exemplo, temos: “*Ele disse que o gato estava sobre o tapete*”, portanto, teremos um ato locucionário se tivermos um ato rético. Para que o locutor cumpra o ato rético, é preciso conhecer o significado da sentença e enunciar-la.

2) Ato ilocucionário: é o ato que cumprimos dizendo alguma coisa acerca do mundo ou para nele intervir de alguma forma. Implica um *fazer, desejando informar, avisar, aconselhar, pedir, prometer*, etc. Isto quer dizer que a enunciação da frase constitui em si própria um certo ato. Segundo Austin, o ato ilocucionário só se realiza por intermédio da existência de uma espécie de cerimonia social, uma vez que se inscrevem no enunciado certas marcas convencionalizadas, isto é, o enunciado tem uma certa força (convencional). Neste ato lingüístico, é possível inferir outras informações, pois ele se pauta em certas convenções.

Para Austin (1990), realizar um ato locucionário é, em geral, realizar um ato ilocucionário. Os atos ilocucionários consistem, de modo efetivo, em pronunciar palavras no interior de frases, em determinadas situações, sob certas condições e com certas intenções. Para determinar que este ato ilocucionário é realizado, é preciso determinar de que maneira usamos a locução. O teórico destaca estas diferentes formas que incluem tanto os constativos quanto os performativos da primeira classificação: perguntando ou respondendo a uma pergunta; dando alguma informação, garantia ou advertência; anunciando um veredito ou uma intenção; pronunciando uma sentença; marcando um compromisso; fazendo um apelo; fazendo uma identificação ou uma descrição.

O filósofo ressalta que a ocasião de um enunciado é muito importante e que as palavras empregadas têm de ser explicadas em função do contexto em que foram faladas numa troca lingüística. Para ele, o ato ilocucionário é um ato convencional, ou seja, o ato ilocucionário e, até mesmo, o ato locucionário podem estar ligados a convenções.

3) Ato perlocucionário: é o ato que diz respeito aos efeitos que atingem o ouvinte: *convencer, persuadir, lisonjear, assustar, edificar, enganar*. Dito isso, temos que o ato perlocucionário não é convencional, não é um ato lingüístico, mas a consequência de um ato.

Levinson (1983), ao resumir a teoria de Austin, esclarece que o ato ilocucionário é o seu centro de interesse. E também nosso objeto de estudo neste trabalho, ao observarmos os pedidos compreendidos por crianças pequenas.

Austin (1990) expõe ainda que o ato ilocucionário é aquele realizado diretamente pela força convencional associada à emissão de certo tipo de enunciado convencional. Já o ato perlocucionário é específico às circunstâncias da emissão; não é realizado de forma convencional, apenas pela enunciação de um ato em particular, incluindo todos os efeitos, pretendidos ou não.

Por isso, aceitamos a idéia de que Austin apresenta um novo paradigma teórico que vê a linguagem como ação, como forma de atuação sobre o real, que é fundante e amplia os estudos para muitas discussões posteriores. Entretanto, neste trabalho, partimos do suposto adicional de que a investigação de interações vinculada às ações humanas, sociais, e na relação do homem com o homem, deva ser passo crucial no avanço de nosso entendimento da linguagem a partir de tal ponto de vista.

Austin estabelece cinco classes gerais de verbos em função de sua força ilocucionária, dando-lhes as seguintes denominações: 1) vereditivos; 2) exercitivos; 3) comissivos; 4) comportamentais; 5) expositivos. Caracterizaremos cada um deles a seguir:

Os primeiros enunciados, *vereditivos*, caracterizam-se por dar um veredito, por exemplo, por um corpo de jurados, por um árbitro. Caracterizam-se pelo estabelecimento de algo, fato ou valor. Como exemplos de verbos vereditivos, citamos: *absolvo, condeno, determino, analiso, avalio* entre outros.

Os segundos, *exercitivos*, consistem no exercício de poderes, direitos ou influências. Nestes enunciados, o locutor toma uma decisão a favor de uma determinada ação, ou contra ela. Ele procura decidir que algo tem de ser de determinada maneira. Trata-se de sancionar, de proclamar algo. Árbitros e juízes empregam exercitivos assim como emitem vereditivos. Alguns exemplos de verbos exercitivos são: *demito, insisto em, nomeio, advirto, proclamo, anulo, suspendo, revogo, ordeno* e outros.

Os terceiros, *comissivos*, consistem em prometer ou, de alguma forma, assumir algo, mas incluem também declarações ou anúncios de intenção que nem

sempre constituem promessas. O falante (F) compromete-se a fazer algo¹. A questão central dos comissivos é que compromete quem o usa a uma determinada linha de ação. Exemplos de verbos comissivos: *prometo, compactuo, estou decidido a, me oponho a, tenho intenção de, garanto, pretendo, asseguro que, juro*, entre outros.

Em quarto lugar, os enunciados *comportamentais*, que incluem a idéia de reação diante da conduta e da sorte dos demais, e de atitudes e expressões de atitudes diante da conduta de uma determinada pessoa. Há evidentes conexões entre declarar e descrever quais são os sentimentos das pessoas. Exemplos de enunciados e verbos usados para expressar esses sentimentos: *peço desculpas, agradeço, cumprimento-o, abençôo, me congratulo, felicito, não me importo, seja bem vindo, boa sorte, duvido que, protesto, desafio-o a*.

Os últimos são os do tipo *expositivos*, usados nos atos de exposição. Consistem em expressar opiniões, conduzir debates e esclarecer usos e referências. Como exemplo de verbos, citamos: *afirmo, nego, declaro, informo, menciono, exemplifico, respondo, pergunto, relato, aceito, concedo, concordo* entre outros.

Em síntese, podemos dizer que o *vereditivo* é um exercício de julgamento; que o *exercitivo* é uma afirmação de influência ou exercício de poder; o *comissivo* é assumir algo ou declarar uma intenção; o *comportamental* inclui a atitude do sujeito; e o *expositivo* visa ao esclarecimento de razões, argumentos e comunicações.

Searle procurou sistematizar o trabalho de Austin em sua obra *Os atos de fala – um ensaio de filosofia da linguagem* (1981), estabelecendo alguns critérios para clarear certos problemas referentes, basicamente, à falta de um princípio consistente para a classificação dos verbos ilocucionários e dos tipos de atos ilocucionários na obra de Austin.

Segundo Searle (1981), falar uma língua é executar atos de fala, atos como fazer afirmações, dar ordens, fazer perguntas e promessas etc. Esses atos, segundo o autor, são mais concretos. Os atos classificados em um segundo tipo como, por

¹ Doravante, entenda-se por F o falante, por O o ouvinte e por A a ação.

exemplo, *referir* e *predicar* são executados num domínio mais abstrato, pois, em geral, só são possíveis graças a determinadas regras para o uso lingüístico, e é apenas de acordo com elas que eles podem se realizar. Ele defende que toda comunicação lingüística envolve atos lingüísticos. Mais precisamente, o autor argumenta que a produção ou emissão de uma ocorrência de frase sob certas condições é um ato de fala, e os atos de fala (de certos tipos) são a unidade básica ou mínima da comunicação lingüística.

O teórico vê como pontos fundamentais na teoria dos atos de fala de Austin que: a) os atos de fala constituem unidades fundamentais da comunicação verbal; b) a fala realiza-se mediante manifestação dos atos de fala; c) os atos de fala podem ser classificados em categorias correspondentes às formas de interação social (ordens, promessas, perguntas); d) os atos de fala obedecem a certas regras convencionais e constituem formas de comportamento, como já foi dito anteriormente.

Para Searle, os atos ilocucionários têm como principal característica influir na relação entre pessoas ao serem utilizados. Os enunciados são empregados para conduzir a certos efeitos que atuam sobre o papel dos interlocutores e, também, tentar modificar aspectos da vida social. Apresentaremos a seguir a classificação de atos de fala proposta por Searle (2002), em que ele toma como base o propósito ilocucionário e suas conseqüências, a direção do ajuste e as condições de sinceridade expressas.

1) Ato ilocucionário assertivo: aquele que compromete o falante com a verdade da proposição expressa declarando, reclamando, sugerindo. O falante procura uma postura de maior ou menor certeza de um conteúdo e tenta convencer o ouvinte a adotar a mesma atitude. Todos os membros da classe assertiva são avaliáveis na dimensão de avaliação que inclui o *verdadeiro* e o *falso*. Ele é expresso: a) pelos verbos representativos: *asseguro, admito, duvido*; b) pelas expressões de crenças: *acho possível que, considero certo*; c) pelas afirmações ou negações: *não há nenhum mistério*; d) pelas expressões que indicam atitudes de certeza ou dúvida: *claro, é óbvio*.

2) Ato ilocucionário diretivo: aquele em que o falante tenta fazer com que o ouvinte realize uma ação ao *ordenar, mandar, proibir, aconselhar, avisar, pedir*. O falante espera que a ação seja feita. Searle diz que são tentativas, em graus variáveis, de F de levar O a agir. Podem ser, às vezes, tentativas muito tímidas, como quando o convida a fazer algo, ou tentativas muito veementes, como quando F insiste em que O faça algo. O conteúdo proposicional é sempre que O faça alguma ação futura A. Os verbos dessa classe são: *pedir, convidar, ordenar, mandar, suplicar, pleitear, permitir* etc.

3) Ato ilocucionário comissivo: aquele que compromete o falante com a realização de uma ação futura, como *ameaçar, oferecer, prometer, propor*. Ele pode se realizar: a) pelo uso do próprio verbo comissivo prometer e por outros verbos: *eu me proponho, pretendo, tenciono*; b) pelo emprego do futuro do presente do indicativo ou do presente do indicativo dando idéia de futuro: *buscarei..., levo aí mais tarde...*; c) pelas sentenças indicando possibilidade, condição, consequência: *se ele vier, iremos ao teatro*.

4) Ato ilocucionário expressivo: aquele que expressa a atitude psicológica do falante em relação a um determinado estado de coisas como *agradecer, perdoar, culpar, congratular, cumprimentar*. Ele pode ser expresso: a) pelo emprego dos verbos expressivos: *desculpar, agradecer, cumprimentar* e b) pelo uso das expressões de opinião: *que absurdo...*

5) Ato ilocucionário declarativo: aquele que acarreta mudanças no estado de coisas e que tende a apoiar-se em instituições extralingüísticas. Ele é apresentado por alguém autorizado pela conjuntura institucional, como o juiz ao sentenciar: *Eu os declaro culpados*. Neste caso, o locutor apresenta um conteúdo de natureza social que, a partir de então, entra em vigor.

Searle mostra que o reconhecimento da intenção do falante pelo interlocutor só pode ter lugar através do reconhecimento das regras que estabelecem convencionalmente o significado do enunciado empregado pelo F. Essas regras não se referem apenas às condições sintáticas e semânticas do idioma falado pelo F, mas também determinam as condições em que um enunciado tem valor de uma

advertência, de um *aviso* ou de um *pedido*. A língua possui um conjunto de convenções formando o sistema de regras que define cada tipo de ato. Essas regras estipulam as condições de felicidade de um ato de fala.

A distinção entre a força ilocucionária de um enunciado e seu conteúdo proposicional, apresentada por Searle (2002), é simbolizada da seguinte forma: F(p). Toda a taxionomia proposta estabelece critérios para distinguir um tipo de ato ilocucionário do outro. Quais são os critérios que nos permitem dizer que, em três emissões, uma é um relato, outra é uma predição e outra é uma promessa? A partir desta pergunta, fica evidente que “há diferenças que nos levam a dizer que a força desta emissão é diferente da força daquela emissão” (SEARLE, 2002, p. 2).

Searle (1981) apresenta, tentando clarear certas concepções um tanto vagas, a distinção entre verbos ilocucionários e atos ilocucionários. O teórico esclarece que muitos verbos denominados, grosso modo, verbos ilocucionários não são marcadores de propósito ilocucionário, mas de alguma outra característica do ato ilocucionário. Eis os exemplos:

Ao realizar um ato diretivo, o locutor pode insistir ou sugerir uma ação, por exemplo, a ida ao teatro. Isso quer dizer que os verbos *insistir* e *sugerir* são usados para marcar o grau de intensidade com que se apresenta o ato ilocucionário. Assim também os verbos *anunciar*, *insistir*, *responder*, *confidenciar* não marcam propósitos ilocucionários distintos, mas o estilo ou modo de realização de um ato ilocucionário. Tais verbos são ilocucionários, mas não são nomes de espécies diferentes de atos ilocucionários. Por essa razão, Searle (2002, p. 44), a partir de Austin, distingue e estabelece uma taxionomia de atos ilocucionários e uma taxionomia de verbos ilocucionários.

Para os atos ilocucionários, Searle (2002) expõe as dimensões significativas que permitem distinguir uns dos outros. Tais dimensões são explicitadas a seguir:

1) *Diferenças quanto ao propósito do (tipo de) ato* - O propósito de uma promessa é assumir a obrigação de fazer algo. O propósito de uma ordem pode ser especificado quando ela é uma tentativa de levar o ouvinte a fazer algo. O propósito

ilocucionário é parte da força ilocucionária, mas não é o mesmo que esta. O propósito ilocucionário dos pedidos é o mesmo que o dos comandos, ou seja, são tentativas de levar o ouvinte a fazer algo. No entanto, as forças ilocucionárias são diferentes. A noção de força ilocucionária é a resultante de vários elementos, sendo que o propósito ilocucionário é apenas um deles.

2) *Diferença quanto à direção do ajuste entre as palavras e o mundo*: Alguns enunciados têm o propósito ilocucionário de fazer com que as palavras correspondam ao mundo; outros, de fazer o mundo corresponder às palavras. Os pedidos estão ligados à segunda categoria. Searle (2002, p. 6) exemplifica da seguinte maneira: “Suponhamos que um homem vá ao supermercado fazer compras seguindo uma lista feita por sua esposa, relacionando feijão, manteiga, etc. O propósito da lista é levar o mundo a corresponder às palavras”. O comprador deve fazer com que suas ações se ajustem à lista de compras. A lista prevê o conteúdo proposicional do enunciado, e a força ilocucionária determina como esse conteúdo há de se relacionar com o mundo. Searle (2002) chama essa diferença de *diferença quanto à direção do ajuste*. A lista do comprador tem a direção do ajuste mundo-palavra. Os pedidos, promessas e comandos estão incluídos neste ajuste. A direção do ajuste é uma consequência do propósito ilocucionário.

3) *Diferenças quanto aos estados psicológicos expressos* – Quem promete, jura, ameaça ou se empenha em fazer ação (A), expressa uma intenção de fazer A; quem ordena ou pede ao O (ouvinte) que faça A (ação), expressa um desejo de que O faça A. Ao realizar qualquer ato ilocucionário com um conteúdo proposicional, o F expressa uma atitude, um estado com respeito a esse conteúdo proposicional. O estado psicológico enunciado na realização do ato ilocucionário é a condição de sinceridade do ato. Desse modo, esta estabelece a atitude do falante. A crença agrupa os enunciados, asserções, observações e explicações, mas também postulações, declarações, deduções e argumentos. A intenção agrupará promessas, votos, ameaças e empenhos. O desejo agrupará pedidos, ordens, comandos, convites. O prazer agrupará congratulações, felicitações e outros.

As três dimensões citadas, segundo Searle, ou seja, o propósito ilocucionário, a direção do ajuste e a condição de sinceridade lhe parecem as mais importantes,

pois o autor construiu parte de sua taxionomia em torno delas. As outras nove dimensões seguintes são, segundo o autor, também dignas de nota.

4) *Diferenças quanto ao estatuto ou posição do falante e do ouvinte, no que isso concerne à força ilocucionária da emissão* – Se o professor de uma turma convida um aluno a retirar-se da sala, trata-se de um comando ou ordem. Colocando a mesma situação numa ordem inversa, trata-se de uma sugestão, pedido, mas não de uma ordem ou comando. Esta característica corresponde a uma das condições preparatórias, que serão definidas ainda nesta seção.

5) *Diferenças quanto à força ou ao vigor com que o propósito ilocucionário é apresentado* – Nos enunciados *Sugiro que fiquemos aqui* e *Insisto para que fiquemos aqui*, temos o mesmo propósito ilocucionário com forças diferentes. Na mesma dimensão do propósito ilocucionário, pode haver graus diferentes de força ou compromisso.

6) *Diferenças quanto ao modo como a emissão se relaciona com os interesses do F e do O* – No que tange às diferenças entre arrogâncias e lamentações, congratulações e condolências, a questão está relacionada ao que é e o que não é de interesse do falante e do ouvinte, respectivamente.

7) *Diferenças quanto às relações com o resto do discurso* – Por exemplo, as expressões *deduzo* e *concluo* servem para relacionar emissões com outras presentes no contexto circundante.

8) *Diferenças quanto ao conteúdo proposicional determinado pelos dispositivos indicadores da força ilocucionária* – A diferença entre um relato e uma predição é que a predição trata do futuro e o relato trata do passado ou do presente.

9) *Diferenças entre os atos que requerem e os que não requerem instituições extralingüísticas para sua realização* – Há os atos ilocucionários que requerem que F e O ocupem posições particulares naquela instituição para a qual o ato será realizado. Melhor dizendo, para abençoar (assim como para batizar) não é suficiente que um falante qualquer diga a outra pessoa qualquer *Eu abençôo*. Para que este

ato seja feliz, é preciso que o locutor ocupe uma posição numa instituição extralingüística. Essas instituições extralingüísticas, geralmente, conferem estatuto de uma maneira relevante para a força ilocucionária, mas nem todas as diferenças de estatuto derivam de instituições. Searle (2002) cita, como exemplo, que um assaltante armado com revólver pode ordenar a suas vítimas um determinado comportamento que será atendido. Seu estatuto não surge de uma posição institucional, mas de posse da uma arma.

10) *Diferenças entre os atos que devem sempre ser atos de fala e os que podem, mas não precisam ser realizados como atos de fala* – Podemos fazer estimativas, fazer diagnósticos e tirar conclusões dizendo *estimo, diagnostico e concludo*. No entanto, para estimar, diagnosticar ou concluir não se faz necessário dizer nada. Podemos simplesmente ficar diante de um edifício e estimar sua altura.

11) *Diferenças entre os atos em que o verbo ilocucionário correspondente tem um uso performativo e aqueles em que isso não acontece*. A maior parte dos verbos ilocucionários tem usos performativos, como *enunciar, prometer, ordenar, concluir*. No entanto, não podemos realizar um ato de ameaçar, dizendo *Eu ameaço*. Portanto, nem todos os verbos ilocucionários são verbos performativos.

12) *Diferenças quanto ao estilo de realização do ato ilocucionário* – A diferença entre anunciar e confidenciar, por exemplo, não necessita implicar alguma diferença de propósito ilocucionário ou de conteúdo proposicional, mas apenas de estilo de realização do ato ilocucionário.

Estas doze dimensões re-agrupadas resultaram no conjunto de condições para a realização feliz do ato ilocucionário com base nos seguintes tipos de regras (SEARLE, 1981, p. 84):

1) A regra do conteúdo proposicional: num pedido, por exemplo, a regra prescreve que o conteúdo proposicional deve consistir na predicação de um ato futuro do O. Não tem sentido pedir que se faça o que já se fez ou já se está fazendo. 'Ato futuro A de O', esta é a regra do conteúdo proposicional para os pedidos.

2) A regra preparatória: estipula as condições pressupostas pelo enunciado. Num pedido, por exemplo, espera-se que o ouvinte seja capaz de realizar o pedido: não tem sentido pedir o impossível ou aquilo que provavelmente aconteça. O ouvinte está em condições de realizar A. F acredita que O esteja em condições de realizar A.

3) A regra da sinceridade: conforme dito acima, esta estipula a atitude do F. Um pedido implica que se quer aquilo que é pedido. Não há sentido em pedir aquilo que não se quer. F quer que O faça A.

4) A regra essencial: define o significado e a força do ato de fala. Um pedido como *Feche a janela, por favor* equivale à tentativa de conseguir que o ouvinte faça o que lhe é pedido. Em geral, a condição essencial determina as outras.

Segundo Searle (1981), essas regras têm um caráter constitutivo. Elas tornam possível um tipo de comportamento. É a invocação (tácita ou implícita) dessas regras que constitui o ato de pedir. A regra constitutiva do ato de fala estabelece uma equivalência entre fazer e dizer, e essa equivalência advém de uma convenção, e não é uma consequência natural. O ato ilocucionário requer, portanto, a obediência a certas regras, que, na verdade, não se restringem apenas à gramática, mas que são regras contextuais. Para que a enunciação seja considerada significativa, é importante que o locutor leve em conta as condições em que ela será dita.

Para Searle, nenhuma frase é neutra ilocucionariamente. Toda frase possui um potencial de ato ilocucionário. Assim, o teórico cria uma relação profunda entre significação e ato ilocucionário. Conforme já visto anteriormente, na explanação sobre a taxionomia dos atos ilocucionários, não é possível dissociar a significação de uma frase do ato ilocucionário que ela realiza, quando enunciada. O autor, na verdade, rejeita a dicotomia austiniana entre ato locucionário e ato ilocucionário, distinguindo o ato ilocucionário de seu conteúdo proposicional. Ao dizer uma sentença, o F exprime uma proposição. Searle define as proposições da seguinte forma: a mesma proposição será expressa sempre que dois atos ilocucionários tiverem a mesma referência e a mesma predicação. O autor coloca, como exemplo, as seguintes sentenças:

- a) João fuma muito.
- b) João fuma muito?
- c) João fuma muito!

Os enunciados exprimem, em tais exemplos, a mesma proposição, embora realizem ilocuições distintas.

Neste sentido, Grice (1976, *apud* SEARLE 2002) parte do conceito de significado, para responder a perguntas como que diferença há entre proferir sons e realizar um ato ilocucionário. Grice afirma que um falante (F) querer dizer algo por meio de X equivale a dizer que F teve a intenção ao dizer X, de produzir um efeito sobre O através do reconhecimento dessa intenção. Na realização de um ato ilocucionário, na enunciação literal de uma sentença, o F pretende produzir certo efeito, fazendo com que O perceba a sua intenção de produzir aquele efeito.

Searle, portanto, aceita o conceito de significado de Grice (1976), mas propõe algumas reformulações às concepções griceanas, representando-as da seguinte forma: dizer que F profere a sentença S visando a dizer S, equivale a afirmar que F profere S e que:

- a) F, pelo enunciado P de S, tem a intenção (i-I) de fazer saber que o estado de coisas especificado pelas regras de S se realizou (efeito ilocucionário EI);
- b) F tem a intenção, por P, de produzir EI pelo reconhecimento da intenção (i-I);
- c) A intenção de F é que a intenção (i-I) seja reconhecida por meio do conhecimento que O tem das regras que governam os elementos de S.

A significação para Searle (1981), sob esse ponto de vista, dá-se quando o ouvinte compreende a intenção do locutor. Assim, os atos ilocucionários devem ser descritos em termos de condições de felicidade - doutrina que consiste em o falante querer que se realize A, por ocasião de um proferimento, incluindo certos enunciados produzidos por determinadas pessoas, em determinadas circunstâncias, procedimento este convencionalmente aceito.

Desse modo, a força ilocucionária de um enunciado deriva de uma série de condições necessárias e suficientes, relacionadas às crenças e atitudes dos interlocutores, que, extraídas dos fatores sociais, determinam seu significado, sua adequação a determinado contexto. Se essas condições forem encontradas e se houver compreensão mútua, então dizemos que o ato ilocucionário foi bem sucedido ou feliz.

Searle (1981, p. 88), ao expor a fórmula para um pedido, especifica os papéis dos interlocutores e o conteúdo proposicional, isto é, a ação futura de F. Então, para que um pedido possa ser reconhecido, feliz, são necessárias as seguintes condições:

F quer que O faça A

F assume que O pode fazer A

F assume que O deseja fazer A

F assume que O não fará A na ausência do pedido

Os pedidos também serão reconhecidos, felizes, se o ouvinte estiver ciente de que F fez um pedido, atendendo à solicitação de seu interlocutor. Dessa forma, são componentes obrigatórios do ato de pedir: o pedido de F e o reconhecimento de O, respectivamente.

A obra de Searle tem merecido especial atenção pelo fato de que o teórico, após detectar lacunas na teorização austiniana, criou uma taxionomia alternativa. O autor centrou-se no propósito ilocucionário, explorando, desta forma, a relação entre o significado das sentenças e o contexto onde elas são enunciadas.

Abordaremos na próxima seção, o tipo de atos ilocucionários classificados por Searle (2002) como *Diretivos*, em que o autor os subdivide em direto e indireto, especiais para este trabalho por abarcarem os pedidos e as proibições.

2.1.1 Pedidos Diretos e Indiretos: a Visão de Searle

Nesta seção, abordaremos a muito discutida distinção entre diretivos diretos e indiretos. Fundamentaremos a descrição em Searle (2002), cujo trabalho estabelece a referida diferença e sugere alguns critérios segundo os quais tais atos podem ser analisados. Posteriormente, na seção seguinte, levantaremos algumas questões colocadas por sociolinguistas e antropólogos relativamente à descrição já estabelecida em Searle, uma vez que tais questões são cruciais para nossa indagação. Fecharemos a próxima seção sobre diretivos apresentando alguns resultados obtidos por autores como Clark (1992), na tentativa de observar as estratégias usadas por falantes adultos na compreensão de diretivos.

Os atos diretivos podem ser classificados em duas grandes categorias: a) os diretos (impositivos), que declaram de modo explícito uma proposição – por exemplo, *Pegue o lápis* – nos quais, o locutor não tenta suavizar ou mitigar a forma do enunciado; e b) os indiretos, subdivididos em indiretos convencionais (sugestões ou alusões) e indiretos não convencionais (insinuações ou ironias), que não declaram de modo explícito uma proposição – por exemplo, *Poderia pegar o lápis?*

Existem os casos de significação mais simples, em que o falante emite uma sentença e quer dizer literalmente o que diz. O falante tem a intenção de produzir um certo efeito ilocucionário no ouvinte, pois pretende, ao produzir este efeito, levá-lo a reconhecer sua intenção tendo em vista o conhecimento que ele tem das regras que governam a emissão da sentença.

Entretanto, nem todos os casos são tão simples. Há casos de significação mais complexa, como em alusões, insinuações, e ironias. A significação da emissão de F e a significação da sentença podem divergir em vários pontos. O falante pode emitir um enunciado que quer dizer o que diz, mas que também possua outras significações. Por exemplo, o falante, ao dizer o enunciado *Você pode me passar o sal?* não pretende que essa sentença seja interpretada como uma pergunta, mas como um pedido para que o ouvinte passe o sal.

Esses casos em que o enunciado tem duas forças ilocucionárias devem ser considerados diferentemente dos casos em que o F diz simplesmente ao ouvinte que quer que ele faça algo. O falante enuncia mais do que realmente diz para o ouvinte. Nesse processo, também estão envolvidas as capacidades gerais do ouvinte, tais como racionalidade e inferência. Verifica-se, então, que a teoria dos atos de fala diretivos indiretos inclui alguns princípios básicos de conversação cooperativa discutidos por Grice (1976 - 1982).

O pedido direto do ponto de vista do significado da sentença não apresenta nenhum ou quase nenhum desvio com relação àquilo que o falante quer dizer. O falante emprega mensagens explícitas, com significado literal. As formas diretas impositivas são: a) aquelas em que o modo imperativo marca, no enunciado, a força ilocucionária como um pedido, por exemplo, *Pega o lápis*; b) aquelas em que a força ilocucionária é emitida pelo falante de forma explícita, por exemplo, *Me dá aquele lápis*.

Desse modo, os pedidos diretos são aqueles que declaram de modo explícito suas proposições. Nos atos diretivos, os propósitos ilocucionários são as tentativas do F de levar o ouvinte a fazer algo. É nesse sentido que os pedidos diretos expressam o conteúdo proposicional diretamente: O fará A. Segundo Koike (1992), as estratégias são consideradas mais diretas quando há emprego do modo imperativo com entoação própria de pedidos e sem uso de atenuadores lingüísticos, como em *Saia imediatamente da sala!* No entanto, a maioria dos pedidos diretos vêm acompanhados de recursos lingüísticos que enfraquecem a imposição e a assertividade das formas diretas. Em resumo, nas formas diretivas explícitas diretas, o F está numa posição mais alta de controle e subordina o ouvinte: os enunciados têm menor polidez; o falante possui maior poder; há maior grau de familiaridade entre os interlocutores e o enunciado terá, portanto, *menor custo*.

A fim de distinguir as formas diretas das indiretas, vale lembrar que, os pedidos, como qualquer ato de fala, só serão felizes se preencherem determinadas condições de adequação: na condição preparatória, o ouvinte precisa ser capaz de realizar a ação, na condição de sinceridade, o falante precisa querer que o ouvinte faça A, na condição de conteúdo proposicional o falante predica um ato futuro A a

respeito de O e, por fim, a condição essencial vale como uma tentativa de levar o ouvinte a fazer A, esta em geral determina as outras condições.

Conforme exposto no início deste capítulo, para Searle (2002), o F pode comunicar ao O mais do que ele diz a partir do que ambos compartilham em termos de informação prévia, lingüística ou não. Nesse caso, teremos um ato indireto. No ato indireto, o ouvinte compreende o ato de fala indireto baseado no seu conhecimento de mundo e graças a suas capacidades gerais de racionalidade e inferência.

Desse modo, na concepção de Searle, o ato diretivo indireto, o F tem a intenção de produzir no ouvinte o conhecimento de que um pedido lhe foi feito e tem a intenção de produzir esse conhecimento levando o ouvinte a reconhecê-lo, mas deseja significar algo mais; ou seja, nos atos diretivos indiretos, o ato ilocucionário é realizado indiretamente através da realização de um outro ato. As sentenças imperativas categóricas, por exemplo, *Saia da sala*, ou as sentenças performativas explícitas, *Ordeno-lhe que saia da sala*, são inadequadas para exprimir um ato diretivo indireto, já que não são enunciadas através de formas polidas e, como tal, não têm uma significação adicional. Assim, o autor sustenta que a indiretividade no contexto dos pedidos é um meio encontrado para alcançar objetivos ilocutórios frente às exigências interacionais da polidez. Tais mecanismos de polidez geram formas como *Gostaria de saber se você se importaria de sair da sala*.

Segundo Searle (2002, p. 56), nos diretivos, a polidez é a principal motivação do caráter indireto do ato. O autor argumenta que

no campo dos atos de fala indiretos, a área dos diretivos é aquela que é mais útil estudar, pois as exigências conversacionais comuns de polidez normalmente acarretam ser inconveniente a formulação de sentenças imperativas categóricas.

Conforme Searle (2002), o problema relacionado aos atos de fala indiretos é, do ponto de vista do falante, saber como é possível dizer alguma coisa construindo significação através de um enunciado, mas também querer significar algo mais. Do ponto de vista do ouvinte, a questão crucial é, justamente, saber como é possível

compreender o ato de fala indireto. Além disso, muitos enunciados parecem ser empregados como pedidos indiretos de uma maneira convencional.

Searle (1981) argumenta que essas emissões realizadas de forma indireta podem ser explicadas pelo fato de que as sentenças nelas aludidas sempre precisam ter como pressuposto as condições de realização feliz dos atos de fala, isto é, condições preparatórias, de conteúdo proposicional e condições de sinceridade, já comentadas anteriormente. Desse modo, nos pedidos, a condição de sinceridade, por exemplo, rege que o F quer que O faça A; assim, um pedido indireto produz de forma indireta as condições de realização feliz de um ato de fala, mesmo que implícitas: este, como todo e qualquer ato, precisa sempre levar em conta as condições de realização feliz do ato para que se realize.

A realização dos atos de fala indiretos inclui a satisfação de uma condição essencial, qual seja, a tentativa de levar o ouvinte a fazer A, por meio de uma asserção ou uma pergunta relativa a uma das outras condições. Searle (2002) exemplifica um caso típico do fenômeno dos atos de fala indiretos da seguinte forma:

Aluno X: Vamos ao cinema hoje à noite?

Aluno Y: Tenho que estudar para um exame.

A partir daí, surge a questão: como X pode saber que a emissão de Y é uma rejeição da proposta?; e essa pergunta é parte da pergunta: como é possível para Y ter a intenção ou pretender que sua emissão seja uma rejeição da proposta?

Vejamos o esclarecimento proposto por Searle para esta questão. Ela envolve a introdução de dois termos técnicos: ato ilocucionário *primário* e ato ilocucionário *secundário*. O autor refere-se ao ato primário e ao ato secundário, postulando que o primeiro não é literal, mas o segundo sim.

Digamos que o ato ilocucionário primário realizado na emissão de Y seja a rejeição da proposta feita por X, e que Y o realize por meio da realização do ato ilocucionário secundário de fazer o enunciado de que tem de se preparar para um exame. Ele realiza o ato ilocucionário secundário por meio da emissão de uma sentença cujo sentido literal é tal que sua emissão literal constitui uma realização deste ato ilocucionário (SEARLE, 2002, p. 52).

Searle (2002) distingue algumas sentenças convencionalmente usadas na realização dos atos diretivos indiretos. Para tanto, estabelece diferentes grupos. Para exemplificar, citaremos alguns:

Grupo A - Sentenças relativas à habilidade de O para realizar A:

- a) **Você pode** alcançar o sal?
- b) **Você poderia** fazer um pouco mais de silêncio?

Grupo B – Sentenças que expressam o desejo ou vontade de F de que O faça A:

- a) **Eu gostaria que você** comprasse o livro.
- b) **Eu quero que você** faça isso para mim, João.

Grupo C – Sentenças relativas a O fazer A:

- a) **Você vai** parar de fazer essa tremenda bagunça?
- b) **Você não vai** parar de fazer esse barulho?

Grupo D – Sentenças relativas às razões para fazer A:

- a) **Você tem que** ser mais educado com sua tia.
- b) **Seria melhor você** vir agora.

O teórico destaca que o texto dos atos de fala e os princípios de cooperação conversacional poderão proporcionar um quadro de referência no qual os atos ilocucionários indiretos são significados e compreendidos. No entanto, algumas formas poderão ser convencionalmente estabelecidas como as formas idiomáticas padrão para os atos de fala indiretos. Mesmo mantendo seus significados literais, adquirirão usos convencionais como formas polidas para pedidos. Searle (2002)

explica que *can you?* (você pode?), *could you?* (você poderia?), *I want you to* (Eu também quero que você) e outras formas citadas anteriormente são meios convencionais de fazer pedidos em inglês.

A polidez é tida pelo autor como proeminente motivação para pedidos indiretos, e certas formas tornam-se os meios polidos convencionais de realização de pedidos indiretos. Segundo Searle (2002), a polidez poderá nos encaminhar à explicação de por que há, de uma língua para outra, diferenças quanto às formas de atos indiretos. O autor esclarece que os mecanismos de polidez não são específicos a essa ou outra língua; no entanto, ao mesmo tempo, as formas padronizadas de uma língua nem sempre manterão seu estatuto de atos de fala indiretos; certas formas são convencionalmente usadas como pedidos polidos, quer dizer, de uma língua para outra os tipos de formas escolhidos poderão variar.

Nas formas diretivas implícitas indiretas, os enunciados envolvem uso de maior polidez; o F procura minimizar seu poder sobre o ouvinte, ou sua imposição ou ameaça ao ouvinte. Neste tipo de pedido, o enunciado não faz referência ao pedido em si e a interpretação se dá pelo contexto. Desta forma, é freqüentemente dito que formas sintáticas indiretas são mais mitigadas e mais polidas do que imperativos diretos, e na verdade, os termos 'indireto' e 'mitigado' são, algumas vezes, tratados quase como sinônimos.

Nas insinuações ou ironias, o falante tem a intenção de significar o oposto do que diz. Por exemplo, o enunciado *Parabéns, você conseguiu!* dito a alguém que acabou de quebrar um objeto valioso, é um caso típico de ironia, pois o significado do F e o significado da sentença são opostos. Há, sem dúvida, alguns princípios pelos quais o ouvinte é capaz de inferir o que o F pretende dizer.

Segundo Searle (2002), um enunciado irônico, tal como: *O que você fez foi brilhante!* quando alguém acabou de colocar sal ao invés de açúcar em algum alimento, por exemplo, tomado literalmente, não será, obviamente, adequado à situação. Para ser adequado, o ouvinte precisa reinterpretá-lo, ou seja, é necessário que este entenda o oposto do que na realidade ouviu.

Há, na verdade, um grande número de pistas lingüísticas e extralingüísticas usadas nas diferentes culturas para a realização de emissões irônicas. No entanto, Searle (2002) destaca que a ironia não requer nenhuma convenção extralingüística ou de qualquer outra espécie. Segundo o autor, os princípios de conversação e as regras gerais de realização dos atos de fala são suficientes para prover os princípios básicos da ironia.

De acordo com nossa revisão bibliográfica, relativamente aos pedidos indiretos não convencionais, ainda não existem muitas pesquisas no Português do Brasil que possam comprovar em termos de dados suficientes o uso de formas indiretas não convencionais, tais como insinuações e ironias, em situações naturais de conversação.

Portanto, seria inadequado de nossa parte comentarmos essa questão referente aos pedidos indiretos não convencionais sem termos uma sustentação investigativa para tal. O que podemos fazer é nos perguntar até que ponto é comum os adultos repreenderem seus filhos com sarcasmo e ironias, como, *É claro que tu podes usar o computador!*, quando se quer dizer: *Eu é que preciso usar o computador*, mas ainda assim não poderíamos inferir nenhum resultado diante da ausência de investigações robustas sobre o assunto.

Apresentadas as definições de pedidos diretos e indiretos pela visão de Searle (2002), considerando que este estudo tem como objetivo principal analisar a compreensão de pedidos por crianças de quatro e sete anos de idade, abordaremos, na próxima seção, o uso da linguagem e a co-construção de pedidos.

2.1.2 Uso da Linguagem e Co-construção de Pedidos

Na seção 2.1, abordamos a teoria de atos de fala postulada por Austin (1962), na qual o autor contrapõe-se aos filósofos que se preocupavam com o significado de certas expressões lingüísticas, sem levar em conta a responsabilidade que decorre de uma ação. A análise da sentença, dessa maneira, deixa de ser a questão central para dar lugar à análise do ato de fala, já que o uso de determinadas expressões lingüísticas produz certos efeitos e conseqüências em uma dada situação.

Por esse prisma, a grande contribuição de Austin ao estudo da linguagem foi postular que usamos as palavras para realizar atos. Ao defender que a língua comporta vários papéis convencionais relativos aos atos do discurso reconhecido socialmente, este propôs a dicotomia constativo-performativo, priorizando os performativos, pois esses são enunciados lingüísticos que indicam, ao se emitir um proferimento, que se está realizando uma ação. Austin, em um segundo momento, abandona essa dicotomia a favor dos atos ilocucionários, apresentando cinco classes gerais de verbos em função de sua força ilocucionária.

Posteriormente, Searle (1981- 2002), apoiado no trabalho de Austin, classifica todos os enunciados em cinco tipos gerais de atos de fala: assertivos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos. O sucesso da *performance* de cada um desses atos de fala depende da reunião de certos critérios, tais como intenção e contexto, que Austin chamou de *Condições de Felicidade*. A condição mais importante dessas condições de felicidade, Searle chamou de *Condição de Sinceridade*, ou seja, ao pedir *p* sinceramente, o falante precisa querer ou desejar *p*.

Na seção anterior, retomamos essa visão acerca dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1981). Nesta seção, pretendemos avançar em relação a esta posição, ao abordarmos os diretivos sob a visão de pesquisadores tais como Goodwin (1980), Ervin-Tripp (1976) e Schegloff (1984).

Segundo Goodwin (1980), um recurso importante utilizado na fala para coordenar a ação de indivíduos separados é o chamado enunciado *diretivo*, ou seja, um enunciado designado para levar alguém a fazer algo. Uma das razões para a pesquisa com os diretivos ser tão frutífera e atrativa, postula Goodwin, é que, precisamente, eles oferecem um leque rico de formas lingüísticas alternativas ligadas à importância do fenômeno social.

Para a autora, diretivos estão bem posicionados entre linguagem e ação social. Embora construídos através da fala, estes são designados para fazer as coisas acontecerem no vasto mundo de ação social, no qual a fala está inserida e do qual ela é parte constitutiva.

A pesquisadora diz encontrar um contraste entre as formas diretas e indiretas de construir um diretivo. Entretanto, a autora defende que a distinção a ser usada não coloca simplesmente a questão de como um enunciado é interpretado como um diretivo, mas também levanta a questão das relações entre a forma como um diretivo é construído e fortes escolhas sociais.

Goodwin (1980), ao abordar as habilidades lingüísticas e sociais de crianças em atividades diárias e em cujo cenário de interação o uso de diretivos é fortemente utilizado, comenta a tipologia oferecida por Ervin-Tripp (1976) mais abaixo, argumentando que, ocasionalmente, encontram-se elos entre a forma de um diretivo e a importância do controle social que o falante propõe exercer sobre o interlocutor. Nesse aspecto, esclarece a autora, tem-se argumentado que estes elos são a força norteadora que resulta na proliferação de formatos diretivos alternativos.

A posição de Goodwin é também defendida por Ervin-Tripp (1976), pesquisadora incansável de áreas afins tais como a lingüística, antropologia e a psicologia, com destacadas investigações sobre pedidos. Segundo esta, existem três razões centrais para privilegiar o estudo de diretivos: primeiro, estes são freqüentes em todas as idades; segundo, eles são relativamente sensíveis às características do interlocutor, uma vez que exigem trabalho do ouvinte e, terceiro, freqüentemente levam à ação e, por isso, devem ser relativamente fáceis de identificar.

A contribuição mais importante de Ervin-tripp (1976) foi uma investigação sobre o uso dos diretivos em uma série de situações com grupos da comunidade de Berkeley, incluindo cenários sociais centrais como escritórios, laboratórios e pequenos grupos. A variação em como os diretivos são estruturados em diferentes situações não foi somente extensiva, como também, sutil. Na verdade, a direção em que os diretivos são precisamente planejados em situações particulares nas quais ativamente ocorrem demonstra a necessidade de um estudo etnográfico altamente elaborado para o uso do diretivo em cenários específicos.

Quando declarações são feitas sobre os tipos diferentes de diretivos e os diferentes tipos de situações sociais, questões complexas são levantadas sobre a

natureza dessas relações. É uma relação puramente descritiva e estatística, ou pode-se argumentar que os participantes se orientam a partir da situação e tratam isto como algo que, de fato, restringe a escolha do diretivo? Por outro lado, pode-se argumentar que a escolha de um formato diretivo particular, de fato, invoca a relação social e, desta forma, a faz visível.

A tipologia proposta por Ervin-Tripp (1976:29) para os diretivos pauta-se no relativo poder do falante e do interlocutor no uso convencional e no caráter explícito do diretivo:

Declarações de necessidade, tais como “Eu preciso de fósforos”.

Imperativos, tais como “Me dê um fósforo” e na forma elíptica “um fósforo”.

Imperativos encaixados, tais como “Poderia me dar um fósforo?”. Nesses casos, agentes, ação, objeto e freqüentes beneficiários são explícitos como nos imperativos encaixados, embora estes sejam encaixados em um contexto que apresenta outras propriedades sintáticas e semânticas.

Diretivos para permissão, tais como “Posso ter um fósforo?”. O falante realiza uma condição declarada requerendo mais uma ação do ouvinte do que propriamente pedindo permissão.

Diretivos pergunta, tais como “Consegue fósforos?” que não especifica a ação desejada.

Sugestões, tais como “Os fósforos estão todos gastos”.

Estas pesquisas levantam questões importantes sobre como os diretivos são interpretados e socialmente utilizados. E é claro que, referente a isso, cresce a importância do reconhecimento do ‘contexto’. Tal concepção foi mudando a noção sobre a força diretiva que estava amplamente baseada na forma dos enunciados, sem considerar o meio, no qual os diretivos são, de fato, usados.

É importante destacar, para os propósitos desta abordagem teórica, que a noção de significado literal independente do contexto é simplesmente rechaçada, pois o significado dos enunciados só pode ser extraído a partir do contexto em que ocorrem, como já explicitamos, segundo Ervin-Tripp (1976).

A influência do contexto no uso dos diretivos e em sua interpretação é extraordinariamente complexa. Ervin-Tripp (1976) nota que o contexto não é simplesmente o único fator acima mencionado, existem muitos outros em estudos na etnografia da comunicação.

O problema analítico colocado então é o seguinte: como um pedido indireto pode ser interpretado como um diretivo, ou em termos mais gerais, como uma mudança da estrutura de superfície de um enunciado faz para interpretar as palavras enunciadas em um tipo de ação particular? Portanto, diretivos proporcionam um ambiente prototípico para o estudo do problema observado por Austin (1962) em *How to do things with words*.

Essa questão traz à tona o problema da teoria dos atos de fala, proposta por Austin. A teoria analisa tipicamente enunciados isolados, ou seja, esta tem seu foco central em enunciados individuais, isolados.

A análise da conversação, ao invés de focar-se nos traços da sentença isolada, argumenta que o recurso primário usado para interpretar fala como ação é a colocação do enunciado numa seqüência de ação, isto é, a interpretação, desse ponto de vista, é seqüencial.

Recentes trabalhos têm dado cada vez mais atenção à importância da análise de pedidos como componentes de seqüências. Em uma importante re-investigação de tal questão sobre atos de fala indiretos, Levinson (1983) argumentou persuasivamente que tanto uma ação como sua resposta podem ser melhor analisadas como uma versão contraída de uma seqüência base de quatro partes, na qual o pedido "indireto" é interpretado como o enunciado que inicia uma *pré-seqüência* identificável. Para o autor, essas pré-seqüências, que no caso dos pedidos chamam-se seqüências pré-pedidos, têm como objetivo central o de

organizar as respostas do O com o objetivo de não obter recusa, ou seja, segundo Levinson, o pré-pedido prepara o pedido para evitar uma rejeição.

Uma lista de restrições sistemáticas na produção da ação (por exemplo, a preferência por ofertas sobre pedidos) leva à eliminação de dois movimentos do centro da seqüência (a resposta do interlocutor para o pré-pedido e a produção do falante do atual pedido), com o efeito de que a ação a ser pedida imediatamente segue mais o pré-pedido do que o pedido propriamente dito.

Em resumo, duas soluções muito diferentes são propostas para a questão de como um enunciado é interpretado como um diretivo: uma descreve as máximas do discurso e dá ênfase às regras constitutivas para a construção de um ato de fala, enquanto que a outra enfoca a colocação de um enunciado em uma larga seqüência de ações. Veremos que o trabalho de Ervin-Tripp (1987) chama atenção para a importância de todos esses elementos serem levados em conta.

Diretivos são designados para levar alguém a fazer algo. Entretanto, existem muitos caminhos diferentes para se chegar ao efeito de fazer um pedido, e contextos muitos diferentes em que uma ação deste tipo pode ser desempenhada. Alguns formatos de diretivos sugerem que o interlocutor tem completo controle sobre a ação pedida, não havendo qualquer previsão anterior de que a ação vá de fato ser desempenhada. Outros formatos propõem que o falante está levando o interlocutor não a escolher, mas a simplesmente desempenhar a ação a ser pedida.

Tais diferenças são cruciais para a análise dos diretivos. Na verdade, teóricos como Labov e Fanshel (1977, p. 84) argumentam que “em toda discussão discursiva, analistas ressaltam o desejo do sujeito de mitigar ou modificar sua expressão para evitar criar ofensa”. Os autores, então, descrevem em detalhes, como formas diferentes de fazer um pedido expõem diferentes níveis de agravamento ou de mitigação. As formas diretivas imperativas são classificadas como as mais agravadas, enquanto que as formas indiretas exibem diferentes níveis de mitigação.

Goodwin (1980) relata que uma grande quantidade de pesquisas demonstrou elos entre formas alternativas de realizar e resultados em termos de controle social. Por exemplo, diferentes analistas de interações infantis têm procurado demonstrar que a utilização de formas agravadas na codificação de diretivos visa ao exercício do controle frente ao interlocutor. Para Ervin-Tripp (1982) *apud* Goodwin (1980), as crianças usam imperativos menos para levar alguém a fazer algo do que para testar e fazer asserções sobre a relativa posição entre participantes. Posteriormente, no capítulo 3, nos debruçaremos mais especificamente sobre a aquisição de diretivos por crianças.

Goodwin (1980) esclarece que, na verdade, em pesquisas sobre os diretivos, deu-se muito mais atenção para estratégias de mitigação e para formas indiretas, em geral, do que para ações construídas com imperativos diretos. Pesquisadores têm notado que, na maioria dos textos estudados por sociolinguistas, ações mitigadas são muito mais comuns do que ações agravadas (LABOV e FANSHEL, 1977). Além disso, tem-se argumentado que estratégias de mitigação são mais numerosas e mais elaboradas do que aquelas de agravamento.

Um certo interesse na relação entre a forma dos enunciados e o controle social desta forma direciona mais os estudos para os pedidos indiretos. Além disso, a pesquisa que focaliza o modo como enunciados podem ser interpretados como diretivos partilha da mesma tendência, uma vez que formas indiretas colocam a importância da interpretação com maior clareza.

Desse modo, a elaboração sintática é abordada em dois domínios conceitualmente distintos de análise: (1) o modo como determinado enunciado poderá ser interpretado como um diretivo, em virtude do fato de que diversas formas alternativas, além do uso mais canônico dos imperativos podem ser usadas na codificação, causando, talvez, problemas interpretativos especiais, e (2) estratégias de mitigação junto ao interlocutor.

Estes são alguns dos problemas com os quais lida uma proposta que investiga como os diretivos constituem-se como enunciados em uma situação que desvela a organização social. Como analisamos a seguir:

- Atos de fala indiretos, tais como “Eu preciso de fósforos” podem ser, de fato, completamente agravados na visão de Ervin-Tripp. Na verdade, a autora classifica como “Declaração de Necessidade” na categoria esquema já descrita acima, formas mais diretas e explícitas, logo agravadas.

- ErvinTripp (1976) nota também que “determinadas formas lingüísticas não são automaticamente ligadas à polidez da mesma maneira em todas as condições sociais”.

- Imperativos diretos certamente nem sempre constituem ações embaraçosas ou ofensivas para um interlocutor. Em circunstâncias apropriadas, tais como tarefas de atividades entre pares em um cenário de trabalho, um imperativo pode ser ouvido mais como polido do que uma forma indireta.

- Em muitos casos, a situação do momento justifica por si mesma o uso de formatos diretivos que, em outras circunstâncias, deveriam parecer agravados (BROWN e LEVINSON, 1978). Por exemplo, no meio de uma brincadeira de pular corda é completamente apropriado alguém gritar “Cuidado!” quando um carro chega, ou “Vai João!” para apressar um jogador a seguir em frente. O ambiente social em si justifica tal ação, com o efeito de dispensar qualquer explicação da razão pela qual a realização da ação é necessária. Assim, temos, nessas situações, formas diretas que não podem ser definidas como ‘agravadas’ ou ameaçadoras em nenhum sentido.

- Também já se sabe que formas ‘polidas’ indiretas oferecem um dos recursos clássicos para fazer uma declaração sarcástica quando uma ação esperada não foi desempenhada (ERVIN-TRIPP, 1976).

Portanto, formas sintáticas isoladas não podem ser usadas para medir o grau de mitigação de um diretivo; uma forma imperativa direta não precisa ser ouvida como uma imposição social, enquanto que uma forma indireta pode, de fato, constituir uma ação realmente agravada.

Segundo Schegloff (1984), um imperativo ser interpretado como um diretivo ou algum outro tipo de ação é uma questão mais relacionada à sua posição do que à sua forma aberta. Da mesma forma, Ervin-Tripp (1976, p. 59) observa que "o trabalho do ouvinte não precisa iniciar com o enunciado... o primeiro trabalho do ouvinte pode ser tão importante que um aceno é um diretivo".

Brown e Levinson (1978), ao discutirem a relação entre as formas diretivas alternativas indiretas e a polidez, postulam que esta é simplesmente uma estratégia de caráter universal usada essencialmente por implicatura² pelos falantes para codificar um conteúdo intencional. A opção de se produzir um diretivo indireto polido depende da avaliação mútua dos participantes, ou seja, é preciso haver um motivo, uma opção particular para se optar por um ato de fala indireto polido. Os autores argumentam que os padrões de construção da mensagem, ou o 'sentido em que as coisas são colocadas', ou simplesmente como as pessoas usam a linguagem, são partes substanciais de como as relações sociais são constituídas.

Goodwin observa que sua opção pelo uso dos termos "agravado" e "mitigado" ocorre quando fala em imposição social. A autora reconhece que, ao se usar tais termos, que são de certa forma antagônicos, estes oferecem somente uma forma de emprego polido que pode ser comparada à imposição social alcançada por formatos de enunciados diferentes. Além disso, como uma faixa específica de fala deve ser ouvida, se agravada ou mitigada, é algo que precisa ser demonstrado em termos de dados a serem investigados, e não simplesmente afirmados com base na forma sintática do enunciado.

Para analisar atos de fala diretivos, os pedidos, Goodwin (1980) discute, então, como formatos diretivos alternativos revelam diferentes formas para expressar um ato de fala que podem resultar em diferentes sentidos. Portanto, a ênfase dada pela autora é em como o tipo de situação restringe a escolha da interpretação do diretivo.

Em resumo, é possível ter duas posições diferentes na abordagem dos diretivos. Uma delas parte da forma de um diretivo e move-se em direção ao

² Violação intencional dos postulados de Grice (1976), ao se produzir um implícito.

fenômeno social. A outra inicia com uma tipologia existente do fenômeno social e dirige o olhar para o modo como os diretivos ocorrem em situações particulares. Vários estudos que combinam ambas as abordagens freqüentemente começam examinando atentamente a forma dos diretivos que são, então, empregados como uma tipologia para contrastar o uso dos diretivos em uma ampla variedade de situações.

Desse modo, na visão de Ervin-Tripp (1976), Goodwin (1980), Schegloff (1984) e até mesmo Brown e Levinson (1978), a questão crucial é que a teoria dos atos de fala de Austin só levava em consideração o falante e o ouvinte. Para esses autores, a teoria só se constitui e se justifica verdadeiramente como tal, se esta levar em conta igualmente a seqüência da ação dos participantes: estes podem ser ouvintes endereçados e ratificados em uma interação conversacional.

Passaremos, neste momento, à seção que aborda o processo de compreensão e interpretação por adultos, mais ao início, para, ao final desta, apresentar o processo de compreensão de atos de fala mais direcionado às crianças.

2.2 Compreensão e Interpretação de Atos de Fala

Nesta seção, tratamos um pouco mais detidamente da discussão da compreensão de um ato de fala em uma situação concreta de enunciação. É pressuposto da discussão a ser apresentada o postulado teórico de que a determinação de um ato de fala específico depende apenas parcialmente das formas lingüísticas que o expressam, sendo fundamental para tal determinação o reconhecimento das ditas condições de felicidade para o ato. Assim, considerando este pressuposto, a pergunta em torno da qual se organiza a seção é a seguinte: como se dá a compreensão dos atos de fala por falantes concretos, em situações concretas de interação?

Os modelos típicos de interpretação para atos de fala, conforme Ervin-Tripp et al. (1987), têm as seguintes características:

- a) O ouvinte, primeiro, faz uma interpretação literal, ou, se apropriada, idiomática do conteúdo proposicional e da força ilocucionária de um enunciado;
- b) Seguindo a interpretação inicial, o ouvinte checa a situação e, se existe uma má combinação entre a interpretação literal ou idiomática e os traços da situação, o ouvinte reinicia uma próxima interpretação em uma hierarquia de possibilidades;
- c) Se a incongruência permanece, O testa hipóteses sobre a intenção do falante, dado o que é dito e que tipo de situação se encontra, usando implicatura ou inferência;
- d) Finalmente, O obtém a implicação para a ação, se há, de um construto da intenção do falante.

Este modelo é inapropriado, já que, nele, o contexto e a situação desempenham papéis secundários no processo de interpretação. Ainda considera que o ouvinte, primeiro, faz interpretações literais para, só depois de descartá-las, fazer interpretações não - literais.

Os autores, ao observar o uso de pedidos entre crianças brincando e também em conversas entre adultos, apoiaram seu experimento em situações cotidianas, argumentando que “nos impressiona a importância dos tipos de atividades familiares e de trajetórias na coordenação da fala e da ação” (ERVIN-TRIPP, 1987, p. 111).

Desta maneira, os processos interpretativos estão diretamente implicados em atividades cotidianas e familiares. Conforme Ervin-Tripp et al. (1987, p. 112), *ceas familiares* “são aquelas em que os participantes reconhecem prováveis seqüências e objetivos, mas nas quais para elas existe também variação e uma relação fraca com as normas ou com a denominação do evento”. Quando falantes estão no meio de uma atividade conjunta bem coordenada, eles nem precisam ser explícitos. Às vezes somente um gesto pode ser suficiente para declarar o objeto desejado. A título de

elucidação, os autores indicam que ajudar a mãe a levar sacolas de supermercado para casa pode ser caracterizado como uma cena familiar.

Tendo em mente, então, noções como a de cena familiar e situação convencional, Ervin-Tripp et al. (1987) formulam uma proposta para a contextualização baseada em um modelo alternativo de interpretação dos atos de fala. A proposta supõe alguns passos interpretativos fundamentados na análise da situação, tais como os seguintes:

a. O ouvinte identifica a *situação* e faz o que é normalmente esperado nela. Se uma trajetória de ação pode ser prevista, e é apropriada ao papel de ouvinte, um ouvinte cooperativo inicia a ação esperada.

b. Se o interlocutor fala sobre o cenário, o ouvinte observa o que é mencionado e re-acesa a situação nesta direção, para iniciar a ação.

c. O ouvinte interpreta um enunciado idiomático por convenções interpretativas e residualmente literais.

d. O ouvinte responde a pergunta de acordo com restrições culturais no papel de um parceiro conversacional cooperativo.

e. O ouvinte testa a adequação da interpretação (c) com relação à ação prevista (a) e, se há uma má combinação, reinicia o processo interpretativo movendo-se para a próxima interpretação, seguindo uma hierarquia de possibilidades.

f. Se a incongruência permanece, o ouvinte testa hipóteses sobre a intenção específica do falante, lançando mão de implicaturas ou de outros tipos de inferência.

Ainda dentro dessa proposta de interpretação da fala, os pesquisadores assinalam que, durante atividades definidas como livres, os interlocutores indicam, mediante pistas presentes em sua fala e em seu comportamento, variações na própria atividade ou nos papéis nela desempenhados. Tais variações podem ser completamente inesperadas. Nesse ponto, o modelo de interpretação defendido por

Ervin-Tripp e colegas baseia-se na noção de pista de contextualização discutida por Gumperz (GUMPERZ, 1982 - 2002).

A fim de corroborar os esquemas de interpretação por eles propostos, os pesquisadores citam trabalho de Gee e Savasir (1985 *apud* ERVIN-TRIPP et al., 1987) no qual os autores chamam atenção para distinções que as crianças estabelecem com base em traços lingüísticos e que dependem da atividade global na qual estão engajadas. Esta conclusão é retirada da observação do emprego pelas crianças, dos verbos *go* ('ir') e *want* ('querer') em interações face-a-face.

Gee e Savasir descobriram que o emprego de *go* é reservado para expressar planos para o futuro que envolvam intenções não-interpessoais, para expressar fantasias relativas à atividade do próprio falante e em contextos que envolvem oposição entre as crianças. Já o verbo *want* foi empregado na realização de pedidos, na formulação de atos de fala de oferecimento e no curso de atividades colaborativas.

Segundo Ervin-Tripp et al. (1987), então, é incorreto deixar o contexto em segundo plano quando se trata do estabelecimento do sentido literal ou idiomático, da ação ou da interpretação. O contexto pode ser determinante para a interpretação. Além disso, a fala pode redefinir o contexto situacional em si, ou pode especificar, modificar ou parar uma atividade ao redirigir a atenção ou modificar o conhecimento do ouvinte.

Com esse posicionamento, os autores pretendem mostrar até que ponto os interlocutores levam em conta as informações lingüísticas em oposição a pistas de contextualização e ao conhecimento situacional para entender os atos de fala, em particular os pedidos. Para tanto, eles apresentam as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Ouvintes podem interpretar pedidos de ação contextualizados sem linguagem explícita;

Hipótese 2: A menção a um objeto desejado pode ser suficiente para obtê-lo de ouvintes cooperativos;

Hipótese 3: Em casos de incongruência entre uma interpretação literal e demandas contextuais, ou interpretações idiomáticas, implicaturas ou inferências, permite-se buscar ajuda contextual. Entretanto, interpretações inferenciais da intenção do interlocutor evidenciam-se somente com sujeitos mais velhos.

Hipótese 4: A interpretação da intenção do interlocutor ao fazer o pedido não é nem necessária, nem suficiente para que o pedido seja atendido, exceto em casos de incongruência e irrelevância.

Além dessas hipóteses mais específicas, Ervin-Tripp et al. (1987) partiram de uma hipótese mais geral segundo a qual, se a criança fosse mais guiada por seu conhecimento situacional do que pela linguagem usada na cena, suas respostas às perguntas da história ilustrada usada no experimento revelariam uma tendência para ver o final desta como envolvendo a ação cooperativa da criança. Essas finalizações cooperativas independeriam de a criança interpretar a intenção da parte do interlocutor de fazer um pedido de ação e de a criança interpretar literalmente o pedido.

Clark (1992), em “*Context for Comprehension*” trabalha com a noção de *Contexto*, postulando que este possui um papel central para o entendimento da linguagem. O teórico define *Contexto Intrínseco* como uma informação válida para um processo que é potencialmente necessário para se ter êxito.

Após discutir a noção de contexto sob sua etimologia e sob a visão da psicologia, Clark esclarece que o contexto é crucial para a compreensão da linguagem, pois esse explica como as pessoas decidem que significado o falante está tornando relevante. Portanto, uma teoria sobre contexto é intrínseca à compreensão da linguagem.

O autor apresenta várias definições de contexto, sob a tutela de diferentes autores, explicando que, para todas elas, existem seis características comuns, abaixo explicitadas: **informação**, esta é usada no sentido da psicologia ‘informação processada’, a informação é sobre objetos, eventos, estados ou processos. Pode incluir, mas não está limitada ao conhecimento, às crenças, ou às suposições de

uma pessoa; **relatividade própria**, se o contexto é informação, precisa pertencer a alguém; **relatividade de processo**, nem toda informação que uma pessoa possui é considerada contexto; **relatividade de ocasião**, para se estar apto a falar em mudança de contexto de um estado para outro ou de uma sentença ouvida para a outra, precisamos tratar contexto como ocasião relativa; **utilidade**, na maior parte dos usos, contexto é somente uma informação válida para a pessoa em um processo particular em uma ocasião particular; e **interação**, para a informação ser chamada de contexto na maioria de seus usos, precisa também estar apta a interagir com o processo de forma útil.

A maioria dos psicólogos tenta fazer uma distinção entre duas partes do contexto. O contexto incidental é aquele que ocorre durante uma ocasião. Ele afeta o processo somente indiretamente, limitando a atenção para a tarefa, interrompendo o processo ou tornando-o menos eficiente. O contexto intrínseco, estipulado por Clark, é aquela parte que, *a priori*, tem potencial necessário em algumas ocasiões para levar o processo em questão a se realizar. Para Clark (1992, p. 67), “o contexto intrínseco é a base comum que o ouvinte acredita manter, até o momento, entre o falante e o ouvinte para que este tente entender o que o falante quer dizer em uma ocasião particular”. Desta forma, a proposta do autor é sobre como um ouvinte tenta compreender o que o falante pretende que ele entenda, para delimitar, em parte, o sentido da intenção do falante.

A segunda noção técnica bem importante que auxilia o processo de compreensão é aquela que Clark denomina *base comum*. Esta consiste de conhecimentos, crenças e até mesmo, suposições mútuas. A idéia central do conhecimento mútuo é uma representação mental elementar que é inferida indutivamente de certos tipos especiais de evidência. Existem três tipos de evidências partilhadas entre interlocutores segundo Clark (1992): a *física co-presente*, *lingüística co-presente* e a evidência do tipo *membro de comunidade*.

A evidência *física co-presente* é um tipo de evidência em que os interlocutores participam em conjunto de um evento físico, e é esse evento que os acompanha ao longo da experiência para que estes possam inferir o conhecimento mútuo de ambos. A evidência física contrasta com a evidência lingüística co-

presente. Enquanto a evidência física co-presente refere-se à evidência “natural”, a *evidência lingüística co-presente* refere-se à evidência “simbólica”. *Membro de uma comunidade* é o último tipo de evidência. Para assumir o conhecimento mútuo de algo conhecido em uma comunidade, os falantes precisam, primeiro, estabelecer que sabem mutuamente que ambos são membros de uma comunidade. Se, na compreensão, o contexto intrínseco é a base comum do falante e do ouvinte, quando mencionado na literatura como relevante ao processo, então deveria ser classificado em uma ou mais de três origens principais da base comum. O autor postula que ele realmente é classificado desta maneira.

Clark se pergunta: qual é a evidência de que a base comum é a noção correta para se chegar a uma definição de contexto intrínseco? Ele esclarece que a maioria das evidências são formais. Existem demonstrações formais (SCHIFFER, 1972) de que a base comum é um ingrediente necessário na convenção de atos de fala e na definição de referência.

O teórico assume a noção de que o entendimento do que o falante pensa consiste em tentar reconhecer, basicamente, as atitudes que o falante pretende que seu ouvinte reconheça – os atos de fala que ele desempenha. Como os ouvintes reconhecem as atitudes que o falante expressa? Para Schiffer, eles o fazem de acordo com certas evidências – as palavras que o falante usa e certas outras informações “contextuais”. O ponto crítico da demonstração de Schiffer é que esta evidência tem que ser mutuamente conhecida ou reconhecida pelo falante e seus endereçados. Se não o é, o ato de fala pode falhar, caso não ocorra o esforço do ouvinte para reconhecer a intenção do falante.

O que a demonstração formal (SCHIFFER, 1972) mostra, então, é que o contexto intrínseco para o entendimento de atos de fala é conhecimento mútuo ou as crenças compartilhadas, isto é, a área comum. Assim, toda a conversação pode ser vivenciada como uma série de atos de fala que incrementam a base comum dos interlocutores ao longo da conversação. A base comum é essencial aos atos de fala, que também são indiretos. Portanto, os participantes devem deixar pistas da área comum para que o processo de compreensão se efetive, isto é, os participantes

devem ter uma base comum. Na compreensão da linguagem, o contexto intrínseco é, na verdade, algo muito especial.

Clark (1992) desenvolve diferentes estudos experimentais na tentativa de encontrar respostas para a pergunta central dessa seção. Segundo o autor, em uma conversação envolvendo mais do que duas pessoas, a maioria dos enunciados é planejada para ser entendida não somente pelas pessoas que são endereçadas, mas também por outras.

Com base nesse argumento, Clark postula que o falante desempenha dois tipos de atos ilocucionários para cada enunciado: um é o tipo tradicional, como asserções, promessas, dirigido diretamente ao endereçado; e outro, chamado *informativo* que é direcionado a todos os participantes na conversação, ou seja, do mesmo modo aos endereçados e às outras partes. O pesquisador coloca a evidência de que todo ato ilocucionário tradicional é desempenhado com sentido de um informativo, isto é, direcionado a todos os participantes de uma conversação.

O autor argumenta com relação à teoria de atos de fala de Austin (1962), denominando-a teoria padrão, que, nos atos ilocucionários indiretos, o falante pode desempenhar um ato ilocucionário em direção ao endereçado e, dessa maneira, desempenhar outros através do mesmo endereçado. O primeiro é chamado ato ilocucionário direto; e o segundo ato ilocucionário indireto. Assim, para Clark, existem dois tipos distintos de atos ilocucionários indiretos: aqueles em que o endereçado direto e indireto são os mesmos e aqueles em que são diferentes. Esses dois tipos são chamados de atos ilocucionários indiretos *lateral* e *linear*, respectivamente. Os endereçados indiretos em dois tipos serão chamados endereçados *linear* e *lateral*, respectivamente.

Os atos ilocucionários indiretos laterais colocam um problema para a teoria padrão, isto é, como é possível desempenhar um ato ilocucionário indireto, um pedido indireto, para um ouvinte ratificado? Na teoria padrão, os atos ilocucionários indiretos são desempenhados diretamente para um mesmo ouvinte. Dentro do quadro da teoria padrão, o pedido lateral não é possível.

Uma solução seria negar que o falante está desempenhando um ato ilocucionário indireto, afirmando que este está desempenhando dois diretos, uma asserção, e um pedido, por exemplo. Essa solução exige uma revisão drástica na noção de endereçado.

Outra solução seria reduzir o critério da *performance* indireta. Assim o ato ilocucionário indireto precisaria ser desempenhado como se fosse um ato ilocucionário direto dirigido ao mesmo ouvinte ou ouvintes. Na teorização de Searle (1975), é esse critério que torna indireto um ato ilocucionário. Uma terceira solução seria introduzir os informativos que, conforme Clark, são atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários originalmente postulados por Austin, e ainda, para Clark, são atos dirigidos a todos os participantes. Assim um informativo é um ato de informar a posição em que os participantes se encontram sobre o que está sendo dito, ou seja, é crucial para a proposta principal da conversação em andamento. Portanto, ao falar lateralmente, o falante não aparece falando ao endereçado indireto, mas a algum outro, e isso parece ser freqüentemente útil.

Desse modo, os atos ilocucionários indiretos laterais, embora onipresentes, não podem ser acomodados pela teoria padrão. Eles parecem requerer o reconhecimento de informativos. Outra forma de se olhar para essa teoria de Clark, quando estão presentes três participantes ou mais, seria assumir que o falante desempenha dois tipos de atos ilocucionários simultaneamente.

A proposta de Clark (1992) teve conseqüências de grande efeito para a teoria dos atos de fala: até então ninguém havia inserido os participantes em um ato de fala, que são componentes necessários à fala; sem esses, a teoria seria incompleta. A reorganização teórica defendida pelo autor insere, portanto, um novo componente ao ato denominado informativo.

A teoria padrão não está equipada para postular o falante dirigindo-se a mais de um participante; ela pressupõe que o ouvinte sabe para quem ele está se dirigindo em cada ato ilocucionário. Um pedido, diz Searle (1969, p. 57) “*é uma tentativa de levar o ouvinte a fazer A.*”, em que O é o ouvinte na presença de quem a sentença é enunciada.

Quando falantes planejam seus enunciados, eles determinam diferentes ouvintes para diferentes papéis; e então decidem como dizer o que vão dizer com base no que sabem, com base em suas crenças, e eles supõem que esses ouvintes, em seus papéis determinados, sabem, acreditam e supõem. Esta é uma propriedade fundamental do enunciado chamada de '*audience design*'. Clark defende que, para caracterizar informativos adequadamente, primeiro precisamos definir o papel para os quais os ouvintes estão determinados, e também o sentido no qual os falantes determinam seus enunciados, tendo esses ouvintes em mente.

Relativamente aos papéis dos ouvintes, uma conversação consiste, muito aproximadamente, de uma seqüência de enunciados que se alternam entre duas ou mais pessoas; em cada enunciado, o falante desempenha um ou mais atos ilocucionários dirigidos ao endereçado. Para todos os atos ilocucionários dirigidos ao endereçado, podemos identificar quatro papéis básicos: o **falante**, agente do ato ilocucionário, ou seja, a pessoa que desempenha o ato; os **participantes**, nos atos ilocucionários direcionados aos endereçados, são os ouvintes que o falante determina fazerem parte do ato ilocucionário que é direcionado aos endereçados; os **endereçados**, do ato ilocucionário dirigido ao endereçado, isto é, certos participantes pretendem fazer parte de papéis adicionais como endereçados de um ato ilocucionário. Os participantes, então, dividem-se em duas subdireções: aqueles que são também endereçados e aqueles que não o são; e os **ratificados** de um ato ilocucionário dirigido ao endereçado. Estes são os ouvintes que não são intencionados pelo falante a fazer parte no ato ilocucionário, no sentido direto de fazer parte, mas que são, entretanto, ouvintes.

Esses quatro papéis são definidos pelo falante. É ele quem define seu papel como falante; ele que define quem faz parte no ato ilocucionário, separando os participantes de seus ratificados; e é ele quem define quem, através dos participantes, são os endereçados. O falante tem o papel de designar o sentido pretendido em seu enunciado de forma clara para que seja bem compreendido. Entretanto, algumas vezes, o falante não consegue levar seus ouvintes a reconhecer os papéis para o quais estão sendo designados, apesar de uma *performance* perfeita.

Clark explica que, para a proposta dele, esse caso não é relevante. E sim, a intenção do falante sobre quem assume tais papéis. É nesses papéis intencionados que são designados o falante, o endereçado, o participante e o ratificado. O falante determina seu enunciado com esses papéis em mente. Nesse sentido, a noção de *audience design* pode ser dividida aproximadamente nos seguintes planos: plano do participante, plano do endereçado e plano do ratificado.

O plano básico é dedicado aos participantes. Os ouvintes endereçados e ratificados tomam conta da modulação no plano básico. Logo, este é caracterizado pelo *Princípio da Responsabilidade*. Nele o falante é responsável pelo planejamento de seu enunciado. Assim, na conversação, todas as partes podem deixar pistas do que está sendo dito. Isto define o que deve ser chamado de uma *Conversação Canônica*. Com cada contribuição, o falante determina em muitas outras partes, na conversação, o papel de participante.

A tarefa do falante é, por essa razão, grandemente simplificada na maioria das conversações, pois a maior parte das conversações segue uma forma canônica reconhecida por todas as partes. Embora na maioria dos casos as conversações, ou parte delas, sejam canônicas, os falantes, quando precisam, podem e fazem participações que divergem em relação a sua base comum. Eles exploram essas divergências dizendo uma coisa para um grupo de participantes, enquanto dizem algo para o outro, ou para manter elaboradas encenações.

A maioria das “Condições de Felicidade” de Searle são satisfeitas como parte de um plano do endereçado, não meramente como um plano do participante. Os falantes também determinam seus enunciados com participantes ratificados em mente. Embora eles não pretendam que os participantes ratificados tomem parte no que está sendo dito – no sentido direto de fazer parte – eles realizam seus enunciados de forma que os ratificados possam, todavia, formar conjeturas ou hipóteses sobre o que está sendo dito.

Ao planejar seus enunciados corretamente, os falantes podem levar os ratificados a formar hipóteses corretas e incorretas ou, até mesmo, hipóteses coerentes para tudo. Se os falantes os conhecem, podem determinar o que está

sendo dito em seus enunciados para usá-los em um sentido particular partilhado e conhecido por ambos. Isto é o que Clark chama de *Ratificados Conhecidos*. Todo falante também reconhece um *Ratificado Desconhecido*. Assim, os falantes podem abrigar intenções através de ratificados conhecidos e desconhecidos, podendo determinar seus enunciados de acordo com a base comum de ambos. Outro elemento na determinação de ratificados é a *polidez* e o *registro*. Em algumas sociedades, certas palavras em certas circunstâncias são tabus, e não devem ser ratificadas.

Uma questão bem importante discutida na análise informativa dos atos de fala sob a visão de Clark é como os falantes realizam um tópico complicado. O autor argumenta serem necessários cinco fatores, quais sejam, ajuste físico, história conversacional, gestos, negociação da fala e conteúdo lingüístico. A maioria dos enunciados é a combinação desses cinco fatores. Os participantes freqüentemente são distinguidos dos ratificados por ajuste físico. Os ouvintes, no mesmo grupo dos falantes, podem assumir geralmente sua intenção de ser participantes, enquanto que outros ouvintes não podem.

Para Goffman (1971), o que constitui um grupo é altamente determinado por ajuste físico. As pessoas precisam estar em uma proximidade relativa ao espaço disponível, não separadas por óbvias barreiras físicas ou psicológicas e estar acessíveis aos outros áudio e visualmente. Os participantes são também distinguidos dos ratificados durante o andamento da conversação. Os endereçados são, geralmente, designados em parte por gestos. A vantagem dos gestos é que eles são atos públicos, facilmente reconhecidos simultaneamente por todas as partes envolvidas. Finalmente, é claro que endereçados, participantes e ratificados são freqüentemente designados através do conteúdo do que é dito. Endereçados podem ser definidos por vocativos, e outros recursos. Os participantes são inseridos em uma conversação por enunciados introdutórios. Os ratificados podem ser excluídos como participantes por recursos similares.

Em suma, falantes pretendem que os ouvintes preencham determinados papéis, e determinem seus enunciados de acordo com isso. Todos esses fatores, lingüísticos ou não, precisam ser considerados como parte de um sentido em

direção ao qual o falante desempenha atos ilocucionários. Eles são cruciais para a designação de para quem são dirigidos.

A partir do que foi explicitado com relação a uma análise informativa dos atos de fala postulada por Clark (1992), gostaríamos de ressaltar a importância desta em termos de inserção nas áreas envolvidas no estudo da linguagem e suas abrangências, isto é, na forma com que esses estudos ampliam a extensão de aplicação dessa teoria lingüístico-filosófica.

Na proposta do autor, cada ato ilocucionário tradicional, que é dirigido ao endereçado, é desempenhado como um informativo – com uma prioridade lógica do ato ilocucionário que é dirigido aos participantes. Quando somente um ouvinte está presente, explica Clark, existe pouca mudança na análise da teoria padrão de atos ilocucionários, esse é o motivo pelo qual informativos ainda não haviam sido notados. Mas quando há mais de um ouvinte, informativos têm maior importância.

Com a análise informativa, Clark dá referência à fala coloquial, em toda a sua complexidade. Sob essa análise, os falantes fazem distinção entre endereçados, participantes e ouvintes ratificados – e no que comunicam para cada um.

Para Marcuschi (1998), em *Atividades de Compreensão na Interação Verbal*, a compreensão na interação verbal face a face resulta de um projeto conjunto de interlocutores em atividades colaborativas e coordenadas de co-produção de sentido e não de uma simples interpretação semântica de enunciados proferidos. Entretanto, segundo o autor, ainda não se tem claro que tipo de atividades é relevante em cada situação. Parece que a construção de sentido em situações naturais de fala envolve muito mais fatores outros do que somente analisar os enunciados em isolado. De um lado, necessita-se coordenar conteúdos e, de outro, coordenar ações.

Em um modelo de compreensão sócio-interacional lidamos, segundo Marcuschi, com seres humanos concretos em interação altamente complexa, diferenciada e instável. Assim, fatores como identidade e determinação são igualmente importantes, já que são estados finais de um trabalho em que a língua é

apenas um dos fatores essenciais. Desta forma, conforme define Wilkes-Gibbs (1995, p. 240) *apud* Marcuschi,

para que o discurso opere apropriadamente, os participantes devem coordenar ações entre si mais do que a 'mecânica' de sua interação. O importante para os ouvintes não é imaginar o que uma palavra ou enunciado pode significar abstratamente, mas o que o falante pretende que se entenda com ele ao tê-los dito naquela situação e naquele momento do discurso. Para administrar isso, os participantes precisam mais do que cooperar no sentido de Grice. Eles devem também coordenar suas ações e o que eles devem entender com essas ações.

Nesse contexto, Marcuschi (1998, p. 3) define a *compreensão como um esforço mútuo dos falantes para construir coerência, isto é, sentido*. E é nesse momento que este se propõe a dar conta da seguinte questão: como é que os participantes de uma interação resolvem suas estratégias e processos de compreensão de forma tão competente? Para que haja construção de sentido na interação, é necessária uma coordenação ativa dos atos por parte de dois ou mais participantes e que tudo o que é realizado seja criado dessas trocas interativas seqüencialmente organizadas. A questão é que em um *projeto conjunto* exige-se uma negociação, só que nem tudo pode ser negociável. Quando não há consenso, por exemplo, sobre determinados assuntos que envolvem crenças e convicções, a única forma de cooperar é o aborto do tópico. Assim, quando conhecimentos e opiniões esbarram, a negociação torna-se difícil.

Os participantes, ao interagirem com o objetivo de construir sentido, precisam de um *foco comum*, denominado de *base comum* por Clark (1992), discutido acima. Este acontece quando, na interação face a face, ocorrem as trocas com interesses comuns e referentes partilhados previamente existentes ou construídos no momento desta, ainda que o trabalho mais difícil a fazer seja o de buscar uma *sintonia referencial* e produção de interesse mútuo. Esta *sintonia* que pode ser referencial ou cognitiva precisa existir sob pena da 'morte' do tópico. Para que a compreensão se dê de uma forma concreta, é crucial a presença de cognição, interesse e atenção, isto é, *a compreensão é um processo de sinalização múltipla: referentes comuns, atenção centrada e interesse construído conjuntamente* (MARCUSCHI, 1998, p. 6).

Na criança, o padrão de interação lingüística típico da vida familiar já a envolve, inicialmente, como um parceiro conversacional. E um aspecto crucial para que se faça parte de uma conversação efetiva é a habilidade para entender os enunciados de outra pessoa. Entretanto, a compreensão é muito mais do que somente a habilidade para compreender mensagens lingüísticas isoladas, como já ressaltamos. A compreensão significa para a criança o entendimento não somente da linguagem, mas também de contextos interativos que dão origem ao uso da linguagem. Desta maneira, as formas e funções da linguagem refletem e moldam a coordenação de atividades essencialmente diferentes em diversos contextos em direção a um cenário unificado e coerente para interações governadas por regras. Os sentidos da fala, então, dependem também de contexto, embora esses sentidos também sejam contextualmente situados e cristalizados em cenários interacionais.

De acordo com Wells (1981, p. 117), que estuda o desenvolvimento da compreensão, este é um processo de alta complexidade psicológica: *embora ambos executem o processo e aprendam a realizá-lo, a criança é ajudada no sentido de que o falante adulto a orienta na construção de uma mensagem lingüística, colocando em prática o princípio cooperativo de Grice*. Segundo este princípio, os falantes devem ser informativos, verdadeiros, relevantes e claros, e os ouvintes devem interpretar o que aqueles dizem no sentido de que eles estão tentando levar suas idéias adiante. Neste instante, Wells ressalta que o sucesso da comunicação nem sempre depende das condições de sinceridade, já anteriormente por nós aludidas.

As crianças, em particular, precisam aprender a acompanhar as mensagens ocultas nos enunciados dos adultos para que se tornem socialmente competentes para compreender. Quando uma mãe diz a uma criança: *Você ainda tem comida no prato*, isto deve ser entendido pela criança como uma ordem implícita para que ela termine o seu jantar. Estas diariamente se defrontam com palavras repletas de sentido autoritário enunciadas pelos adultos, principalmente em casa e na escola. Elas precisam aprender a cooperar nessas situações, se elas estão aptas para entender os enunciados que são dirigidos a elas.

Logo, para o pesquisador, a noção do Princípio de Cooperação ocorre em resguardados casos em que os falantes são, pelo menos em parte, evasivos,

enganosos, irrelevantes e opacos; bem como para os casos em que são informativos, verdadeiros, relevantes e claros. Desta forma, o autor argumenta que essa versão do Princípio de Cooperação nos oferece uma subestrutura para o entendimento da complexa relação entre relações sociais e processos cognitivos que são básicos para o entendimento da linguagem.

Logo, para o autor, é provavelmente aparente que o contexto de comunicação é de uma importância crítica na determinação da interpretação que os ouvintes fazem em direção ao enunciado do falante. A compreensão é, nesse sentido, um processo interativo. Para Wells, a compreensão da linguagem envolve um processo de construção e desconstrução: em primeiro lugar, o ouvinte precisa identificar qual aspecto está realmente sendo referido e, posteriormente, construir uma representação adequada para ele. O ouvinte precisa identificar a proposta do falante e, depois, relatar essa proposta utilizando a informação nova do enunciado do falante para que essa representação aconteça.

Segundo Wells (1981), a compreensão é o resultado de um processo interacional entre as sugestões deixadas pelo enunciado do falante e o conhecimento do ouvinte para interpretar essas sugestões. Por essa razão, argumenta o autor, o processo de compreensão acontece primeiro com a decodificação do sentido, para posteriormente atuar sobre o entendimento do que está entalhado sob a relação entre mensagem, intenção e contexto. O contexto nunca é só uma realidade dada, mas uma estrutura intersubjetiva de referência construída para quem a relação do enunciado está especificada, ultimada pelas intenções dos participantes conversacionais: os ouvintes tratam o pedido por diferentes objetos em termos da sua percepção da intenção do falante proporcionada por seu conhecimento (ou noção baseada na experiência) sobre a atividade em curso.

Isto quer dizer que os ouvintes, ao olharem para algo 'diferente', olham mais para algo que preserva a intenção do falante com a ajuda do contexto, ao invés de buscarem 'algo completamente diferente'. Essas descobertas, feitas por Wells (1981) ao investigar a compreensão, têm implicações claras em relação ao sentido que os falantes freqüentemente testam na compreensão da linguagem da criança, em cenários que se desviam de expectativas normais de interação conversacional.

Uma questão adicional sobre a relação entre contexto e compreensão é a extensão que apresenta o desenvolvimento da comunicação e as habilidades de compreensão na criança. Esta pode ser percebida como uma liberdade gradual da criança com relação à sua dependência do contexto imediato.

Em suma, Wells (1981, p. 120) postula que a compreensão deve ser vista como um processo interativo e construtivo: o sucesso da compreensão depende de uma orientação cooperativa de parceiros conversacionais em busca de sentidos partilhados e de sua negociação das relações de uma subestrutura distribuída entre enunciado e contexto. Contudo, uma teoria adequada da compreensão precisa incluir uma especificação de seus componentes e de suas relações para todo o processo. Clark e Clark *apud* Wells (1981, p.121) sugerem que o estudo da compreensão

divide-se naturalmente em duas áreas de estudo. O primeiro pode ser chamado de processo de construção. É referente ao sentido que os ouvintes constroem junto a uma interpretação de uma sentença das palavras do falante. Eles parecem iniciar por identificar a estrutura de superfície e terminar com uma interpretação do que parece uma representação subordinada.

Wells descobriu que, para as crianças menores, o processo de compreensão é visto basicamente em termos de estratégias para identificar a atividade que o falante deseja que o ouvinte realize; enquanto que para as crianças maiores, o processo de construção de interpretação de um enunciado acontece parcialmente diferenciado do processo de utilização. Embora o autor defenda que essa dissociação é somente parcial, o que realmente importa é como esses processos são organizados em modos mais complexos de entendimento.

Este trabalho preocupa-se em investigar como as crianças, em uma faixa etária entre 4 e 7 anos de idade, interpretam enunciados que se referem aos aspectos do contexto imediato baseados em conhecimento situacional. Nos propusemos a responder, nesta seção, como se dá a compreensão dos atos de fala por falantes concretos em situações concretas de interação. Pensamos tê-la respondido sob o arcabouço teórico de Clark (1992), que, com estudos experimentais, discute o processo de compreensão de atos de fala, de Wells (1981),

referente ao desenvolvimento da compreensão, e ainda de Marcuschi (1998) que aborda as atividades de compreensão em uma interação verbal.

Posteriormente a essa abordagem, trataremos, no próximo capítulo, da aquisição de pragmática; ontogênese dos atos de fala, produção e compreensão de pedidos; ponto central de nossa investigação. Após apresentaremos a pesquisa de Ervin-Tripp por nós, parcialmente, replicada.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM – ASPECTOS PRAGMÁTICOS

Nesta seção, trataremos do desenvolvimento lingüístico-pragmático da criança, procurando enfatizar como esta se comporta em situações comunicativas espontâneas, nas quais os atos de fala estão fortemente ligados ao contexto e à situação.

A experiência com estudos lingüísticos fez dos pesquisadores da linguagem infantil excelentes candidatos para a exploração da pragmática – uso sistemático da linguagem no contexto. Os estudos sobre aspectos pragmáticos da linguagem infantil iniciaram no final da década de 1970 e início da de 80, com pesquisadores como Dore (1976), Garvey (1975), Bates (1976), entre outros, ligados à área da aquisição da linguagem.

Discutiremos, a partir deste momento, as questões a serem discutidas ao longo da seção. A primeira questão relativa ao processo de aquisição da linguagem aborda o desenvolvimento da consciência pragmática. Esta constitui-se de um conjunto de processos cognitivos, lingüísticos pelos quais seus participantes de forma recíproca atribuem aos seus enunciados atos convencionais particulares. Ao discutirmos a consciência pragmática, não podemos deixar de abordar a consciência metapragmática. Esta é uma habilidade da fala que envolve todo ato de fala ou coordena determinado ato de fala. A capacidade metapragmática possui menção explícita ao contexto que coordena um ato de fala: falante e ouvinte, tempo e espaço do enunciado e assim por diante.

A segunda questão enfatiza que o desenvolvimento da competência pragmática dá-se, na criança, através do desenvolvimento lingüístico, da consciência metalingüística e do desenvolvimento de suas relações sociais. Sob esse ponto de vista, um enunciado só possui um conteúdo proposicional e força ilocucionária própria se tomado em um contexto situacional, no momento concreto da interação.

A aquisição da linguagem envolve, portanto, a aquisição da competência comunicativa pela criança. Cabe, aqui, retomar brevemente os conceitos de competência lingüística, estabelecido por Chomsky (1965), e competência comunicativa, definido por Hymes (1979).

Segundo Chomsky (1965), competência lingüística é o sistema de regras interiorizado pelos falantes, que por constituir seu sistema lingüístico, dá a eles competência comunicativa, deixando-os aptos para expressar um conteúdo pragmático. Essa habilidade abrange o conhecimento do falante para se expressar em diferentes situações sociais.

Na aquisição da linguagem, estar apto para expressar um conteúdo pragmático é visto como um processo de construção em que a criança internaliza um conjunto de regras gramaticais que a capacita a produzir um número ilimitado de sentenças de uma determinada língua. De posse dessas regras, a criança formula hipóteses que formam as estruturas lingüísticas. Essas regras são determinantes para o uso da linguagem.

Para Chomsky (1965), a noção de competência está relacionada à existência de uma gramática universal, ou seja, de mecanismos inatos que possibilitam ao falante o uso de um sistema finito de regras ordenadas; embora, faz-se necessário frisar aqui que, para o lingüista, justamente por existir essa noção de competência ideal inata, este não leva em consideração o contexto situacional.

Já Dell Hymes (1979) posiciona-se contra o conceito de competência lingüística chomskiano. Para o autor, a criança adquire concomitantemente conhecimento da estrutura gramatical da língua, isto é, adquire competência comunicativa e aprende a usá-la adequando-se às situações sociais.

Para esse autor de formação antropológica e sociolinguística, tanto a competência gramatical quanto a competência comunicativa são adquiridas pelo falante, concomitantemente, através das interações sociais. A competência comunicativa envolve, na verdade, mais do que uma competência lingüística, isto é, os interlocutores são portadores de uma sócio-semântica em que são determinantes as crenças da comunidade dos falantes.

Instaura-se, nesse momento, a terceira questão relativa ao processo de aquisição da linguagem. O processo de aquisição da linguagem infantil está diretamente ligado ao processo de interação social: a comunicação é uma atividade cognitiva, pois envolve processos mentais dos interlocutores e uma atividade social, já que ocorre num processo interativo.

Ainda segundo Hymes (1979), os enunciados realizados são produtos da interação da competência lingüística ao mesmo tempo que da competência comunicativa. Em sua pesquisa etnográfica da fala, o autor explica que seu interesse maior é explicar como os falantes e ouvintes fazem para manter uma conversação, ou seja, como os participantes de uma conversação agem para construir e manter um sentido intencionado.

Hymes, sob esse postulado, defende que, para a aquisição da competência lingüística, os fatores sócio-culturais são determinantes, já que as situações sociais são constituintes e constituídas pela linguagem.

Conforme Hymes (1979), a competência lingüística está estreitamente ligada aos valores, atitudes e adaptações concernentes à linguagem, suas características e usos, desta forma é produto de experiências sociais. Na abordagem funcionalista, o teórico esclarece que as regras gramaticais não têm valor se desvinculadas de regras contextuais.

Um sistema lingüístico contém inúmeras possibilidades para o falante expressar determinado sentido, mas este nem sempre as possui disponíveis em seu repertório. O conhecimento adquirido pelo indivíduo é particularizado, e a

competência que este apresenta ao fazer uso da linguagem inclui habilidades e julgamentos relativos às características sócio-culturais e delas depende.

Adquirir competência comunicativa significa adquirir os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos de uma língua adequando-as às mais diversas situações. Para manifestar um comportamento através da linguagem, o interlocutor faz uso de julgamentos e habilidades ditadas por um sistema de regras.

Durante o processo aquisicional da linguagem, Hymes (1979) postula ser a internalização de atitudes lingüísticas fator primordial para que a criança seja capaz de compreender e produzir atos de fala, de participar efetivamente em ações sociais e de escolher o repertório mais adequado à determinada situação contextual.

Para isso, é necessário que a criança demonstre estar apta a negociar, expressar ou manipular as relações sociais. Ou seja, a criança precisa estar madura do ponto de vista de sua percepção das relações entre interlocutores para interagir de forma adequada com o que a circunda, discernindo quando falar e não falar, sobre o que falar, sobre quem ou com quem, quando, onde.

Para Hymes, a criança familiarizada com uma *matriz*, ou seja, com um modelo de desenvolvimento lingüístico, está apta a enfrentar as mais diversas situações comunicativas, isto é, é capaz de adaptar sua linguagem às situações em que participa.

Já a quarta questão esclarece que o conhecimento pragmático da criança aumenta à medida que esta se desenvolve como F e O: o conhecimento lingüístico e o conhecimento de mundo da criança cresce de maneira gradativa. Ela pouco a pouco apresenta capacidade para manter relações sociais, tornando-se, dessa forma, comunicativamente eficiente. A aquisição dos aspectos pragmáticos da criança ocorre através de sua interação com o mundo e com os outros.

A comunicação verbal infantil constitui-se através de uma série de etapas, desde o balbúcio, a aparição das palavras isoladas, denominadas de holófrase, dos

enunciados de uma só palavra, até o surgimento do enunciado mais complexo e das seqüências discursivas mais longas.

Halliday (1975), em seu estudo sobre o desenvolvimento de conceitos funcionais, criou uma taxionomia ao investigar a emergência dos enunciados infantis, através da observação sistemática de seu filho, em um estudo longitudinal durante o período de nove aos dezoito meses de idade.

O teórico postulou seis funções categoriais, assim denominadas: função *instrumental*, a criança usa a linguagem para satisfazer suas necessidades para obter objetos ou serviços, também chamada de função “*Eu quero*”; função *reguladora*, usada para controlar o comportamento dos outros, função “*Faça como eu te digo*”; função *interacional*, usada para interagir com o que está a sua volta, função “*Você e eu*”; função *pessoal*, usada para expressar a singularidade da criança, função “*Estou aqui*”; função *heurística*, usada para explorar o meio, função “*Me diga por que*”; e por fim, a função *imaginativa*, usada pela criança para criar seu meio ambiente, função “*Vamos fazer de conta*”.

Halliday (1975), ao discutir o balbucio, por exemplo, afirma que, no estágio pré-verbal do desenvolvimento infantil, o som [a] [a] incluído numa determinada situação expressa *me dá* ou *faça isto*; o mesmo som *a a* produzido de forma diferenciada e num tom mais alto do que o natural pode significar *quero dormir*. Desta maneira, para este pesquisador e outros (BATES, 1976; ERVIN-TRIPP, 1976), o balbucio serve como simples forma de comunicação, apoiada na entoação, e compreensível somente através de ajuda contextual.

Halliday dividiu o desenvolvimento dessas seis funções em fases: a Fase 1 refere-se ao período de 16 meses e meio de idade, quando a criança usa enunciados de uma só palavra e adquire poucas palavras, 50 aproximadamente. Nesta, o sentido único é criado pela criança, não adquirido de seu meio lingüístico. O autor denominou a linguagem criada pela criança, nessa fase, como protolinguagem ou protopalavra. De acordo com Halliday, é durante esse período que as seis funções emergem, embora as funções para um número limitado de protopalavras possam variar.

A Fase 2 possui os seguintes traços: nesse período o vocabulário cresce de 52 para 145 palavras; a criança inicia os diálogos; a sintaxe começa a surgir na forma dos enunciados; e há uma mudança nas funções: as seis funções da Fase 1 transformam-se em duas funções gerais, a função matemática e a função pragmática.

Alguns traços da Fase 2 são parte do período da emergência de combinações das palavras. Na etapa dos enunciados de uma palavra, a criança já inclui unidades lexicais isoladas que logo são gramaticalmente reconhecidas, mas, para que o conteúdo desse enunciado possa ser compreendido, é necessário ainda apoio da entoação e, principalmente, do contexto situacional.

Para teóricos funcionalistas, como Halliday (1975), por exemplo, a ampliação de funções ocasiona mudanças formais. Este postula a linguagem como um fenômeno social, a competência para o uso é, então, parte integrante de uma base de desenvolvimento gramatical. A aquisição da competência lingüística, em específico a gramatical e para o uso, ocorrem simultaneamente.

Segundo o autor, o uso da linguagem é funcional e, assim sendo, as crianças demonstram ser capazes de dar sentido à linguagem quando esta serve às situações concretas de interação. As crianças possuem estratégias que se desenvolvem gradativamente na interação social.

É importante ressaltar, com relação a tais etapas, que o desenvolvimento da função comunicativa infantil está apenas sedimentando-se quando a criança começa a dominar as formas gramaticais menos complexas da língua como, por exemplo, quando demonstra ter condições de interpretar pedidos explícitos endereçados a ela.

Ochs (1979, p. 6), ao investigar a linguagem infantil, questiona-se sobre o que na linguagem da criança pode contribuir para o entendimento da linguagem no contexto. A autora postula que tal estudo pode oferecer, além de uma base para pesquisa multidisciplinar, uma metodologia baseada em observação empírica, a oportunidade para observar a emergência de sensibilidade contextual e a transição

do contexto para a sintaxe, e ainda, a oportunidade para observar a socialização de conhecimento essencial ao uso da linguagem.

Observar a emergência da sensibilidade contextual está, de maneira intrínseca, ligada à observação do desenvolvimento infantil para perceber quando as crianças demonstram interpretar as intenções pragmáticas que existem em um determinado enunciado – interesse precípuo deste trabalho.

Para Ochs (1979), o contexto é crítico para apropriar e comunicar com sucesso interações verbais. As crenças e o universo social dos interlocutores, incluindo a linguagem, constituem um recurso para influenciar a forma de expressar uma idéia, mas principalmente para a interpretação de expressões lingüísticas. O falante precisa estar conectado em um conhecimento comum com o de seu interlocutor, em uma comunidade de fala para garantir uma conversação, isto é, o F deve adequar seus enunciados de acordo com sua crença ou não de que o ouvinte conhece o referente em questão.

A habilidade necessária ao falante para considerar a perspectiva do ouvinte pode determinar o sucesso das interações verbais. Como nos adultos, que também adquiriram tal habilidade, a sensibilidade da criança cresce para colocar-se na perspectiva do ouvinte. A capacidade de “pressupor” determina o sucesso desse processo. Quando falamos de uma certa informação pressuposta pelo falante, geralmente pensamos que o falante assume algo em determinado caso e assume que o ouvinte partilha ou não esta noção. A criança que não considera o conhecimento do ouvinte, ao produzir um enunciado, não está pressupondo, mas simplesmente partindo do princípio de que algo está acontecendo independentemente do outro.

A seleção do que dizer, na holófrase, está ligada à informação que é ou não certa para criança. Somente mais tarde, ela parece levar em consideração o seu O e escolher a palavra que melhor assegura a compreensão e o reconhecimento de seu ato de fala pelo seu interlocutor.

Em muitas línguas, o suposto conhecimento do F sobre o conhecimento do O afeta de forma determinante o uso de elipses, de artigos e demonstrativos, de orações relativas, referências a entidades no passado, no futuro, a tonicidade das frases e a ordem das palavras.

Ochs (1979) argumenta, baseada no que Greenfield (1978) discute, que a noção de “certeza” é precursora da noção de “pressuposição” no desenvolvimento da linguagem. A escolha do que expressar no estágio de enunciados de uma só palavra é tida como informação do que é ou não certo para a criança: o conhecimento do ouvinte não é uma consideração importante nesse estágio.

Na verdade, um traço universal em todas as línguas é que elas são, basicamente, sensíveis ao contexto, assim como em todas as línguas naturais existem categorias gramaticais, de acordo com o exposto acima, tais como a estrutura de predicação tópico-comentário. As regras gramaticais, então, são aprendidas pelas crianças por analogias com as regras da ação e atenção.

Estudos como os de Garvey (1975) e Ervin-Tripp (1976), demonstram que as crianças aprendem a linguagem através da estrutura social. Elas aprendem que os status sociais são ligados a obrigações e direitos particulares, e aprendem como esses direitos e obrigações são manifestados no comportamento verbal. Assim, as crenças e suposições sobre o universo social constituem um recurso para compreender e expressar as intenções do F.

Dessa forma, para alguém se tornar competente comunicativamente é preciso adquirir um conhecimento subjacente que os interlocutores de determinada comunidade lingüística elegeram como adequado.

Ochs (1979) ressalta ainda que os dados sobre a aquisição da linguagem revelam alternativas pragmáticas válidas antes mesmo que os enunciados de uma só palavra tenham emergência. Inicialmente, a criança pode ter dificuldade em considerar a perspectiva do ouvinte; no entanto, ao distanciar-se da fase egocêntrica, automaticamente cresce sua sensibilidade em relação ao outro.

No início da aquisição, em um estágio que Piaget (2001) chama de pré-operacional, a criança utiliza enunciados simples, que normalmente envolvem objetivos e acontecimentos que ocorrem no seu meio social. Entretanto, a criança rapidamente evolui para um estágio operacional, no qual é capaz de solicitar objetos e pessoas que estão fora de seu alcance visual, por exemplo, chorar logo que sua mãe sai do quarto. A fala que não é dirigida para o 'aqui e agora' é freqüentemente inadequada no estágio inicial do desenvolvimento da linguagem infantil. Posteriormente, cresce sua capacidade cognitiva relativa à memória e a criança será capaz de descrever fatos ou acontecimentos passados.

Portanto, as crianças precisam adquirir tal capacidade para que, ao produzirem seus enunciados, também possam concomitantemente colocar-se na perspectiva de ouvinte. Assim, o processo de descentralização é crucial para que as crianças interpretem atos de fala indiretos.

A maioria dos falantes desenha seus enunciados com o endereçado em mente (SCHEGLOFF e SACKS, 1973 *apud* OCHS, 1979): para isso consideram a identidade social do endereçado, sua biografia pessoal, e seu conhecimento e crenças sobre o mundo. Isso quer dizer que o falante leva em consideração seu ouvinte inserido em um contexto cultural ao planejar uma interação verbal.

Dessa maneira, o desenvolvimento lingüístico está ligado ao desenvolvimento sociocognitivo, favorecendo a observação da estrutura da língua e do comportamento lingüístico do adulto. Durante esse período do desenvolvimento, a criança vai aprender certos aspectos funcionais de sua língua. Ela vai aprender que, para enunciar certas palavras, é preciso considerar a situação em que se encontra, já que as palavras mudam de significado, dependendo de quem as enuncia e da situação em que são enunciadas.

As crianças pequenas, conforme defende Bruner (1975), no período pré-lingüístico, atuam sobre unidades básicas denominadas de esquemas interacionais. Os *esquemas* ou *formats* (BRUNER, 1975) são as inúmeras situações que o adulto constrói junto com a criança na interação com objetos, tais como construir e derrubar pilhas de blocos, esconder e procurar. A capacidade da criança de colocar-se como

parceiro ativo na interação com o adulto demonstra a construção do protodiálogo, mesmo que formas lingüísticas interpretáveis ainda não estejam presentes. Para Bruner (1975), o processo de aquisição da linguagem é altamente determinado pelo conhecimento de mundo do sujeito cognoscente, pela maturação e pelo intercâmbio social da criança com o adulto.

Sob essa perspectiva, Ochs (1979) demonstra que a criança, na fase inicial de seu desenvolvimento lingüístico, aproximadamente dos 2;0 aos 2;5 anos de idade, procura preencher turnos no diálogo com o adulto adaptando e moldando a seqüência conversacional em uma interação face a face. A linguagem é adquirida através de trocas da criança com seu interlocutor, ou seja, pais, irmãos, cuidadores, através de interações verbais em uma ação coordenada por ambos de colaboração conjunta ao redor de objetos e situações. É importante salientar que *colaboração* aqui não significa *consenso* ou *concordância*, mas apenas a realização de ações coordenadas (MARCUSCHI, 1998).

A partir dos 3;0 anos de idade, a criança já tem condições cognitivas e, a partir dessas, condições lingüísticas, para relatar eventos ou ações passadas. É nesse período que ela apresenta capacidade para construção e interpretação de narrativas, em que se coloca, com maestria, algumas vezes no papel de falante e, em outras, no de ouvinte, demonstrando ter adquirido plenamente essa habilidade discursiva.

À medida que a criança desenvolve sua capacidade lingüística, adquire uma consciência metalingüística, ou seja, quando a criança demonstra ter condições de interpretar enunciados não-literais, isto é, enunciados implícitos, demonstra essa capacidade para compreender atos de fala indiretos. Esses tipos de diretivos são adquiridos mais tarde, já que estes exigem uma capacidade mais complexa da criança, tais como discernimento, distanciamento do sentido literal das palavras e, portanto, de perceber as ambigüidades. Além disso, nos pedidos indiretos, o F pode emitir um enunciado que quer significar o que diz, mas também quer significar algo mais. As formas indiretas colocam a importância da interpretação com uma clareza maior.

O ato diretivo indireto envolve processos de racionalidade por parte dos interlocutores, o conhecimento de mundo e, principalmente, das situações sociais, além de exigirem um processamento de inferências lógicas, pois só podem ser interpretáveis com ajuda contextual e conhecimento situacional.

Este tipo de pedido requer que a habilidade metalingüística da criança já esteja adquirida: para que ela possa compreender que este tipo de enunciado lingüístico nem sempre é explícito, ou seja, para que possa interpretar enunciados de pedidos indiretos não-convencionais, sugestões ou alusões e ironias.

Dessa forma, Ochs (1979) defende que o desenvolvimento da competência pragmática acontece concomitantemente ao desenvolvimento da consciência metalingüística, que contribuirá para que a criança se torne apta a compreender o sentido enunciado em relação ao papel do F e do O em um ato de fala.

No ato ilocucionário pedido há uma relação estreita entre a noção de significado e a noção de intenção, ou seja, o efeito que o F quer causar no O. A criança, além de deparar-se com a complexidade da mensagem em si, enfrenta outro obstáculo que é em relação à força que determinado enunciado precisa ter para modificar o comportamento do interlocutor. Há, então, uma dependência entre a forma como o falante vai enunciar o conteúdo proposicional e o modo como o ouvinte irá compreendê-la.

Tudo isso está relacionado à competência comunicativa, que, conforme vimos no início desta seção, envolve, através das interações sociais, a competência lingüística. Parece-nos, então, haver certa interdependência entre o desenvolvimento da competência pragmática e o desenvolvimento da consciência lingüística. Este último, visto como a capacidade de a criança refletir sobre as unidades e estruturas da língua.

Faz-se necessário ressaltar, neste momento, conforme argumenta Ochs (1979), que a consciência pragmática exige da criança capacidade de abstração e descentralização. Essa capacidade ocorre de forma progressiva. Assim, o ato

comunicativo ocorre como uma atividade que se torna possível pelo processo de descentralização, como uma prática social e intersubjetiva.

Ao expandirmos o estudo da linguagem da criança para dimensões pragmáticas, estas nos possibilitam ver a variedade de habilidades comunicativas que a criança pequena tem em situações sociais diárias. A pragmática oferece uma explicação mais rica e adequada do conhecimento social e lingüístico da criança. O emprego de alternativas pragmáticas em estruturas morfossintáticas é rico e freqüente no comportamento da linguagem da criança pequena.

Após tratarmos brevemente os conceitos que embasam as fases de aquisição referente aos aspectos pragmáticos da linguagem infantil, na seção seguinte, apresentaremos a produção de atos de fala diretivos, com destaque especial aos pedidos, para, posteriormente, abordarmos o foco mais importante deste trabalho, qual seja, a compreensão dos pedidos pela criança.

3.1 Aquisição dos Pedidos Diretos e Indiretos: Produção

Nesta seção, ao partirmos do pressuposto de que existe uma ordem hierárquica para a emergência de pedidos, abordaremos a aquisição desde sua gênese até a produção de pedidos diretos, indiretos convencionais e indiretos não-convencionais.

Na produção de pedidos por crianças, destacam-se várias pesquisas entre as quais citamos Garvey (1975), Reeder (1980), Andersen (1992) e, no Brasil, Mariante (1997). Abordaremos de forma resumida esses trabalhos para, posteriormente, tratarmos, como já é sabido, do nosso maior interesse, qual seja, a compreensão de pedidos por crianças.

A pesquisa de Garvey (1975) aborda a produção de pedidos por crianças. A autora trabalhou com a fala espontânea de trinta e seis crianças de classe média branca oriundas, predominantemente, de famílias de profissionais liberais. Havia vinte e uma meninas e quinze meninos com idade entre 3;6 a 5;7 anos de idade. A pesquisadora estabeleceu a seguinte divisão: seis díades de crianças menores (3,6

a 4,4) e doze díades de crianças mais velhas (4,7 a 5,7). Seu objetivo principal era verificar como a criança constrói significação ao falar e como interpreta as intenções dos falantes.

Durante o experimento, as crianças eram levadas ao laboratório pela professora. A pesquisadora sorteava três crianças para ver quem brincaria primeiro e para ver quem entraria primeiro na sala de brinquedos. A criança que tirasse a haste mais longa ocupava-se da discriminação da tarefa, enquanto a díade explorava a sala de brinquedos. Estas crianças eram filmadas através de um espelho e não sabiam que estavam sendo observadas. Após quinze minutos, as crianças eram trocadas de lugar. Nesse sentido, três crianças formavam um grupo e cada criança era observada na sala de brinquedos com dois parceiros diferentes.

O método usado por Garvey para o experimento era transcrição de fala e uma narrativa das atividades. Essas atividades incluíam exploração conjunta e individual da sala e dos brinquedos, brincadeiras de faz-de-conta e somente conversas. As díades produziam em média um enunciado a cada 4,6 segundos. Este *corpus* de interação de pares oferecia uma amostra de fala espontânea livre da influência imediata do adulto. Os brinquedos encontrados na sala levavam a atividades similares para a maioria das díades. Por exemplo, a ação mais escolhida era um carro de madeira com rodas e uma placa de autorização colocada no centro da sala com um microfone. A maioria das díades eram absorvidas com brincadeiras e atividades organizadas para dirigir o carro. De maneira similar, outras díades mantinham conversas ao telefone e também cozinhavam no fogão. De acordo com a autora, coordenar a ação do outro, nesses cenários, foi o motivo mais importante para a fala.

A pesquisadora escolheu os pedidos de ação para observar, pois esses, se bem empregados, são bem interpretados, são ouvidos pela criança da fala adulta e também são enunciados intrínsecos às significações sociais, isto é, através do código lingüístico com estruturas lingüísticas complexas se realiza, repleta de intenção, a significação social.

Garvey primeiramente observou os pedidos diretos e depois os indiretos, obedecendo à mesma ordem de sua emergência. Faz-se interessante apresentar a proposta da pesquisadora quanto ao domínio estrutural do pedido.

Ela esclarece que, em uma interação conversacional, os participantes precisam assumir cada um o seu papel, isto é, o falante precisa efetuar seu pedido adequadamente para que o ouvinte também o interprete adequadamente. Caso o ouvinte não consiga interpretá-lo, é necessário reparo para que este concorde ou então recuse o pedido. As crianças, dependendo da fase, podem ainda não estar prontas lingüística e cognitivamente para fazê-lo, mesmo que este tenha sido bem produzido. A estrutura do pedido, portanto, outorga responsabilidades diferentes ao F e ao O, permitindo que esse último tenha maior mobilidade para aceitá-lo ou recusá-lo.

Abaixo, encontra-se a estrutura do pedido, no contexto da qual, segundo Garvey, só são obrigatórios o pedido do F e o reconhecimento do O, o pedido e o reconhecimento do pedido, indicando consciência do pedido do F. Os outros são opcionais, isto é, (1a) preparação do conteúdo proposicional, (1b) adjunto do pedido e o (3) esclarecimento:

F e O (1a) Preparação do conteúdo proposicional;

F (1b) Adjunto para o pedido;

F (2) Pedido;

O e F (3) Esclarecimento;

O (4) Reconhecimento do 2;

F (5) Reconhecimento de 4.

De acordo com esses componentes, alguns básicos e outros opcionais, a produção do pedido acontece em:

1a) Preparação do conteúdo proposicional: o F antes de realizar o pedido certifica-se de quais termos de referência da proposição são compartilhados pelo O. Este componente é composto por um *Par adjacente*. Segundo Schegloff (1972), par adjacente é uma seqüência de dois turnos que ocorrem e servem para a organização local da conversação. Estes são conjuntos conversacionais em que a produção de um acarreta a do outro, isto é, o primeiro turno depende da realização do segundo. Portanto, ao efetuar o pedido, o ouvinte solicita uma resposta. Abaixo, exemplos traduzidos por nós dos informantes do estudo:

F: (1a) Tu vêes aquele martelo ali?

O: Sim.

F: (2) Passe-o para mim.

1b) Adjunto do pedido – o pedido direto é acompanhado por uma oração ou frase que é sintaticamente independente da oração que contém verbo imperativo, ou por uma *tag*, por exemplo *tudo bem?*, ou *tudo certo?* que, em inglês, pode ser uma interrogativa constituída pelo verbo da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação, assim como *O senhor já esteve aqui, não esteve?* As interrogativas *tag* expressam um *pedido de confirmação* do conteúdo proposicional da declarativa que a precede e, concomitantemente, servem para que o ouvinte tome o turno. O adjunto do pedido é produzido pelo F e precede ou imediatamente segue o pedido (com exceção de *tags*, que somente seguem pedidos).

F: Enrola essa fita para mim.

O: Não consigo fazer isso.

2) Esclarecimento – seguindo o pedido, o O faz uma pergunta sobre o enunciado. O componente de esclarecimento é composto de um par adjacente, isto é, um pedido de informação por parte do O e uma resposta do F.

F: Me alcança o carrinho.

O: Qual deles?

F: O vazio.

3) Reconhecimento do pedido – se o pedido alcança seu efeito perlocutório, então o F pode marcar o final do domínio estrutural do pedido, agradecendo ao O.

F: Amarra isto para mim, por favor.

O: (Amarra o cinto)

F: Obrigado.

Garvey (1975, p. 51) esclarece que o domínio estrutural do pedido oferece uma base para a seqüência conversacional, isto é, uma estrutura mínima que pode ser uma opção para servir de preparação ao pedido, para clarificar um desentendimento ou para vencer desacordos. O domínio estrutural de um pedido reflete um domínio de relevância, um entrelaçamento de crenças e motivos associados.

Esse entrelaçamento mantém unidas as noções estruturais do pedido. Dessa forma, garante o sucesso da produção e da compreensão deste. O entrelaçamento organiza a base estrutural do pedido para que o ouvinte a reconheça e também influencia a interpretação do F, bem como o comportamento do ouvinte para interpretação do pedido.

Ao examinar o domínio do pedido direto, Garvey (1975) explica que, ao fazê-lo, é necessário observar o que ela chama de *fatores de significado*. A pesquisadora argumenta que pedidos são acompanhados por adjuntos. A maioria desses adjuntos oferece uma razão para fazer um pedido. O exemplo seguinte ilustra alguns tipos de adjuntos, expondo uma relação objetiva relativa ao pedido:

O F pede para ao O para parar de se apoiar nela:

F: Pára com isso. Você machucou minha cabeça. (causa para o pedido)

O F pede ao O para tirar o coldre:

F: Tirem isso! Vocês são meninas! (consideração normativa)

Outra razão encontrada nos adjuntos é que eles são mais subjetivos, isto é, fazem referência às atitudes dos participantes. Segundo Garvey, existem três fatores de significado encontrados nos adjuntos identificados:

- (a) A razão do F para fazer o pedido.
- (b) O desejo do O ou necessidade de um resultado da A.
- (c) A disposição do O para fazer a A.

O reconhecimento embasa a evidência dos adjuntos de que o F e O acreditam que o F tem razões para fazer o pedido, embora o ouvinte possa duvidar dessa razão. Logo, as razões são invocadas nos adjuntos pelo F e nos reconhecimentos pelo O.

Em resumo, adjuntos e reconhecimentos partilham dois fatores de significados, um relata a crença de que o F e o ouvinte partem do princípio de que o pedido foi motivado por uma razão e a outra relata a noção de que o ouvinte tem disposição para fazer a ação. Reconhecimentos explícitos introduzem fatores adicionais ao domínio do pedido.

Garvey (1975) esclarece que podemos modificar a lista de fatores, adicionando outros e indicando que estes são interpretados como reflexo da compreensão da condição de sinceridade do pedido. Os fatores mais importantes para os pedidos são os que refletem a condição de sinceridade, já que os outros fatores refletem condições mais gerais não só para pedidos, mas também para outros tipos de atos de fala.

- (a) O pedido e a resposta são razoáveis.
- (b) O F quer que o ouvinte execute a A (Condição de Sinceridade (a)).
- (c) O ouvinte está querendo fazer a A (Condição de Sinceridade (c)).
- (d) O ouvinte está apto para fazer a A (Condição de Sinceridade (b)).

- (e) O ouvinte é obrigado a fazer a A.
- (f) O ouvinte é um receptor apropriado do pedido.
- (g) O ouvinte tem direitos que podem entrar em conflito com a produção da A.
- (h) Antes do pedido, o ouvinte não pretendia fazer A (Condição de Sinceridade (d)).

Os fatores de significado dos pedidos diretos constituem a base dos pedidos indiretos. O mecanismo pelo qual um enunciado conta como pedido é que o falante assume a noção de que o ouvinte vai fazer a ação e então pede para que o ouvinte não esqueça sua intenção. Esse tipo de estratégia pode ser interpretado como violação da condição de sinceridade, pois o falante assume que o ouvinte não quer fazer a ação na ausência do pedido.

Para Garvey (1975), a base para a análise de pedidos indiretos foi a recorrência de um conjunto de fatores de significado identificados no domínio do pedido direto. Adjuntos, reconhecimentos, esclarecimentos e pedidos repetidos também ocorrem com pedidos indiretos e refletem o mesmo conjunto de fatores de significado.

Assim, a partir desse quadro explanatório a autora procura evidências de que os pedidos e as respostas das crianças a estes são baseados em um conjunto de fatores de significado interpessoais específicos. Segundo ela, pedidos diretos e indiretos e suas respostas oferecem suporte para a hipótese de que as crianças estão aptas para o significado interpessoal, nos quais o ato de fala pedido está baseado.

Garvey (1975), ao investigar a competência lingüística na fala espontânea de crianças em relação aos atos ilocucionários, argumenta, a partir dos resultados encontrados nessa pesquisa, que as crianças realizam mais pedidos de forma direta, com poucas formas indiretas apresentadas. Para ela, as crianças demonstram certa competência comunicativa, já que reconhecem a necessidade de se produzir

adequadamente um pedido para que este seja feliz, isto é, para que seja reconhecido pelo ouvinte.

Por essa perspectiva, os resultados de Garvey (1975) mostram que as crianças conseguem falar o que pensam, e ainda, está claro que as crianças também podem querer dizer mais do que efetivamente dizem, utilizando enunciados que contém implícitos. Elas podem transmitir um pedido ou uma recusa indiretamente.

Na mesma direção, Reeder (1980), ao pesquisar a emergência das habilidades ilocucionárias em sete crianças com dois grupos de idade, 2,5 e 3,0 anos, se propôs discutir duas questões importantes: (1) que conjunto de traços, lingüísticos e pragmáticos constituem pistas para discriminação da força ilocucionária por crianças pequenas? Ou seja, crianças de 2,5 e 3,0 anos de idade empregam pistas contextuais para distinguir pedidos de propostas? E (2) qual é o limite desenvolvimental inferior da emergência de discriminação de força ilocucionária para pedidos e propostas? Isto é, a habilidade das crianças para esses dois atos ilocucionários evoluem com a idade?

Dois níveis de variação do contexto foram inventados no sentido de corporificar supostos atributos de pedidos e de propostas. Uma variante gravada em fita cassete da forma *Você poderia fazer A?* era apresentada ao sujeito em cada condição de contexto, com outros sujeitos servindo para controlá-lo. A discriminação da força ilocucionária de cada *performance* era medida pela discriminação de uma tarefa simples que elicitava um julgamento indiretamente feito pela criança da relação da paráfrase entre um item do estímulo nesse contexto e de cada duas respostas alternativas, uma das quais era a variante de *Eu quero que você faça A* e a outra, a variante de *Eu levarei você a fazer A*.

Um desenho fatorial 2 x 2 era empregado. Este usava medidas repetidas na variável do contexto, e na tarefa de discriminação. Os resultados da triagem múltipla eram submetidos a uma análise variacional. O cenário físico era sempre o mesmo em ambos os níveis de contexto. Ele consistia de uma mesa ocupada com seis brinquedos legos: um trem, uma bicicleta, um cavalo, um avião, um carrossel e uma

caminhonete, com algumas figuras em forma de boneca designadas para experimentar os legos. O falante no item estímulo era representado por uma figura boneca adulta, cuja identidade era estabelecida como 'o professor'. Um papel aleatório era determinado às bonecas ouvintes através de triagem, com uma tentativa aproximada para ver que o papel era igualmente distribuído através de três figuras mulheres e três figuras homens disponíveis.

O único traço do contexto manipulado sistematicamente era a posição relativa do F e do O em relação a cada brinquedo mencionado no conteúdo proposicional de cada item do estímulo. Na condição de pedido, F ficava em pé em frente ao lego, enquanto O ficava cinco ou seis passos distante do brinquedo, de frente para o falante e o lego. Na condição proposta, a posição de F e O eram simplesmente trocadas, O ficava diretamente de frente para o brinquedo. Uma triagem para discriminação da tarefa consistia da apresentação de três itens, incluindo um item estímulo e um par de respostas alternativas para o julgamento da paráfrase. O item estímulo consistia de seis variantes da forma '*Você poderia fazer A?*', cada uma diferindo somente em relação ao brinquedo. Dos seis itens estímulo aparecia somente um em cada condição de contexto para um total de doze trios por sujeitos. As respostas alternativas consistiam de seis variantes da forma '*Eu quero que você faça A*' e '*Eu levarei você a fazer A*', e correspondiam a cada item do estímulo em termos de brinquedo mencionado.

Assim, um trio de itens típico para a triagem da discriminação da tarefa era o seguinte:

Item estímulo: *Você gostaria de brincar com o trem?*

Respostas alternativas: *Eu quero que você brinque no trem.*

Eu levarei você a brincar no trem.

As seis tarefas trios eram gravadas em um estúdio por uma professora. Os doze itens estímulos eram, então, sorteados aleatoriamente e editados. As respostas alternativas, entretanto, eram transferidas em pares de pistas especialmente

modificadas em fitas cassete, cada pista era ativada pelo sujeito ao pressionar um dos botões colocados lado a lado. Assim, era possível que o sujeito ouvisse a resposta alternativa como uma necessidade antes de fazer o julgamento da paráfrase.

Enquanto que a força ilocucionária para propostas é estabelecida por volta dos 2,6 anos de idade, as habilidades de discriminação para pedidos provavelmente continuam a se desenvolver entre 2,6 e 3,0 anos.

Reeder se pergunta como é possível falar em uso apropriado de atos ilocucionários como um aspecto da competência lingüística do falante nativo. Em seguida, a autora estabelece quatro critérios para a atribuição do *status* de competência. Primeiro, a produção e a compreensão de atos ilocucionários é governada por regras; pode acontecer de se desempenhar atos ilocucionários inapropriados e se reconhecer a diferença entre *performances* apropriadas e inapropriadas dos atos ilocucionários. Segundo, o conhecimento de tais regras ou restrições é idealizado em um nível no qual é possível corrigir esse 'falso início', que está errado por razões fortuitas estritamente não comunicativas. Terceiro, o conhecimento permanece em circunstâncias normais, tácito. Quarto, é possível caracterizar a aquisição de tal conhecimento em termos muito similares àqueles usados por teorias de aquisição de competência sintática estrita: o aprendiz ativamente afirma, em uma análise da estrutura, fatos subordinados à fala (que pode ter sido organizada de forma útil por cuidadores), e formula, testa e refina progressivamente uma teoria da estrutura do *input* da linguagem (HYMES, 1972).

Enquanto a pesquisa de Reeder pergunta quando a competência para atos ilocucionários emerge essencialmente na forma adulta, trabalhos importantes postulam que a competência ilocucionária desenvolve-se em estágios embrionários diferentes entre si.

Shatz (1974) *apud* Reeder (1980) argumenta que as crianças pequenas não respondem apropriadamente aos pedidos de ação que são realizados na forma *Você pode me encontrar um caminho* e, ocasionalmente nas formas em que o ato desejado não é explicitamente declarado. Ainda assim, essas crianças respondem

adequadamente ao ato A, quando A for encaixado em uma forma convencionalmente usada para pedidos de ação, tais como *Você poderia encontrar um caminhão para mim*. Shatz atribui corretamente a essas crianças uma regra discursiva simples, 'Mamãe diz, criança faz', enquanto que Ervin-Tripp (1974) explica casos similares pelo sentido de 'Imperativos encaixados'.

Essa questão vai ao encontro da hipótese pragmática. Esta assume que as crianças empregam pistas contextuais em ordem para discriminar a força ilocucionária de *Você gostaria de fazer A?* e, portanto, selecionam "*Eu quero que você faça A*" somente quando o estímulo estiver presente sob a condição de Pedido, e "*Eu levarei você a fazer A*" somente sob condição de Proposta. A hipótese pragmática oferece suporte considerável, com um efeito essencial e significativo do contexto.

Na pesquisa de Reeder (1980), foram encontrados os seguintes resultados: aparentemente os dois grupos de 2,5 e 3,0 anos discriminam propostas, mas o grupo de crianças mais velhas discrimina pedidos de modo mais fidedigno do que o grupo de crianças menores, com 2,5 anos. Existem, segundo o autor, duas possibilidades de interpretação para esse achado: primeiro, deve-se olhar a complexidade psicolinguística dos procedimentos, acima relatados, para computar força ilocucionária para cada ato ilocucionário, na tentativa de colocar ou em ordem de dificuldade ou, talvez, em ordem de domínio, as propostas de aquisição são mais precoces do que os pedidos.

Reeder (1980) demonstra que uma análise informal do processo de compreensão de cada ato ilocucionário não oferece base para se determinar que um tipo é mais difícil que outro. Uma segunda possibilidade, nesse caso específica para crianças falantes de língua inglesa, é que as crianças pequenas adquirindo o inglês são expostas a um número pequeno de pedidos comparativamente a outros países.

Sob essa perspectiva, as conclusões de Reeder são as seguintes: as crianças de 2,5 e 3,0 anos diferenciam atos ilocucionários do tipo propostas e do tipo pedidos presentes em enunciados contextualizados; os julgamentos demonstram um nível alto de qualidade com relação à paráfrase ilocucionária entre os itens testados; e,

enquanto os de 2,5 e 3,0 anos de idade fazem julgamentos aproximados aos de falantes nativos no que concerne a propostas, já as crianças maiores de 3,0 anos parecem significativamente mais maduras do que os de 2,5 anos para diferenciar pedidos.

Três componentes, então, são necessários para explicar a competência ilocucionária: um conhecimento proposicional das condições de felicidade através de atos ilocucionários, o que pode ser dito para desempenhar um pedido e uma proposta. Um conhecimento pragmático das condições de felicidade através de atos ilocucionários, em que circunstâncias isso pode ser dito adequadamente. E, por fim, as habilidades inferenciais gerais que atuam sobre os participantes conversacionais através de informações sobre contextos e noções.

Outra pesquisa, elaborada por Andersen (1992), investiga qual é o alcance do conhecimento lingüístico de vinte e quatro crianças entre quatro e sete anos de idade, em situações de fala espontânea no sentido de uma variação sistemática da linguagem. A escolha de uma forma lingüística sobre outra pode refletir algo e criar um sentido social em uma dada situação. A pesquisadora explica que, enquanto os adultos têm uma variedade de papéis mudando a cada situação, por exemplo, um médico exercendo sua profissão tem uma identidade, sendo pai tem outra, sendo filho assume outra, e assim por diante, as crianças têm seus papéis muito mais limitados em situações diárias.

A autora esclarece que, como as categorias da criança não coincidem com as dos adultos, não se pode fazer um procedimento experimental altamente estruturado, pois este pode limitar a extensão de marcadores lingüísticos para alguma situação pré-concebida. Uma solução, segundo ela, seria propor uma tarefa que apresentasse critérios severos: primeiro, esta precisaria ser uma tarefa que a criança achasse familiar e confortável; segundo, precisaria ser uma situação que não restringisse a criatividade da criança e, por fim, que permitisse comparar as mesmas dimensões através da criança.

A tarefa proposta por Andersen (1992) possuía três sessões de interação de cada criança com bonecos. Os bonecos eram todos fantoches. A autora usou

fantoches para que as crianças pudessem manipulá-los com facilidade e também para encorajá-las a falar e diminuir a comunicação por gestos ou outras ações. Em cada uma dessas sessões, a experimentadora sugeria um contexto distinto específico para medir quais amostras de fala seriam comparáveis através dos sujeitos e usava um cenário simples de fantoches.

Os três cenários consistiam de uma família ou uma situação em casa, um consultório médico e uma sala de aula de crianças. Para cada cenário havia três fantoches diferentes com relação a sexo, *status* profissional, habilidade lingüística etc. Em cada sessão, a pesquisadora pedia para a criança fazer dois papéis ao mesmo tempo, para eliciar o contraste de estilos de falas para os dois papéis. De vez em quando, se a criança esquecesse quem estava falando, a pesquisadora perguntava a ela: *É o papai/ a mamãe/ o bebê que está falando?*

Na situação da família, os três fantoches principais eram uma mãe, identificada por estar de vestido, com coque e brincos; um pai, de terno e bigode; e uma criança pequena de pijama e uma faixa na trança. Às vezes, outros fantoches eram acrescentados à sessão por insistência da criança, uma vovó, outras crianças pequenas, como irmãos e amigos; até mesmo um professor, um médico e uma enfermeira. A pesquisadora introduzia o cenário da situação da família da seguinte forma: *‘Agora vamos brincar de família; e nós temos um papai, uma mamãe e uma criança pequena que recém aprendeu a falar. Por que nós não fazemos de conta que está na hora da criança ir para a cama e o papai/ a mamãe a levará e contará uma história. Então eles combinarão o que fazer amanhã – talvez a criança faça aniversário e eles façam uma festa. Agora porque tu não brincas de ser o papai/a mamãe e a criança, e eu serei o (a) outro (a) pai/ mãe. Assim tu farás a fala do papai/ da mamãe, certo? E o outro fará uma fala de uma criança pequena, ok?’*

Na situação do consultório do médico, a pesquisadora novamente oferecia três fantoches: um com cabelo branco, de bigode, vestido com um uniforme branco, outro com cabelos castanhos de coque e vestido com uniforme branco, e um terceiro, reconhecido como o paciente, com a cabeça enfaixada e uma tipóia no braço. Embora as crianças não fossem informadas qual fantoche era o médico e qual era a enfermeira, todas elas assumiam o papel corretamente em cada boneco.

Nesta situação, houve um problema para análise relacionado a duas variáveis sociais, gênero e *status* profissional. As crianças apresentavam dificuldade para interpretar a motivação social em recursos lingüísticos particulares usados para distinguir o médico da enfermeira. O cenário para essa situação era o seguinte: *'Desta vez, que tal brincar de médico? Podemos usar um boneco médico, uma boneca enfermeira e uma boneca ferida como paciente. Vamos fazer de conta que o boneca ferida teve um acidente e não estava se sentindo muito bem, ok? Agora, por que tu não és o médico e a enfermeira, e eu serei o paciente. Vamos fazer de conta que o paciente chega ao consultório médico para uma consulta. Assim, você faz alguém ser o médico e alguém ser a enfermeira, certo?'*

Na situação da sala de aula, os três fantoches eram um professor, com cabelos cinza e óculos, e duas crianças. Havia duas partes nessa sessão. Na primeira parte, a experimentadora sugeria que ela e a criança brincassem na escola, a criança poderia ser o professor e um aluno, a experimentadora poderia ser um aluno diferente. A cena era colocada para encorajar a criança não só a falar com um estrangeiro, mas a falar como um estrangeiro para provocar alguns aspectos da fala estrangeira no repertório lingüístico da criança. Durante o transcorrer da sessão, a pesquisadora apresentava uma situação diferente. Ela propunha o seguinte: *Por que agora eu não sou o professor e tu podes ser as duas crianças. Só dessa vez, vamos fazer de conta que uma criança veio para o nosso país de algum lugar distante e onde não se fala inglês. Ela não fala inglês muito bem. Este é seu primeiro dia de aula e ela não sabe o que fazer na escola. Então porque tu não dizes a ela o que nós fazemos aqui, e talvez tu possas explicar a ela que vamos fazer uma excursão para competir. Mas lembre-se de que ela fala pouco inglês.*

Os sujeitos eram todos falantes nativos de língua inglesa, moravam em uma área predominantemente de brancos, num subúrbio próximo à universidade Stanford. Eles pertenciam a famílias de classe média e média-alta, nas quais, pelo menos um, aproximadamente a metade dos casos, ou ambos eram profissionais.

Os dados foram transcritos com uma ortografia convencional modificada, após gravação das sessões em fita-cassete. Nos casos de desvios de pronúncia, era feita uma transcrição fonética. Cada gravação foi analisada por dois pesquisadores;

no caso de interrupções na gravação, estes ouviam a fita novamente e, após discutirem o problema, decidiam sob um consenso.

A pesquisadora examinou os tipos de sentenças que constituíram cada papel em termos de forma lingüística e de categoria de atos de fala. Três análises foram efetuadas, quais sejam, tipo de sentenças (declarações, perguntas, exclamações, imperativos), atos de fala (representativos, comissivos, diretivos, expressivos e declarações) e forma e função.

Nas análises efetuadas em relação aos atos de fala, a pesquisadora encontrou as seguintes ocorrências nas três sessões: na sessão da família, o *status* hierárquico ocorreu sempre do pai para a mãe, da mãe para a criança. Na sessão do médico, o *status* ocorreu do médico para a enfermeira, da enfermeira para o paciente. Na sessão da sala de aula, deu-se do professor para o aluno, do aluno para o estrangeiro. A análise do tipo de sentença revelou, segundo Andersen (1992), diferenças gerais quanto ao *status*. O papel do pai, médico e professor era sempre marcado por uso de forma imperativa. Nas análises de atos de fala, essa hierarquia era especialmente refletida com o uso de diretivos. Especificamente o professor usou mais diretivos do que o aluno ou do que o estrangeiro, e o médico usou mais diretivos à enfermeira do que vice-versa.

Andersen (1992) descobriu que os dados revelaram um padrão de desenvolvimento das habilidades sociolingüísticas da criança. Os padrões envolvem uma ordem na qual os diferentes registros são adquiridos e uma ordem na qual os traços particulares são adquiridos.

A pesquisadora, então, encontrou os seguintes resultados: na seção familiar, cada criança produziu diferenças de registro no contexto familiar. Em geral, os registros encontrados no contexto familiar pareciam ser mais fáceis, seguidos daqueles no contexto do médico e, depois, no contexto da sala de aula. O registro mais difícil apresentado pelas crianças foi o contexto do estrangeiro. Esta propôs uma caracterização dos dados para calcular os padrões dos papéis desempenhados e os dos papéis evitados em diferentes idades e propôs ver as diferenças de como as adaptações sistemáticas de fala infantil relacionam-se com cada papel. Tal

caracterização mostra que: mesmo se a criança tenha pouco ou nenhum conhecimento do registro associado com determinado papel, esta freqüentemente mostra-se solícita para tentar adquiri-lo; se a criança está informada de que existe um registro especial, mas não conhece seus traços, o evita; quando fazem confidências e possuem um registro especial, eles o usam; as crianças preferem desempenhar os papéis que eles dominam, até mesmo aqueles papéis que sabem razoavelmente bem, eles preferem desempenhar aqueles com *status* altos.

Já Mariante (1997) investiga a produção de pedidos em crianças com cinco e seis anos de idade. Nesse trabalho, a pesquisadora procurou determinar os tipos de pedidos feitos por crianças, se há determinado padrão de desenvolvimento com relação à produção de pedidos e se as estratégias selecionadas pelas crianças estavam adequadas ao contexto.

A autora analisou os pedidos de permissão e os pedidos de ação produzidos pelas crianças em seis contextos de interação diferentes, observando a relação entre o tipo de pedido e a idade da criança, isto é, esta se preocupou em averiguar a relação entre o tipo de pedido, a distância social – nível de familiaridade e a relação de poder, se simétrica ou assimétrica, dos interlocutores.

A pesquisadora demonstrou que as crianças, nessa faixa etária, possuem determinado padrão de desenvolvimento da competência comunicativa. Entretanto, crianças com seis anos de idade são mais hábeis para negociar e renegociar suas propostas, ao aplicar com maior freqüência enunciados com recursos de atenuação e pedidos mais polidos.

Segundo Mariante (1997), a criança adquire maior competência à medida que sua idade avança, para usar com maior freqüência estruturas complexas de sua língua. Esta estabelece gradualmente conexões entre os enunciados apropriando-se do discurso, de forma a tornar-se competente lingüisticamente, ou seja, ora como falante e ora como ouvinte. Ela adquire uma compreensão gradual da importância de aspectos relativos ao contexto e dos meios disponíveis para codificar contextual e adequadamente os atos diretivos.

Deste modo, a criança, de início, realiza os pedidos diretos que expressam seus desejos e suas intenções. As primeiras produções da criança dependem, em grande parte, do contexto em que ocorrem para ser compreendidas. O adulto media o processo, completando os enunciados da criança com muitas inferências baseadas nas atividades interacionais e nos objetos disponíveis no ambiente. Posteriormente, essas trocas de informação iniciais evoluirão progressivamente em esquemas interacionais.

Quando a comunicação interacional efetiva-se, aproximadamente aos três anos de idade, surge o interesse e a exploração ativa de fatos e objetos que circundam a criança. É quando esta percebe que os objetos, as pessoas têm vida própria e podem agir no mundo, assim como ela também. Logo, o processo de aquisição lingüística e comunicativa é evolutivo e não linear, embora a capacidade efetiva para refletir mais claramente sobre o uso das formas lingüísticas se dê por volta de seis, sete anos de idade.

Quanto aos diretivos, as pesquisas confirmam a existência de uma época para sua emergência e que o surgimento desses, igualmente, é bastante precoce na criança. Os primeiros pedidos produzidos acontecem sempre em duas situações, ou seja, ou em situações em que a criança deseja um objeto, ou naquelas em que quer executar uma ação.

Os pedidos diretos são inicialmente declarações. Na verdade, a função declarativa é um tipo particular de imperativo que chama atenção do interlocutor para algum objeto, evento ou proposição. Os primeiros enunciados ligados ao contexto e carregados de intenção imperativa surgem com declarativas que simplesmente indicam o objeto, ou apenas o fato de que existe um desejo por parte do F, para, então, logo surgirem os imperativos propriamente ditos.

Faz-se necessário enfatizar que o pedido direto exige a compreensão literal da criança, isto é, exige habilidade para captar o sentido primeiro, literal, de um enunciado. Esta compreensão inicial reflete o surgimento de uma escala hierárquica na produção e obtenção de sentido e intenções.

Só a partir dos três anos de idade, mais tarde, portanto, emerge a habilidade infantil para realizar pedidos diretos e alguns indiretos convencionais do tipo *Posso ver?*

Os atos diretivos podem ser produzidos de formas diferentes e possuem graus diferentes de complexidade, de acordo com os resultados encontrados nas pesquisas aqui citadas. Esses enunciados são realizados hierarquicamente, envolvendo diferentes estratégias, isto é, diferentes maneiras de se enunciar um pedido.

Este trabalho, portanto, acolhe a idéia de que o desenvolvimento é progressivo na aquisição dos atos diretivos. Os estudos sobre a linguagem da criança relativos aos pedidos indiretos evidenciam a existência de graus de dificuldades envolvendo-os.

Logo após os pedidos diretos surgem os pedidos indiretos convencionais. Os primeiros pedidos indiretos são orientados por regras e normas, utilizados pela criança para obtenção de algo e para garantir o reconhecimento do pedido. Ex: *Deixa eu pegar?* Logo após as formas declarativas, surgem as formas interrogativas.

Conforme argumentamos na seção relativa à aquisição de aspectos pragmáticos, parece ser aceitável defender que a criança, de forma gradual, torna-se capaz de produzir e compreender atos de fala diretivos, bem como de participar adequadamente em eventos sociais que exijam uma comunicação verbal apropriada, assim como, a capacidade de avaliar a si e ao outro, à medida que ela se desenvolve cognitiva e, também, socialmente.

Com isso, queremos dizer que a produção adequada em um contexto social de um ato de fala diretivo é produto da experiência de mundo e de fatores sócio-culturais. Dessa forma, quanto maior for o conhecimento de mundo da criança, tanto melhor será sua condição ao fazer uso da linguagem num processo interativo.

Foi nosso propósito, nesta seção, caracterizar o desenvolvimento da criança quanto à produção de pedidos diretos e indiretos. A seguir, descreveremos a compreensão de pedidos por crianças, nosso maior interesse nesse trabalho.

3.2 Aquisição de Pedidos Diretos e Indiretos: Compreensão

Pretendemos discutir, nesta seção, o desenvolvimento da criança na compreensão de pedidos diretos e indiretos, de modo a apresentar as pesquisas por nós aqui tratadas.

Inicialmente, faz-se necessário abordar a carência que a área apresenta, até o presente momento, de estudos experimentais que investiguem, de forma sistemática, a compreensão de tipos específicos de pedidos, especialmente os indiretos, na fala infantil. Tal constatação certamente dificulta o trabalho de corroborar os resultados em pesquisas sobre diretivos, determinando maior precisão em termos quantitativos.

Segundo Carrell (1980, p. 330), os estudos empíricos que olham para a competência da criança com pedidos indiretos têm se preocupado primordialmente com a competência produtiva, ao invés de investigar a fala espontânea ou a elicitada estruturada de respostas a pedidos.

Ao tratarmos da compreensão de pedidos diretos e indiretos na fala infantil, esperamos perpassar o conceito geral de compreensão, qual seja, o ouvinte interpreta as ações do falante através de interação contextualizada. O contexto, portanto, é determinante para que o processo de compreensão aconteça. Logo, quanto mais indireto for o enunciado, mais dependente do contexto ele será. Daí a dificuldade de interpretação por crianças ainda pequenas, três e quatro anos de idade, especialmente, com os pedidos indiretos. O contexto determina a compreensão nesse tipo de enunciado.

Sob essa perspectiva, quanto maior for o conhecimento de mundo, as vivências e a experiência cognitiva da criança, tanto maior serão as possibilidades para que esta consiga efetuar processos interpretativos de forma bem sucedida. Ou seja, as crianças, inseridas em contexto com maiores trocas têm mais condições de julgar se os atos de fala têm suas condições de adequação preenchidas ou não.

À aquisição da linguagem é necessária o domínio de padrões abstratos e mais gerais da língua, concomitantemente à compreensão dos fatores sociais e de conhecimento do mundo em que a criança convive, para que esta consiga se comunicar, de forma apropriada, através de interações conversacionais.

Os pesquisadores na área de aquisição da linguagem inicialmente supunham que a compreensão precederia a produção e postulavam que a compreensão e a produção de uma estrutura lingüística progrediam em ritmos diferentes.

Shatz e Gelman (1975) realizaram pesquisas que ficaram conhecidas por observar a interação entre as mães e seus filhos no período em que esses eram pré-verbais. Os experimentos comprovaram que, nessa fase, as crianças demonstram entender a maioria dos enunciados dirigidos a elas, embora ainda não estejam prontas para repetir ou produzir o que acabaram de ouvir.

De Villiers e De Villiers (1978) contestam essa idéia em sua pesquisa, defendendo que existem casos em que, aparentemente, a produção precede a compreensão. Os autores colocam como contra-argumento que, nesse estágio, a compreensão é não-lingüística: se eliminarmos o contato com os olhos, a direção do olhar fixo, as indicações, os gestos e o contexto familiar particular, a compreensão tem uma queda substancial.

Mais adiante, os pesquisadores da área de aquisição defendem, fundamentados na teoria piagetiana, a idéia de que a criança com um, dois anos de idade tem um conhecimento sofisticado dos eventos. Não confundem pessoas com objetos, suas ações com as de outrem, ou ações com seus efeitos. Na compreensão, está claro que a criança tem muito mais informação válida em que se apoiar do que simplesmente a fala que escuta.

Segundo Bruner (1975), é possível que atos de fala distintos sejam aprendidos de um modo primitivo através do sentido – a partir de uma demanda prosódica envolvendo uma crescente entonação. No entanto, existe pouca evidência concreta, exceto a observação freqüentemente repetida, de que padrões prosódicos emergem já definindo expectativas na criança e que a criança não só

compreende a intenção nesses padrões, mas também aprende a produzi-los repletos de intencionalidade. As crianças produzem enunciados com intenção que sugerem um nível mais alto de desenvolvimento lingüístico do que realmente atingiram. Nessa fase, ainda não se sabe ao certo se o que é produzido pela criança é, de fato, compreendido adequadamente por esta.

De qualquer modo, uma evidência é transparente: a onipresença da interpretação da mãe nas ações da criança. Esta interpretação quase inevitável toma forma com as inferências maternas em relação à intenção dos bebês e de outros estados diretivos.

Bruner (1975) observou, inicialmente, que as mães procuram simplificar certas formas de ação conjunta com a criança – a maior parte delas nas brincadeiras, mas também seriamente. Isto consiste habitualmente no estabelecimento de formatos de ações comuns para que a criança possa ser ajudada a interpretar os sinais da mãe, seus gestos e suas intenções.

É nessas ações comuns entre mães e filhos que as crianças aprendem a sinalizar sua intenção, referindo-se a um objeto ou demonstrando algum desejo. Nesse estágio de desenvolvimento da comunicação, o estabelecimento do sentido ilocucionário é predominante, este existe para desenvolver o consentimento mútuo para operar o objeto.

No caso de interações com intenção orientada, a principal forma de sinalização é *indicar o segmento de ação*. A maior parte desses começa pelo uso de marcas finais, o uso do que deve ser chamado de *completivo*. A criança, por exemplo, oferece de volta um objeto segurado por ela, e a mãe exclama, *lá!*

Assim, Bruner (1975) argumenta que, para que a criança possa compartilhar do mundo lingüístico e social que está ao seu redor, primeiro, necessita ao estar inserida neste, experienciar socialmente determinados usos da linguagem contextualizada, que se estrutura de forma gradativa à medida que esta interaja com a mãe, no sentido de uma orientação partilhada, até compreender e dominar com maestria os elementos lingüísticos.

Sob essa visão, os teóricos referendados anteriormente, conjugam a idéia de que tanto o processo de compreensão quanto o de produção são extremamente complexos e dependem, de forma concreta, do desenvolvimento cognitivo, lingüístico - pragmático, bem como de fatores sociais e contextuais.

A compreensão infantil, faz-se necessário ressaltar, também passa por estágios assim como a produção e, portanto também possui estruturas de aquisição mais fáceis, bem como mais difíceis, tais como, orações encaixadas, formas indiretas não-convencionais, inferências e ironias. Estas são, visivelmente, de aquisição mais tardia no desenvolvimento lingüístico.

Somente após os oito anos de idade, como mostram as pesquisas, as crianças demonstram condições de interpretar enunciados descontextualizados. Sendo assim, a compreensão infantil está diretamente ligada a inúmeros fatores, da mesma forma que a produção, não apenas a aspectos sintático-semânticos, mas igualmente pragmáticos, entoacionais, a regras dialógicas e, de forma crucial, ao contexto discursivo e situacional.

Conforme já dissemos anteriormente, as pesquisas acima citadas desenvolvidas a partir da década de setenta, que descrevem a aquisição lingüística da criança para compreender e produzir pedidos em diferentes estágios, abordando a aquisição de atos ilocucionários, ainda não são suficientes em termos de dados para elucidarmos com maior precisão como se dá o processo de compreensão de atos de fala em crianças.

Nesta seção, ao abordarmos o desenvolvimento da compreensão de pedidos diretos e indiretos por crianças, colocamos em destaque principalmente os experimentos de Carrell (1980) e Kelly (2001). Em seguida, em uma seção especial, descreveremos a pesquisa de Ervin-Tripp et al. (1987), por nós parcialmente replicada.

Ao produzir um ato de fala diretivo, a criança, quando interpreta o enunciado, procura, primeiramente, entender a sua forma através de uma espécie de *dicionário mental* para, posteriormente, se este possuir mais de um significado, poder

comparar as variáveis sociais e situacionais do enunciado com as especificações do *dicionário* e, assim, escolher a interpretação adequada.

Sob esse ângulo, esses pesquisadores realçam o postulado de que o tipo de ato diretivo, sua função e sua estrutura formal devem ser determinados através da cultura, das normas compartilhadas, enfim, da interação e rotina social imposta por uma comunidade.

Nesse momento, priorizaremos com maiores detalhes os experimentos relativos à compreensão de pedidos indiretos. Para Searle (2001), é preciso lembrar, os pedidos indiretos são atos ilocucionários diretivos que apresentam certo grau de complexidade, já que o F, ao dizer algo, busca a significação, mas também pode desejar significar algo mais.

Na interpretação, o foco crucial então recai sobre o ouvinte. Este necessita captar o sentido do enunciado para conseguir construir uma significação adequada. Daí surge a dificuldade encontrada por uma criança menor em compreender esse tipo de ato diretivo durante o seu desenvolvimento lingüístico.

A pesquisa de Carrell (1980) trabalha com a compreensão de pedidos indiretos. Esta se pergunta quando, em que fase de seu desenvolvimento, crianças de quatro a sete anos demonstram entender os pedidos indiretos. Carrell (1980) baseia-se no experimento de sentenças de Clark e Lucy (1975), discutidas por Gordon e Lakoff (1971), sobre a compreensão de diferentes tipos de pedidos indiretos por adultos. A autora faz os seguintes questionamentos: até que ponto as crianças de quatro a sete anos entendem o mesmo pedido indireto? Que relação existe entre o tipo de pedido e a facilidade de compreensão ao se comparar adultos e crianças?

Essa pesquisa envolveu 100 crianças, das quais 21 em idade escolar de maternal, com quatro anos; 30 de jardim de infância, com cinco anos; 25 de primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos; e 24 de segundo ano do ensino fundamental, com sete anos de idade.

O instrumento aplicado possuía quarenta sentenças diferentes construídas sobre dez pares básicos. Em vinte sentenças era inserida a palavra *azul*, em outras vinte a palavra *vermelho*. Primeiramente, era aplicado um par de sentenças de pedidos diretos: (1a) *Por favor, pinte um círculo de azul*; (1b) *Por favor, não pinte o círculo de azul*.

Os pares restantes eram todos pedidos indiretos de uma variedade ampla; alguns, de sentenças declarativas, eram derivados das condições de sinceridade do falante; outros, de sentenças interrogativas, eram derivados da condição de sinceridade do ouvinte.

Quadro 01 - Pares de Sentenças do Instrumento de Carrell (1980)

- | |
|--|
| 1 – a - Por favor, pinte o círculo de azul. |
| b - Por favor, não pinte o círculo de azul. |
| 2 – a – Você pode pintar o círculo de azul? |
| b - Você tem de pintar o círculo de azul? |
| 3 – a – Por que não pintar o círculo de azul? |
| b – Por que pintar o círculo de azul? |
| 4 – a – Eu adoraria ver o círculo pintado de azul. |
| b – Eu odiaria ver o círculo pintado de azul. |
| 5 – a – Você deveria pintar o círculo de azul. |
| b – Você não deveria pintar o círculo de azul. |
| 6 – a – Você não deveria pintar o círculo de azul? |
| b – Você deveria pintar o círculo de azul? |
| 7 – a – O círculo realmente precisa ser pintado de azul. |
| b – O círculo realmente não precisa ser pintado de azul. |
| 8 – a – O círculo não precisa ser realmente pintado de azul? |
| b – O círculo realmente precisa ser pintado de azul? |
| 9 – a – Vou ficar muito feliz se você pintar o círculo de azul. |
| b – Vou ficar muito triste se você pintar o círculo de azul. |
| 10 -a – Ficarei muito triste a menos que você pinte o círculo de azul. |
| b – Ficarei muito feliz a menos que você pinte o círculo de azul. |

Dos dez pares básicos, as crianças com quatro anos de idade alcançaram 64,4% de respostas adequadas; as de cinco anos obtiveram 73,5% de respostas apropriadas; as de seis anos atingiram 78% e, por sua vez, as de sete tiveram um

número significativamente mais altos de acertos, já que os escores aumentaram para 92%. Portanto, os dados sugerem que, de fato, o desenvolvimento da compreensão aumenta com a idade.

Carrell (1980) comenta que, com base nos resultados encontrados, as formas interrogativas são de difícil interpretação. Já as formas declarativas são de mais fácil compreensão: o percentual médio de respostas corretas para todas as formas declarativas juntas foi significativo, 82,5%, enquanto que o percentual médio das respostas corretas para todas as formas interrogativas juntas foi de apenas 66,7%. Os resultados mostram, sobremaneira, que as formas declarativas são mais facilmente compreendidas do que as interrogativas.

Apesar disso, vale ressaltar que nem todas as formas declarativas são compreendidas automaticamente, pois algumas formas interrogativas apresentaram escores mais altos de respostas corretas do que algumas declarativas. Por exemplo, as interrogativas (2a) *Você pode pintar o círculo de azul?* e (3a) *Por que não pintar o círculo de azul?* produziram maiores percentuais de respostas corretas, 83,5% e 81%, respectivamente, do que as declarativas (7b) *O círculo realmente não precisa ser pintado de azul*, (10a) *Ficarei muito triste a menos que você pinte o círculo de azul* e (10b) *Ficarei muito feliz a menos que você pinte o círculo de azul*, respectivamente 77,5%, 72% e 28%.

Carrell esclarece que, a partir do estudo de Clark e Lucy (1975), citados acima, a aquisição de formas interrogativas acontece em três estágios: 1) é mais difícil compreender a forma literal de uma interrogativa do que de uma declarativa; 2) é mais difícil deduzir o significado implícito ao significado literal de uma interrogativa do que de uma declarativa; 3) as interrogativas são mais difíceis de compreender, demonstradas nos percentuais, devido à inversão da ordem de palavras, quando isso ocorre.

Esses achados dos autores levaram Carrell a esperar, de maneira geral, que as formas interrogativas oferecessem dificuldade de compreensão às crianças. Apesar de que, essa expectativa não foi totalmente confirmada, pois os enunciados 2(a) *Você pode pintar o círculo de azul?* e 3(a) *Por que não pintar o círculo de azul?*

assim como outros, obtiveram altos percentuais de acertos. Carrell esclarece que uma explicação plausível para tal fato seja a interferência da escola, já que os professores usam com frequência formas interrogativas durante as atividades escolares.

A autora, ao abordar os tipos de perguntas que são chamadas de ‘perguntas de preparação’ ou ‘perguntas polidas’, sugere que esses tipos de perguntas são provavelmente comuns durante os primeiros anos escolares da criança. As ‘perguntas de preparação’ são usadas nos eventos pelos falantes para organizar a seqüência conversacional, enquanto que as ‘perguntas polidas’ são formas convencionalizadas comumente usadas pelos professores para manter as crianças fazendo o que elas supostamente deveriam estar fazendo, conforme a descrição do discurso de sala de aula.

É necessário ressaltar que essa questão referente à complexidade das formas interrogativas e igualmente das negativas ainda está em aberto. Carrell postula, desse modo, que a dificuldade não está presa somente ao tipo de forma do enunciado, mas, principalmente, relacionada ao significado deste, ou seja, esses pedidos são, na maioria das vezes, apresentados de forma implícita às crianças.

A pesquisadora esclarece ainda com respeito à interpretação de pedidos indiretos negativos que esses são de difícil compreensão seja qual for a fase de desenvolvimento. Por exemplo, o pedido negativo (5b) *Você não deveria pintar o círculo de azul* envolve dificuldade de compreensão em praticamente todas as idades investigadas, de quatro a sete anos.

A partir daí, Carrell destaca que alguns tipos de pedidos foram mais difíceis do que outros, induzindo a um número significativo de erros, especialmente entre as crianças menores. A maior dificuldade quanto à compreensão foi o enunciado (10b) *Ficarei feliz a menos que você pinte o círculo de azul*. Com relação a esse enunciado, especialmente as crianças do maternal e do jardim, apresentaram dificuldades sistemáticas de compreensão.

Portanto, segundo Carrell (1980), sobressaíram-se as seguintes evidências referentes à compreensão de pedidos indiretos: as crianças entre quatro e sete anos são capazes de compreender uma ampla variedade de tipos de pedidos indiretos; há evidência de um padrão de desenvolvimento de aquisição de pedidos indiretos em geral; os pedidos indiretos na forma interrogativa, de maneira geral, oferecem maiores dificuldades do que pedidos na forma declarativa; os pedidos indiretos negativos são mais difíceis para a criança do que os pedidos indiretos positivos; há diferença entre os níveis de compreensão das crianças mais velhas, com sete anos, e das mais novas, com quatro anos; a relação entre o tipo de pedido e a facilidade de compreensão é surpreendentemente semelhante tanto para as crianças como para os adultos; a autora reafirma a idéia já existente de que há etapas de aquisição referentes aos pedidos; e por fim, as crianças, especialmente as mais jovens, ainda têm de adquirir a habilidade para entender que as formas explicitamente negativas podem carregar implicitamente significados positivos e, inversamente, as formas positivas explícitas podem carregar significados negativos.

As pesquisas com adultos (CLARK e LUCY, 1975, apud CARRELL, 1980), indicam que as interrogativas são mais difíceis do que as formas declarativas, tanto para crianças quanto para adultos, pois os pesquisadores observaram que as formas interrogativas levam mais tempo para serem processadas pelos adultos. A principal diferença entre os adultos e as crianças é que os adultos tendem a interpretar todos os pedidos de forma correta, embora levem mais tempo de processamento mental para fazê-lo.

Ainda, segundo Carrell (1980), os pedidos indiretos, de um modo geral, exigem raciocínio para que possam ser entendidos como tal. Para que um O reconheça o enunciado *A janela está aberta?* como pedido para fechar a janela, ele deverá compreender, primeiro, que o F, por exemplo, apanha muito vento em sua mesa de trabalho, e que, dessa forma, não consegue trabalhar, pois seus papéis voam. Segundo que, ao fechar a janela, resolver-se-ia o problema da condição do falante. Por isso, esses enunciados são considerados de aquisição tardia, pois envolvem interpretação contextualizada e, algumas vezes, processos inferenciais, a não ser que sejam produzidos com freqüência no cotidiano da criança.

A partir dos cinco, seis anos de idade, para a pesquisadora, a criança já compreende uma gama vasta de variáveis, tanto sociais quanto situacionais, e pode coordená-las através de um número considerável de estratégias denominadas *instrumental moves*, isto é, movimentos retóricos. Assim, os falantes desenvolvem e selecionam estratégias que possibilitam a cooperação por parte do O, acontecendo, então, o processo interativo.

A pesquisa de Kelly (2001) explora o papel de comportamentos não verbais, entre eles, a direção do olhar e o gesto de apontar, na aquisição da linguagem entre crianças de três e cinco anos de idade no entendimento da complexa comunicação pragmática.

O autor trabalha com dois experimentos: o primeiro demonstra que as crianças entendem melhor videotapes de pedidos indiretos feitos pela sua mãe, quando esses são acompanhados de comportamentos dêiticos não verbais. No segundo, uma metodologia diferente é usada, na qual as crianças são mais participantes do que observadores; o objetivo, neste caso, é generalizar achados naturalísticos em interações face a face.

Kelly postula que um problema sério para a compreensão da linguagem é a ambigüidade. A criança pequena precisa aprender, face ao aprendizado de novas palavras, que esta possui um número infinito de sentidos que podem ser usados para fazer coisas no mundo. A ambigüidade pragmática, consiste, então, de um problema básico: o que as pessoas dizem é, na maioria das vezes, muito diferente do que querem comunicar. E a partir disso é que se constitui a grande dificuldade de se interpretar um diretivo indireto; é aí que se centra a questão da interpretação de pedidos implícitos dirigidos às crianças pequenas: essas, dependendo da sua idade, ainda não possuem estruturas cognitivas e lingüísticas suficientes para fazê-lo de modo adequado.

Segundo o autor, a razão para psicolingüístas estudarem pedidos indiretos é que esses colocam um problema especial para o uso da linguagem: não há nada inerente à fala que revele o sentido de um pedido. Daí a tradição de se associar o contexto aos pedidos indiretos como forma de excluir ambigüidades na fala. Os

dados mostram que, crianças por volta dos cinco, seis anos de idade começam a tirar informação do contexto físico para desmanchar ambigüidades de complexos pedidos indiretos. Sob esse ângulo, os comportamentos não-verbais complementam substancialmente a informação a ser comunicada através da fala. Além disso, esses comportamentos são excelentes reveladores de intenção.

Quase todas as pesquisas que investigam o papel que têm os comportamentos não-verbais na compreensão pragmática focalizam-se nos primeiros estágios da aquisição da linguagem. Por exemplo Baldwin (1991), *apud* Kelly (2001) defende que crianças usam a direção do olhar do adulto para compreender a intenção deste para classificar um objeto. Contudo, há evidência de que até mesmo os adultos usam comportamentos não verbais para interpretar sentido pragmático. Por exemplo, Kelly et al. (1999), descobriram que o entendimento do adulto de sentido pretendido de complexos pedidos indiretos era significativamente influenciado pela presença da informação dirigida através da direção do olhar e dos gestos.

Em adição ao não conhecimento total com relação ao papel que comportamentos não-verbais têm sobre os estágios mais tardios do desenvolvimento pragmático na criança, pouco é sabido sobre como comportamentos não-verbais interagem na fala para revelar sentido pragmático. A noção geral é que os comportamentos não verbais somente “ajudam” a comunicar informação.

Clark e Grossman (1998) mudaram essa noção e argumentaram que a fala e o comportamento não-verbal interagem inicialmente para co-determinar o sentido pretendido.

Os dois experimentos de Kelly (2001) foram aplicados da seguinte forma: no primeiro, foi usada uma metodologia com vídeo, na qual crianças com três a cinco anos observavam vídeos em que uma mãe produzia pedidos indiretos a uma criança com e sem comportamentos dêiticos não-verbais. O segundo experimento, usava uma metodologia naturalística, na qual um pesquisador realizava pedidos indiretos a crianças de três a cinco anos de idade com e sem comportamento não-verbal. As

respostas comportamentais das crianças a essas indagações eram usadas para determinar a compreensão de pedidos indiretos.

Do primeiro experimento participavam vinte e nove crianças de três a cinco anos de idade, com uma média etária de 4,3 entre dezoito meninas e onze meninos. As crianças foram recrutadas de um abrigo da área metropolitana de Chicago. Estas foram divididas em dois grupos: quatorze crianças menores do que 4,2 com média etária de 3,8, entre 3,1 e 4,1 mês de idade.

No segundo experimento, participavam vinte e sete crianças entre três e cinco anos de idade, com uma média etária de 4,7; eram quatorze meninas e treze meninos. As crianças foram divididas em dois grupos: treze crianças menores com uma média etária de 4,0 entre 3,7 a 4,4 meses de idade, e quatorze crianças maiores com média etária de 5,0 entre 4,5 a 5,11 meses de idade. Essas crianças foram recrutadas de duas pré-escolas da área metropolitana de Chicago.

Os resultados do primeiro experimento apontam para um entendimento parcial de pedidos. As crianças menores deram respostas que revelavam não ter havido entendimento em 29% dos casos em que a condição experimental era do tipo “*Somente Fala*”, ou seja, sem gestos. Quando havia gestos, na condição “*Fala + Condição Não-Verbal*”, não houve compreensão da parte das crianças menores. As crianças mais velhas demonstravam não entender os pedidos em 5% dos casos, em ambas as condições.

As crianças, às vezes, interpretam pedidos como declarações literais. As menores, produziam respostas em 12% dos casos para a condição “*Somente Fala*”, e 11% para “*Fala + Condição Não-Verbal*”. As crianças maiores produziam respostas em 10% dos casos para a condição “*Somente Fala*” e 3% para “*Fala + Condição Não – Verbal*”.

Esses resultados preliminares sugerem que as crianças menores não entendem as diferentes situações tão bem quanto as crianças mais velhas. Isto pode explicar o fato de que as crianças mais velhas entendem as ações que são requisitadas nas respostas a pedidos indiretos mais freqüentemente do que crianças menores.

Com certa freqüência, as crianças interpretam mal o sentido pretendido de pedidos, mas interpretam uma ação que foi realizada com sentido contextual de pedidos, ou seja, a ação é relevante para a interpretação da criança. As crianças menores produziam uma *Ação Relevante* em 25% dos casos para a condição “*Somente Fala*” e 30% dos casos para “*Fala + Condição Não-Verbal*”. As crianças mais velhas realizavam uma *Ação Relevante* em 65% dos casos para a condição “*Somente Fala*” e 47% dos casos para a “*Fala + Condição Não Verbal*”.

Esses padrões *Ação Relevante e Irrelevante*, que são apenas descritivos, sugerem que as crianças menores são menos sensíveis ao contexto de pedidos indiretos do que as crianças mais velhas. Kelly (2001) defende que crianças menores, de dois anos de idade, respondem à fala materna indiscriminadamente com ações, enquanto que crianças maiores, de três anos de idade, começam a usar o contexto para guiar as ações que desempenham. Assim, no grupo etário, existem mínimas diferenças individuais na fala e nos gestos para interpretar o sentido dos pedidos indiretos: crianças menores raramente beneficiam-se da combinação fala e gestos, enquanto que as crianças maiores quase sempre a aproveitam.

Para concluirmos este relato do experimento de Kelly (2001), desejamos ressaltar que comportamentos dêiticos não-verbais têm papel decisivo na compreensão da fala pragmaticamente ambígua por crianças. Entretanto, a questão de com que idade as crianças começam a fazê-lo ainda permanece em aberto. As crianças mais velhas têm um melhor entendimento de pedidos indiretos, isto é, elas produzem mais respostas de *Ação*, do que as crianças menores. Uma provável explicação para isso é que os dois experimentos colocavam as crianças ora como *observadores*, ora como *participantes*. Desde Piaget (2001), é bem conhecido que as crianças pequenas têm dificuldades para considerar a perspectiva do outro. Consequentemente, as crianças com três, quatro anos de idade, têm uma performance pobre para considerar a perspectiva do ouvinte nas interações em vídeo. Talvez somente as crianças mais velhas entendam pedidos indiretos como *observadores*. Em outras palavras, os experimentos demonstram dois lados opostos de como as crianças começam entender pedidos indiretos.

Essa possibilidade ajuda a explicar outra aparente discrepância entre os experimentos. Recai sobre ela a diferença entre os padrões de idade no entendimento específico das crianças de pedidos indiretos de um experimento para o outro. Essa discrepância aparente faz sentido sob a visão de que os experimentos capturam lados opostos do entendimento das crianças de pedidos indiretos. De forma específica, a diferença no primeiro experimento entre crianças mais jovens e mais velhas reflete a transição do não entendimento específico das crianças de pedidos indiretos para o início do entendimento do sentido.

Inversamente, a diferença, no segundo experimento, entre crianças mais jovens e mais velhas, reflete a transição das crianças do início do entendimento específico de pedidos indiretos para o domínio do entendimento mais abrangente destes. Na verdade, as crianças mais velhas do segundo experimento não eram somente boas na *Fala + Condição Não Verbal*, mas em todas as três condições apresentadas. Isto sugere que as crianças que estão recém aprendendo pedidos indiretos necessitam inicialmente de uma combinação das modalidades, verbais e não-verbais para entender o sentido pragmático, enquanto que crianças mais velhas e adultos são aptas para compilar sentido somente em uma modalidade, isto é, essas conseguem interpretar um pedido indireto mesmo quando o falante usa só a modalidade verbal, por exemplo.

Com base em Carrell (1980) e Kelly (2001), que trabalham com pedidos indiretos e pesquisam como as crianças demonstram compreendê-los, de que tipo são esses pedidos e se o comportamento da criança é semelhante ao do adulto no processo de compreensão, podemos defender, melhor fundamentados, que, para este ocorrer, as crianças precisam dominar razoavelmente as estruturas de sua língua materna, estruturas essas de determinados enunciados como um pedido indireto não-convencional realizado através de uma forma interrogativa *A janela está aberta?*

Ao referendarmos o processo de compreensão de atos de fala diretivos, com especial atenção aos pedidos, por crianças pequenas, partiremos, nesse momento, para uma explicitação mais detalhada da pesquisa efetuada por Ervin-tripp et al. (1987), parcialmente replicada por nós neste trabalho.

3.3 A Pesquisa de Ervin-Tripp e Colegas

Susan Ervin-Tripp et al. (1987), em *Understanding Request*, estabelecem a diferença entre dois modelos de compreensão de pedidos. Um modelo, convencional, baseia-se na noção de que o processamento de pedidos se inicia com a interpretação literal do que foi dito; em seguida, verifica-se o contexto, identifica-se a intenção do falante e, finalmente, procede-se a escolha da ação.

Desta forma, segundo tal modelo, primeiro o ouvinte interpreta idiomática ou literalmente o conteúdo proposicional e a força ilocucionária do enunciado para, posteriormente, verificar a situação e, se não houver acordo entre a interpretação literal ou idiomática e as características da situação predominante, reinicia o processo, movendo-se para uma próxima interpretação, seguindo uma hierarquia de possibilidades.

O segundo modelo, apoiando-se sobretudo na contextualização, assume que os ouvintes identificam primeiramente uma situação e, se a trajetória de ação apropriada ao papel do ouvinte pode ser prevista, este passa a ser cooperativo e dá início à ação esperada, sem recorrer à interpretação literal do enunciado.

Para Ervin-Tripp et al. (1987), o primeiro modelo convencional é inadequado, pois sua formulação fundamentou-se em métodos empíricos de descrição lingüística que incluem introspecção, análise de textos obtidos através de técnicas de elicitación e julgamentos de gramaticalidade ou julgamentos interpretativos de sentenças por falantes nativos. Segundo os autores, esses métodos, que são importantes para o estudo de padrões morfológicos e gramaticais, não funcionam bem para o estudo da variação situacional da fala e da linguagem contextualizada.

Os pesquisadores comentam que a relação entre a forma de superfície da sentença – seu conteúdo lexical e a forma gramatical – e sua função no contexto está longe de ser simples; argumentam sobretudo que, com os atos de fala, essa indeterminação se mostra de maneira saliente.

Com relação a isso, é interessante notar que, conforme os autores, para a criança pequena não há distinção entre cenas familiares e situações convencionais, exceto que a última pode-se nomear e, por essa razão, pode ser mencionada e aguardada, como uma festa de aniversário, por exemplo.

Inicialmente, os autores realizaram um estudo piloto que envolveu onze crianças com três, dez com cinco e onze crianças com sete anos de idade. Todos os sujeitos eram falantes nativos de língua inglesa.

Para cada sujeito, uma sessão experimental foi montada em uma sala de aula da escola em que estes estudavam. Na sala, havia uma mesa, cadeiras e os objetos usados para os pedidos: uma caneta, um relógio, dez histórias ilustradas, subdivididas em histórias de ajuda e histórias de proibição que seriam discutidas com cada sujeito junto com uma entrevistadora e bastões.

Durante a sessão, o sujeito era apresentado a uma série de tarefas divididas em situação narrativa e naturalística. A situação narrativa foi mais central para o experimento. No contexto desses dois tipos de situações, cada criança era exposta a um total de 15 pedidos ou proibições. As crianças eram informadas previamente que falariam sobre alguns desenhos e seriam filmadas.

Para exemplificar uma das situações narrativas, vejamos o procedimento com maior detalhe. A entrevistadora dizia *Jack e Kate estão jogando bola [na parte externa de uma casa, próximos à porta]. Willy e sua mãe estão chegando em casa vindo das compras com sacolas de supermercado*. Em seguida, ligava o gravador e uma gravação do personagem da mãe dizia: *A porta está aberta?* A entrevistadora perguntava, então, à criança:

O que Jack e Kate disseram quando a mãe disse isso?

O que Jack e Kate fizeram depois? Por quê?

Tu te lembrás o que a mãe disse ao Jack e a Kate [se a criança esquecia, o estímulo era retomado].

Quando a mãe disse... para Jack e Kate, o que ela queria dizer?

O que ela queria quando disse isso?

Eu vou colocar 2 desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

Quando ela diz...por que Jack e Kate não...?

O que ela poderia ter dito para levá-los a...?

Nesta parte do experimento, denominada de “situação narrativa”, as cenas usadas eram divididas em duas condições uma de ‘ajuda’ e outra de ‘proibição’. Como estímulo, havia duas condições diferentes, em alguns casos, a criança ouvia uma pergunta; em outros, um comentário. A última condição aplicada era a silenciosa, sem a presença de enunciados.

A proposta para a situação narrativa de ajuda era (a) estabelecer se a idéia da criança do final da história envolvia conformidade com o pedido de ajuda e por quê? e (b) estabelecer se a criança considerava que o falante estava fazendo um pedido ou somente perguntava pela informação ou avaliava a situação.

Na situação narrativa de proibição, algo descrito como proibido poderia ser reconhecido até mesmo por uma criança de três anos e era possível considerar que o falante estivesse repreendendo ou querendo que o ato desobediente cessasse. A ação desejada, parar, era mais óbvia nas narrativas proibitivas do que nas cenas de ajuda.

As cenas de ajuda incluíam as seguintes histórias:

a. **Supermercado.** Jack e Kate estavam jogando bola no pátio. A mãe e Willy estavam chegando pelos fundos, levando sacolas de supermercado. A porta dos fundos da casa estava fechada. A mãe pergunta para Jack e Kate *A porta está aberta?* ou simplesmente diz *A porta está fechada.*

b. **Bolo.** A família estava comendo bolo e os pedaços tinham quase terminado. No centro da mesa havia uma garrafa de refrigerante que escondia do falante o prato de bolo, que estava em frente de Jack e Kate. As crianças diziam à mãe *Tem mais bolo?* ou *Já comi tudo.*

c. **Coleira.** A família havia decidido levar o cachorro para passear. A coleira estava pendurada no gancho do cabide no quarto em que Jack e Kate estavam jogando. A mãe perguntava do outro quarto *Cadê a coleira do cachorro?* ou *Eu não acho a coleira do cachorro.*

d. **Janela.** Jack e Kate estavam jogando num quarto em que havia uma janela aberta. A mãe estava tentando trabalhar no outro quarto, mas seus papéis começaram a voar no corredor. Ela diz, *A janela está aberta?* ou *Janela aberta!*

e. **Xadrez.** Jack e Kate estão jogando no corredor perto de uma mesa em que a mãe e Willy estão jogando xadrez. Uma peça do jogo cai no corredor perto de Jack e Kate. A mãe diz *Cadê a peça do xadrez?* ou *O xadrez caiu no corredor.*

As cenas de proibição incluíam as seguintes histórias:

a. **Pintura nas paredes.** Jack e Kate pintaram a parede da sala de estar. Havia pinturas no sofá, no tapete. A mãe dizia, *Vocês estão pintando as paredes?* ou *Vocês estão pintando as paredes.*

b. **Brincando no barro.** Jack e Kate estão vestidos para uma festa, mas enquanto esperavam a mãe se arrumar, começam a brincar no barro. A mãe diz, *Você estão brincando no barro?* ou *Vocês estão brincando no barro.*

c. **Brigas.** Jack e Kate estão construindo blocos. Pegam o mesmo bloco e repentinamente começam brigar. A mãe diz, *Vocês estão brigando?* ou *Vocês estão brigando.*

d. **Comida derramando.** Jack e Kate decidem fazer um piquenique na sala de estar. Durante o piquenique, derramam comida e leite no tapete e nos móveis. A mãe diz, *Vocês estão jogando comida fora?* ou *Vocês estão jogando comida fora.*

e. **Atirando flores.** Jack e Kate estão brincando no jardim. De repente começam arrancar as flores. A mãe diz, *Vocês estão arrancando as flores?* ou *Vocês estão arrancando as flores.*

Na situação naturalística, após a terceira, sexta e décima narrativas, a entrevistadora fazia comentários sobre objetos presentes no cenário experimental. Estes pedidos, que eram expressos de diferentes maneiras, envolviam as seguintes situações:

- a. Fechar a porta da sala que era deixada aberta durante a sessão.
- b. Entregar à entrevistadora uma caneta (deixada em frente à criança antes da sessão).
- c. Apanhar os desenhos da situação narrativa, derrubados acidentalmente da mesa durante a sessão.
- d. Encontrar o relógio da entrevistadora, que o tinha deixado sobre a mesa, mas ao alcance da criança.
- e. Pegar os bastões que a entrevistadora prometeu às crianças para participação no estudo (estes ficavam localizados distantes da mesa, mas de fácil alcance).

As formas dos pedidos empregados no experimento variavam quanto ao grau de explicitação da ação a ser realizada pelo ouvinte. Essas envolveram:

- a) pedidos indiretos convencionais polidos (agente – verbo – objeto), interrogativo – pedido convencional. Ex.: *Can you give me...?* ('Você pode me alcançar...?');
- b) formas declarativas explícitas (verbo – objeto). Ex.: *I can't get/find/reach my...* ('Eu não consigo pegar / achar / alcançar...');

c) objeto – lugar, forma declarativa, focalizando lugar ou estado dos objetos. Ex.: *The missing/is on the floor/is open* ('A caneta que sumiu está no chão/ está aberta...');

d) formas interrogativas (objeto/lugar): perguntas focalizando o lugar ou estado do objeto. Ex.: *Is...on the floor/open/over there?* ('A caneta está no chão? está aberta? está lá?');

e) menção ao objeto – exclamação – *oh, the...* (Oh! A caneta, O relógio!)

De um modo geral, os resultados do estudo-piloto mostraram que 92% dos sujeitos cooperaram constante e satisfatoriamente com relação às formas de pedidos convencionais e mais explícitos. Em contraposição, as crianças de três anos tornaram-se menos cooperativas à medida que os pedidos eram menos explícitos. Já as crianças de seis e sete anos foram mais cooperativas, mesmo quando os pedidos eram menos explícitos.

Ficou evidenciado, também, que em contextos bem informativos, o caráter explícito dos pedidos é um elemento de ajuda na compreensão destes, mas, com o avanço da idade, torna-se desnecessário. Em crianças mais velhas, o contexto pode conduzir ao comportamento esperado, às vezes até sem o auxílio da linguagem. Isto confirma a evidência de que o contexto ainda pode ditar comportamento, até mesmo quando a linguagem não dá indicação do que deve ser feito e até mesmo de que algo deva ser feito.

Ervin-Tripp et al. (1987) nesse estudo preliminar concluíram que a explicitação é útil, mas diminui com a idade em contextos informativos, pelo menos para algumas crianças, o contexto sozinho pode dirigir o comportamento, sem ajuda alguma da linguagem.

Nesse mesmo artigo, Ervin-Tripp et al. (1987) relatam outro experimento, o denominado Estudo Europeu, que analisa a capacidade de a criança entender as intenções dos falantes. Nesse caso, o objetivo do estudo é separar a análise da

informação lingüística da análise da situação pragmática em interlocuções envolvendo aprendizes de uma segunda língua.

Os autores defendem que, se um ouvinte somente concorda com um pedido depois de inferir corretamente a intenção do falante, começando por uma análise do sentido literal ou convencional do que o falante diz, então os aprendizes de uma segunda língua deveriam estar em desvantagem. Se, entretanto, os ouvintes trabalham inseridos numa matriz pragmática, então a idade e a experiência social, não a linguagem, deveriam ser determinantes.

Nas análises e discussão, os pesquisadores destacaram evidências de que a única exigência lingüística para se fazer um pedido é um substantivo que desperte a atenção do interlocutor para o objeto. O restante fica por conta das inferências a partir das intenções cooperativas do ouvinte. Ervin-Tripp et al. dizem que na verdade o aprendiz que julga a partir do contexto é mais adequado na atribuição de intenções aos pedidos dos falantes do que uma criança que está apta a entender mais facilmente a pergunta do ponto de vista lingüístico. Isso porque essa última, muitas vezes, interpreta os pedidos como buscas de informações que transmitem simplesmente o que o falante 'quer saber'!

Os sujeitos dessa pesquisa são 24 crianças falantes de língua francesa (L2) e 50 falantes de língua inglesa (L2), variando a idade entre 4 e 9 anos. Todas as crianças foram testadas em ou perto de Genebra. Os aprendizes testados em Francês viveram em Genebra de três meses a um ano, período em que freqüentaram a escola e não conheciam a língua francesa antes de chegar lá.

Na pesquisa piloto somente foram incluídas situações que eram potencialmente óbvias. Os autores apresentaram um tipo de proibição usada na Itália e na Suíça, que é bem específica culturalmente, denominada 'Desafio Conversacional' por Giulia Centineo (1982 *apud* ERVIN-TRIPP et al., 1987). Centineo mostrou que tais desafios são bem freqüentes na fala italiana, mas têm restrições sociais, tais como uso para membros familiares e íntimos.

Os procedimentos para as situações narrativas e a situação naturalística eram essencialmente os mesmos que aqueles usados na Califórnia, com poucas modificações. Como na pesquisa piloto, a entrevistadora examinava um livro de desenhos e contava uma história que se desenrolava ao longo de uma série de quadros. Entretanto, em um ponto chave na história, a entrevistadora mesmo produzia uma pergunta pré-selecionada, representando a mãe na história; tal pergunta servia como estímulo às interpretações da criança. Como na pesquisa piloto, a reação da criança a essas questões era o foco principal do experimento. A entrevistadora usava uma linguagem bem cotidiana durante a sessão.

Nesse segundo estudo, as mesmas situações narrativas foram usadas, exceto pela omissão da cena do barro. A cena do barro foi descartada porque a atividade era tão atraente para as crianças, que elas não seriam compelidas a julgar que os personagens parariam de brincar, mesmo diante da segunda proibição. A análise seguida foi a mesma das situações narrativas, somente o personagem da mãe enunciando unicamente a forma de pedidos implícitos. Para a história de ajuda, a entrevistadora empregou somente perguntas implícitas do trabalho da Califórnia. Por exemplo, A mãe está chegando em casa do supermercado com um saco de produtos. Jack e Kate estão brincando perto da porta. A mãe diz, *A porta está aberta?*

A forma interrogativa era similar no estudo da Califórnia. A versão em francês, no estudo realizado na Europa era a seguinte:

Qu'est-ce que les enfants vont dire?/ O que as crianças vão dizer?

Qu'est-ce que les enfants vont faire? Pourquoi?/ O que as crianças vão fazer?
Por quê?

Qu'est-ce que la mère a dit?/ O que a mãe disse?

Qu'est-ce que la mère voulait dire?/ O que a mãe queria dizer?

(e/ou) Pourquoi a-t-elle dit cela?/ Por que ela disse isso?

Na versão em inglês, aplicada a um grupo de controle a entrevistadora usava uma tradução literal da quarta pergunta. *What did the mother want to say?/ O que a mãe gostaria de dizer?* Em vez de *What did the mother mean?/ O que a mãe queria dizer?*.

Nas narrativas de proibição, foram usadas frases que poderiam ser consideradas culturalmente equivalentes às frases usadas no estudo americano, mas diferentes com relação ao sentido literal. Algumas das frases poderiam ser caracterizadas como 'desafios conversacionais'. Um exemplo usado foi o da cena das flores: *Isso, continua, joga as flores* e o da cena de briga - *Vamos. Continuem!*

No estudo europeu, as cinco situações usadas no experimento naturalístico foram fechar a porta, recuperar uma caneta, uma bolsa ou um *notebook*, e recuperar uma caixa de fitas para gravação usada no experimento. Uma menção anômala também era usada pela entrevistadora que fazia um comentário como *Minha caneta é azul* ou *Meu relógio é prateado*.

Como na pesquisa piloto, as ações sugeridas na situação natural variavam em termos de relevância situacional, do maior contexto limite (dar fitas para uma gravação) para o menor (encontrar a bolsa da entrevistadora em cima da mesa).

A apresentação do experimento no caso das crianças bilíngues foi diferente daquela do estudo feito nos Estados Unidos. Não havia um cenário que levasse à interpretação do pedido, nem a entrevistadora agia de modo a torná-la situacionalmente relevante. A informação adicional era mínima, sem gestos, exceto a direção do olhar em direção ao objeto desejado. Das cinco situações, a sugestão da fita cassete era a mais bem situada numa trajetória natural, desde que ocorresse após a entrevistadora tirar a fita do gravador.

O estudo piloto indicou uma média alta de cooperação no caso dos pedidos convencionais. Este teve sua frequência reduzida e recolocada com a menção anômala para todas as crianças, exceto seis sujeitos no grupo de controle do inglês. A forma convencional foi usada com a maioria dos aprendizes franceses e do grupo de controle do francês, mas os autores não estavam certos como isso seria

respondido em francês. Somente dois dos sujeitos do grupo de controle do francês e oito dos aprendizes franceses ouviram a menção anômala.

As seguintes formas experimentais foram usadas:

Agente explícito-verbo objeto interrogativo: forma de pedidos polidos convencionais, *Can you give me my watch?/ Você pode me dar meu relógio? Est-ce que tu peux me donner mon sac?/ Tu puedes me dar minha bolsa?*

a. Verbo explícito – objeto declarativo: *I can't reach my watch./Eu não posso alcançar meu relógio. Je ne peux pas prendre mon sac./ Eu não posso pegar minha bolsa.*

b. Colocação do objeto/ estado declarativo: *The ... ist over there/ is open. /O ...está lá/está aberto. My purse is there. / Mon sac est là./ Minha bolsa está lá.*

c. Colocação do objeto/ estado interrogativo: *Is.../ on the floor/ open/ over there?/ Est-ce que mon sac est là? Está.../ no corredor/ aberto/ lá em cima?/ A minha bolsa está lá?*

d. Menção ao objeto: *Oh, the...!/ Ah, mon sac! Ah, minha bolsa!*

e. Menção anômala: *My purse is white. / Mon sac est blanc. / Minha bolsa é branca.*

Nas narrativas de ajuda, os pesquisadores procuraram observar os julgamentos interpretativos das crianças: saber se as características na história continuavam a ter um papel, qual seja, saber se as crianças ofereciam ajuda à mãe. Houve apenas ajuda mínima na condição silenciosa na amostra piloto nos EUA, assim se pode dizer que essas situações, ao contrário da cena proibitiva, dependem pelo menos de mínima informação verbal para guiar a atenção.

Os dados mostraram que não há diferença significativa nas histórias entre as faixas etárias ou entre os grupos de Genebra. A média de cooperação e atendimento aos pedidos variou entre as histórias de 62% (na história do bolo) para

94% (na história da coleira). O que isso mostra, se compararmos os dois percentuais, é que há um sucesso substancial em forma de pergunta, chamando atenção para o problema da necessidade de reparo, que despista uma explicitação ruim sobre o que o ouvinte vai fazer.

A capacidade da criança para interpretar as intenções dos falantes quando os estímulos têm forma de sugestões ou de sarcasmos aumenta com a idade e com a experiência cultural, mas sua resposta à ação parece resultar de sua interpretação dos pedidos a partir da situação mais do que a partir da intenção do falante.

Esses resultados mostram que essa capacidade para interpretar os pedidos a partir da situação surge mais tarde a partir dos seis, sete anos de idade; a capacidade de as crianças interpretarem as intenções dos falantes a partir das pistas ou ironias cresce com a idade e a experiência cultural, mas sua ação parece vir de sua interpretação das exigências da situação muito mais do que das exigências do falante; o alto grau de cooperação do aprendiz sugere que aprendizes de língua estrangeira (L2) tornam-se sensíveis a informações contextuais, em função da inabilidade lingüística; a análise de intenções na fala só é necessária em casos de ambigüidade, incongruência ou falta de um contexto adequado.

As conclusões desse experimento mostraram que os ouvintes interpretam pedidos de ação em contexto sem explicitação lingüística, entretanto o grau de cooperação foi maior em alguns grupos de crianças mais velhas, seis, sete anos de idade, aumentando com a idade, aparecendo mais fortemente em aprendizes de L2, provavelmente por sua maior sensibilidade ao contexto. Em muitos casos, a informação contextual é suficiente, já que a interpretação da intenção em fazer um pedido não é necessária nem suficiente para gerar um comportamento cooperativo, exceto em casos de ambigüidade e incongruências entre as exigências contextuais e as palavras. Sob essa visão, os pedidos estão situados em contextos de relações sociais e de atividade em andamento, e sua forma e interpretação dependem de ambos.

Este estudo significativo de Ervin-Tripp et al. (1987), por nós replicado, é crucial principalmente por apresentar uma nova perspectiva ao discutir até que ponto

os interlocutores confiam na informação lingüística *versus* no auxílio do contexto e do conhecimento situacional para compreender atos de fala. Assim, os pesquisadores esclarecem que os pedidos podem ser compreendidos com base no contexto, sem depender da interpretação da estrutura lingüística.

A análise da intenção do falante na fala é central para teorias de interpretação de atos de fala quando existe incongruência, ambigüidade ou falta de um contexto adequado, conforme Ervin-Tripp et al. postulam acima. Na verdade, as autoras argumentam que, a menos que entendamos a intenção do falante na presença desses casos, nós não podemos identificar adequadamente um enunciado como um pedido.

A partir disso, Ervin-Tripp et al. (1987) ressaltam que a cooperação resulta da situação social e não necessariamente do enunciado que expressa um pedido. Desse modo, a criança pode não compreender o enunciado do F e, no entanto, interpretar e responder adequadamente ao pedido com base no contexto pragmático.

Fica claro, portanto, conforme Ervin-Tripp et al. (1987), que crianças na faixa etária de três a quatro anos de idade já compreendem os pedidos diretos, explícitos e, em menor grau, pedidos implícitos; no entanto, a compreensão das diferentes estratégias lingüísticas é, muitas vezes, dependente do contexto.

Neste momento passaremos ao capítulo de Metodologia, em que descrevemos nosso exercício de pesquisa propriamente dito, inspirado na pesquisa de Ervin-Tripp et al. (1987) acima explicitada, para, em seguida, apresentarmos os resultados obtidos e discuti-los.

4 METODOLOGIA

4.1 Sujeitos

Seguindo o desenho de pesquisa do trabalho de Ervin-Tripp et al. (1987) aqui replicado, as crianças participantes de nossa coleta pertenciam a dois grupos etários, conforme descrevemos a seguir. O Grupo 1 constitui-se de dezenove crianças com idade entre quatro e cinco anos; dessas, dezesseis crianças têm quatro anos de idade, e três, cinco anos. Em termos de gênero, no Grupo 1, oito dos participantes são meninas e os outros oito, meninos. O Grupo 2 constitui-se de vinte crianças com idade entre seis e sete anos; desses, sete crianças têm seis anos de idade, e as demais treze têm sete. A divisão do Grupo 2 em termos de gênero é a seguinte: 11 das crianças são meninos e as outras 9, meninas. A distribuição dos sujeitos por Grupo pode ser visualizada nos Quadros 2 e 3 a seguir.

Note-se que o número de crianças consideradas para análise é diferente nos dois grupos. Isso se deveu à necessidade que tivemos de descartar uma das entrevistas feitas na faixa etária menor, em virtude de a criança ter adotado uma série de estratégias de evasão da tarefa. Resumidamente, a menina, de quatro anos, respondeu às perguntas dirigidas a ela pela entrevistadora dizendo predominantemente “não sei”, além de ter apresentado dificuldades de concentração e compreensão das narrativas do primeiro teste.

As crianças do Grupo 1 são todas alunas de uma mesma escola privada bem referenciada na comunidade local – cidade de cem mil habitantes no interior do Rio Grande do Sul. A escola possui 36 alunos e os atende somente durante os anos pré-escolares, hoje referidos no Brasil como “Educação Infantil”. A característica

principal dessa escola é o trabalho sempre em forma de projetos, tais como educação ambiental, cuidado e trato, convívio com os animais, etc. A variável classe social não foi controlada por nós, mas se pode inferir, a partir de conversa com uma das proprietárias da escola e professora dessas crianças, que a condição socioeconômica dos pais é a classe média em função da escolarização dos mesmos, pois alguns têm curso superior e casa própria.

Quadro 02 – Distribuição dos Sujeitos por Sexo e Idade - Grupo 1 (4 e 5 anos)

| Idade | Nº | Sexo | Meses |
|--------------|-----------|-------------|--------------|
| 4 anos | 1 | F | 4;1 mês |
| 4 anos | 2 | F | 4;1 mês |
| 4 anos | 3 | F | 4;3 meses |
| 4 anos | 4 | M | 4;4 meses |
| 4 anos | 5 | M | 4;6 meses |
| 4 anos | 6 | F | 4;7 meses |
| 4 anos | 7 | M | 4;7 meses |
| 4 anos | 8 | F | 4;8 meses |
| 4 anos | 9 | M | 4;8 meses |
| 4 anos | 10 | M | 4;9 meses |
| 4 anos | 11 | M | 4;10 meses |
| 4 anos | 12 | M | 4;10 meses |
| 4 anos | 13 | M | 4;10 meses |
| 4 anos | 14 | F | 4;10 meses |
| 4 anos | 15 | F | 4;10 meses |
| 4 anos | 16 | F | 4;10 meses |
| 5 anos | 17 | F | 5;0 mês |
| 5 anos | 18 | M | 5;0 mês |
| 5 anos | 19 | M | 5;3 meses |

Quadro 03 – Distribuição dos Sujeitos por Sexo e Idade - Grupo 2 (6 e 7 anos)

| Idade | nº | Sexo | Meses |
|--------------|-----------|-------------|--------------|
| 6 anos | 1 | M | 6;5 meses |
| 6 anos | 2 | M | 6;6 meses |
| 6 anos | 3 | F | 6;10 meses |
| 6 anos | 4 | M | 6;10 meses |
| 6 anos | 5 | F | 6;11 meses |
| 6 anos | 6 | F | 6;11 meses |
| 6 anos | 7 | M | 6;11 meses |
| 7 anos | 8 | F | 7;0 mês |
| 7 anos | 9 | M | 7;0 mês |
| 7 anos | 10 | M | 7;0 mês |
| 7 anos | 11 | F | 7;1 mês |
| 7 anos | 12 | F | 7;2 meses |
| 7 anos | 13 | F | 7;2 meses |
| 7 anos | 14 | M | 7;3 meses |
| 7 anos | 15 | M | 7;3 meses |
| 7 anos | 16 | F | 7;4 meses |
| 7 anos | 17 | M | 7;4 meses |
| 7 anos | 18 | M | 7;4 meses |
| 7 anos | 19 | M | 7;4 meses |
| 7 anos | 20 | F | 7;9 meses |

Considerando que as crianças do Grupo 1 eram bastante jovens, a coleta de dados foi antecedida por um período de familiarização das mesmas com a pesquisadora. Esta realizou visitas à escola por duas semanas durante as quais participou com as crianças das atividades escolares: hora da rodinha, brincadeiras e trabalhos em sala, brincadeiras no pátio, etc. As visitas revelaram-se produtivas em razão de se ter estabelecido um bom vínculo entre a entrevistadora e as crianças, que passaram a solicitar que esta as ajudasse com o lanche, lhes contasse histórias, etc. Na oportunidade, pôde-se constatar que as crianças estavam acostumadas a

participar, na hora da rodinha, de atividades de narração a partir de histórias em seqüência, o que seria delas requerido para a realização dos testes.

As crianças do Grupo 2 são também todas alunas de uma mesma escola privada, localizada no interior do Rio Grande do Sul. Essa escola oferece escolarização até a 4ª série do ensino fundamental e totaliza 240 alunos. É bastante nova, prima por uma metodologia bastante dinâmica e moderna, as crianças já desde a educação infantil possuem sala equipada com computadores, ensino de língua inglesa e língua espanhola. A escola conta com uma equipe de profissionais qualificados trabalhando em conjunto, além de uma excelente infra-estrutura interna com parquinho, ginásio coberto e transporte próprio.

Nessa escola, realizamos diretamente as entrevistas com as crianças, pois a hora da rodinha já fazia parte de seu cotidiano. Estas também estavam familiarizadas com as narrativas seqüenciadas e a serem filmadas: a cada festa de aniversário, a escola já tem contratada uma equipe de filmagem para registrá-las. Assim, não julgamos necessário fazer uma visitação prévia e efetuamos diretamente a coleta.

A partir de conversa com as proprietárias da escola, podemos inferir que a condição socioeconômica dos pais dessas crianças é classe média alta, já que a maioria dos pais tem curso superior e possui casa própria.

4.2 Instrumentos

A coleta de dados subdividiu-se em duas situações: a situação narrativa (Ver anexos) e a situação naturalística. A situação narrativa foi central em nosso experimento e será descrita e analisada com maior detalhamento. Nela, havia dois grupos de histórias. As “histórias de ajuda” constituíam-se de breves narrativas em seqüência que culminavam em uma situação na qual um pedido de ajuda era dirigido às crianças-personagens. As “histórias de proibição”, por sua vez, culminavam em uma situação em que um adulto, supostamente a mãe das crianças-personagens, recriminava o comportamento das mesmas, proibindo-as de fazer algo. A situação naturalística era também dividida em três condições, dependendo do

tipo de intervenção enunciativa realizada pela entrevistadora. Descreveremos o desenho das duas situações em cada uma de suas condições nas seções que se seguem. Faz-se necessário informar que os desenhos das histórias usados na coleta de dados foram por nós produzidos e encontram-se nos anexos, conforme aparecem relatados na seqüência de histórias abaixo.

4.2.1 Situações Narrativas

Na condição “história de ajuda”, havia cinco situações que envolviam as seguintes histórias: **História do Supermercado**, **História do Bolo**, **História da Coleira**, **História da Janela** e **História do Dominó**. A seguir, descrevemos cada uma delas.

A **História do Supermercado** envolvia uma situação em que a mãe havia ido ao supermercado com uma das crianças e outras duas crianças permaneciam em casa jogando bola no pátio. No primeiro desenho, aparece uma casa murada com um amplo jardim, no qual duas crianças brincam, e um portão que está fechado. No segundo desenho, o portão está aberto, a mãe e a criança encontram-se fora do carro chegando do supermercado com as mãos ocupadas com sacolas, enquanto as outras duas crianças observam. No terceiro e último desenho dessa história, estão mãe e filha com as mãos ainda ocupadas, olhando para as outras duas crianças que haviam ficado em casa: todas as quatro personagens encontravam-se em frente à porta da casa, que estava fechada. Posteriormente à análise da seqüência de desenhos, a entrevistadora inseria um estímulo gravado, no qual as crianças ouviam a seguinte pergunta: *A porta está aberta?* ou o seguinte comentário: *A porta está fechada*. A diferença quanto ao estímulo usado, ora em forma de pergunta, ora em forma de comentário, fez-se necessária para que pudéssemos verificar qual a forma lingüística mais facilmente interpretada pelas crianças. Após o estímulo, a entrevistadora fazia oito perguntas variando a condição de “pergunta” ou “comentário”, são elas:

- 1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?
- 2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *A porta está aberta?* (condição pergunta), ou *A porta está fechada.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando ela disse *A porta está aberta?* (condição pergunta), ou *A porta está fechada.* (condição comentário), porque o João e a Ana não abriram a porta?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles abrissem a porta?

Com relação à pergunta de número seis, acima, faz-se necessário esclarecer que todas as histórias evoluíam igualmente numa seqüência de três desenhos por história. Quando a fazíamos para as crianças, mostrávamos sempre os dois últimos desenhos da seqüência, pois esses possuíam a diferença de que a mãe estava sempre no último desenho. Assim, para que a criança interpretasse corretamente qual dos dois desenhos mostrava o que a mamãe pedia, a criança deveria apontar sempre para o último desenho.

A **História do Bolo** envolvia quatro personagens: os pais e as crianças. No primeiro desenho, os personagens estão sentados em volta de uma mesa, em que a mãe aparece servindo bolo. Nesse desenho, uma criança já está com seu prato servido. No segundo desenho, a criança já servida tem seu prato vazio e aparece, então, outra criança servida. No terceiro e último desenho, existe uma garrafa de refrigerante tapando o bolo, os pais estão comendo e as crianças aparecem com seus pratinhos vazios. Após a análise e discussão dos desenhos com a entrevistadora, alguns sujeitos ouviam o seguinte estímulo gravado: *Tem mais bolo?* e outros ouviam o seguinte comentário: *Já comi tudo.* A entrevistadora fazia, então, as oito perguntas:

- 1) O que a mamãe disse quando a Ana/ o João disse isso?
- 2) O que a mamãe fez depois? Por quê?
- 3) Tu te lembrás o que o João/a Ana disse para mamãe? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)
- 4) Quando a Ana/ o João disse *Tem mais bolo?* (condição pergunta), ou *Já comi tudo.* (condição comentário) para a mamãe, o que ela/ ele queria dizer?
- 5) O que ela/ ele queria quando disse isso?
- 6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a Ana/ o João pediu.
- 7) Quando a Ana/ o João disse *Tem mais bolo?* (condição pergunta), ou *Já comi tudo.* (condição comentário) porque a mamãe não serviu mais bolo para ela/ ele?
- 8) O que a Ana / o João poderia ter dito à mamãe para ganhar mais bolo?

Na **História da Coleira** os personagens eram os pais, as crianças e um cachorro. No primeiro desenho, estão os pais e o cachorro em frente à casinha dele. No segundo desenho, os pais estão dentro de casa, em frente a uma porta onde as crianças estão jogando. O último e terceiro desenhos mostram as crianças brincando e, ao fundo, aparece um cabide com uma coleira pendurada. Os sujeitos ouviam o estímulo gravado com a seguinte pergunta: *Cadê a coleira do cachorro?*, ou o seguinte comentário: *Eu não acho a coleira do cachorro.* Após, seguiam as oito perguntas feitas pela entrevistadora:

- 1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?
- 2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Cadê a coleira do cachorro?* (condição pergunta) ou *Eu não acho a coleira do cachorro.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando ela disse *Cadê a coleira do cachorro?* (condição pergunta) ou *Eu não acho a coleira do cachorro.* (condição comentário) porque o João e a Ana não alcançaram a coleira para a mamãe?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles pegassem a coleira para ela?

Na **História da Janela** participavam duas crianças e a mãe. O primeiro desenho apresentava as crianças jogando cartas em um quarto, em que havia uma janela aberta. O segundo desenho mostrava somente a mãe trabalhando em um outro ambiente da casa e alguns papéis voando. No terceiro desenho, que também mostra papéis voando, aparece a mãe trabalhando com o rosto direcionado para o quarto das crianças, que brincam com a janela aberta. Os sujeitos da pesquisa ouviam o estímulo gravado em pergunta: *A janela está aberta?* ou o comentário: *Janela aberta!* Posteriormente, como nas outras histórias, a entrevistadora propunha as oito perguntas para as crianças:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *A janela está aberta?* (condição pergunta) ou *Janela aberta!* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando a mamãe disse *A janela está aberta?* (condição pergunta) ou *Janela aberta!* (condição comentário) porque o João e a Ana não fecharam a janela?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles fechassem a janela para ela?

A **História do Dominó** envolvia a mãe e as crianças. No primeiro desenho, a mãe e uma criança estão jogando dominó em uma mesa e outras duas crianças estão jogando bola. No segundo desenho, aparece uma peça do dominó no chão. O terceiro desenho mostra uma criança e a mãe olhando para outra criança que está em pé, em frente à peça do dominó, no chão. O estímulo gravado feito em forma de pergunta nessa história era: *Cadê a peça do dominó?* e o comentário: *O dominó caiu no chão.* A seguir, a entrevistadora colocava, como das outras vezes, as oito perguntas para as crianças:

1) O que o João disse quando a mamãe disse isso?

2) O que o João fez depois? Por quê?

3) Tu te lembra o que a mamãe disse ao João? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Cadê a peça do dominó?* (condição pergunta) ou *O dominó caiu no chão.* (condição comentário) para o João, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando a mamãe disse *Cadê a peça do dominó?* (condição pergunta) ou *O dominó caiu no chão.* (condição comentário) porque o João não apanhou a peça do dominó para ela?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que o João apanhasse a peça para ela?

As cinco situações de ajuda, é necessário ressaltar, não possuíam igual complexidade. Os desenhos fáceis eram a cena do dominó com a peça caída e a cena do supermercado. A cena do bolo era mais difícil para a criança, já que exigia um comportamento inadequado ao seu papel: uma criança pequena não deve usar uma faca, já que ainda não possui as habilidades motoras necessárias para utilizá-la.

Na condição “histórias de proibição” havia igualmente cinco situações: **Pintura nas Paredes, Brincadeira no Barro, Brigas, Comida Desperdiçada e Arrancando Flores.**

A primeira situação de proibição **Pintura nas Paredes** incluía três personagens: a mãe e duas crianças. No primeiro desenho, as crianças estão na sala, uma no sofá com um pincel na mão, pintando a parede, e outra segurando uma lata de tinta. No segundo desenho, aparece somente uma criança com o pincel na mão todo sujo de tinta derramada no sofá, no tapete e, igualmente, na parede. No terceiro desenho, estão as duas crianças e a mãe observando. A seguir, a entrevistadora inseria como estímulo gravado a seguinte pergunta: *Vocês estão pintando as paredes?* e, em outros momentos, o seguinte comentário: *Vocês estão pintando as paredes.* Eis as perguntas:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Vocês estão pintando as paredes?* (condição pergunta) ou *Vocês estão pintando as paredes.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando ela disse *Vocês estão pintando as paredes?* (condição pergunta) ou *Vocês estão pintando as paredes.* (condição comentário) porque o João e a Ana não param de pintar?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles parassem de pintar as paredes?

A segunda situação proibitiva **Brincadeira no Barro** tinha como personagens duas crianças e a mãe. No primeiro desenho, as duas crianças aparecem limpas e arrumadas em frente a casa. No segundo desenho, estas se encontram sentadas, sujas, junto a uma poça de lama. O terceiro desenho mostra a mãe desolada com a sujeira das crianças. A entrevistadora ora usava o estímulo gravado com a seguinte pergunta: *Vocês estão brincando no barro?* ora com o seguinte comentário: *Vocês estão brincando no barro.* As perguntas foram:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Vocês estão brincando no barro?* (condição pergunta) ou *Vocês estão brincando no barro.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?.

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando ela disse *Vocês estão brincando no barro?* (condição pergunta) ou *Vocês estão brincando no barro.* (condição comentário) porque o João e a Ana não pararam?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles não fossem no barro?

A terceira situação proibitiva envolvia **Brigas**. Crianças aparecem segurando a mesma peça de um quebra-cabeças, no primeiro desenho. No segundo desenho, duas crianças estão brigando. A mãe, no terceiro desenho, encontra-se com as duas mãos na cintura, olhando seriamente para as crianças, enquanto essas brigam. O estímulo gravado em forma de “pergunta” para essa situação era: *Vocês estão brigando?* e o comentário: *Vocês estão brigando*. Fizemos as seguintes perguntas:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Vocês estão brigando?* (condição pergunta) ou *Vocês estão brigando.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando a mamãe disse *Vocês estão brigando?* (condição pergunta) ou *Vocês estão brigando.* (condição comentário) porque o João e a Ana não pararam de brigar?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles não brigassem?

A quarta situação proibitiva denominava-se **Comida Desperdiçada**. Os personagens eram a mãe e duas crianças. No primeiro desenho, crianças estão fazendo um piquenique. No segundo desenho, estas jogam o lanche fora. No terceiro desenho, a mãe aparece com as mãos na cintura e rosto indignado. A entrevistadora dessa vez colocava a seguinte pergunta como estímulo gravado: *Vocês estão jogando comida fora?* e o comentário: *Vocês estão jogando comida fora*. Nossas perguntas foram:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Vocês estão jogando comida fora?* (condição pergunta) ou *Vocês estão jogando comida fora*. (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando ela disse *Vocês estão jogando comida fora?* (condição pergunta) ou *Vocês estão jogando comida fora*. (condição comentário) porque o João e a Ana não pararam de jogar a comida fora?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles parassem de jogar comida fora?

A quinta e última situação proibitiva foi chamada de **Arrancando Flores**. No primeiro desenho, duas crianças brincavam com uma bola em um lindo jardim todo florido. O segundo desenho mostrava duas crianças sentadas segurando flores e algumas, em volta, arrancadas. O terceiro desenho apresentava a mãe indignada

com as mãos na cintura. O estímulo gravado em forma de pergunta dizia: *Vocês estão arrancando as flores?* e o comentário: *Vocês estão arrancando as flores.* As perguntas foram:

1) O que o João e a Ana disseram quando a mamãe disse isso?

2) O que o João e a Ana fizeram depois? Por quê?

3) Tu te lembras o que a mamãe disse ao João e à Ana? (Se as crianças não lembravam da pergunta ou comentário, repetíamos.)

4) Quando a mamãe disse *Vocês estão arrancando as flores?* (condição pergunta) ou *Vocês estão arrancando as flores.* (condição comentário) para o João e a Ana, o que ela queria dizer?

5) O que ela queria quando disse isso?

6) Eu vou colocar dois desenhos e tu me dizes qual deles significa o que a mamãe pediu.

7) Quando a mamãe disse *Vocês estão arrancando as flores?* (condição pergunta) ou *Vocês estão arrancando as flores.* (condição comentário) porque o João e a Ana não pararam de arrancá-las?

8) O que a mamãe poderia ter dito para que eles não arrancassem as flores?

4.2.2 Situações naturais

A situação naturalística foi dividida em três condições em que fizemos uso de objetos, tais como uma caneta, um relógio e os desenhos da coleta.

Na primeira situação naturalística, uma caneta azul era deixada em cima da mesa e, após a terceira situação narrativa de ajuda, a entrevistadora intervinha dizendo para a criança: *Onde está minha caneta?* (menção ao objeto), se a criança

não demonstrava ter compreendido o pedido implícito, a pesquisadora continuava a análise dos desenhos em seqüência junto com a criança (condição silenciosa) para, posteriormente, fazer outra intervenção à criança: *Minha caneta é azul*. (condição anômala).

Na segunda situação naturalística, era usado um relógio, que a entrevistadora deixava em cima da mesa durante o experimento. Após a quinta situação narrativa de ajuda, a pesquisadora enunciava para as crianças as três condições seguintes: menção ao objeto: *Onde está meu relógio?* condição silenciosa, em que não havia enunciados e, finalmente a menção anômala: *Meu relógio é prateado*.

Por fim, havia a situação relativa aos desenhos utilizados para a coleta pela entrevistadora: esta os jogava propositalmente no chão sem que as crianças o percebessem para que fossem apanhados para ela. A terceira e última situação naturalística era colocada às crianças após a oitava, ou décima narrativa de proibição.

Portanto, nas três condições da situação naturalística, havia sempre três tipos de pedidos que variavam a forma de explicitação, do mais ao menos explícito: a) menção ao objeto – em forma de pergunta (objeto-lugar/ estado interrogativo), b) a condição silenciosa, sem enunciados, encarada por nós como um tempo necessário para que a criança, se estivesse apta, fizesse uma inferência e interpretasse o pedido implícito e, por fim, a condição anômala (verbo explícito – objeto declarativo: declaração problemática quanto à sua forma), em que a criança ouvia um enunciado, por vezes, até redundante.

Com relação a esta última condição anômala, gostaríamos de relatar que não a efetuamos adequadamente, já que não a aplicamos em todos os sujeitos, ou seja, não controlamos bem esse dado com todos os informantes. Portanto, não temos, para essa condição, um número significativo de dados que possa contribuir para nos demonstrar a evidência de que as crianças compreendem pedidos baseados, principalmente, na ajuda contextual e no conhecimento da situação em que se encontram. Voltaremos a essa questão no capítulo seguinte, que trata dos resultados.

Nossa coleta de dados teve, então, dois tipos de situações: as *situações narrativas*, com cinco condições de ajuda e cinco condições de proibição, e as três *situações naturais* convencionais, silenciosas e anômalas. Para cada uma dessas dez situações narrativas, subdivididas em ajuda e proibição, havia sempre um estímulo gravado em forma de *pergunta* ou de *comentário*, como descrevemos acima. A gravação constava como a fala da personagem – mãe das histórias, que deveria ser ouvida estritamente sempre da mesma forma.

As situações em que o estímulo gravado era em forma de *pergunta* foram efetuadas com vinte crianças; dessas, seis crianças com quatro e cinco anos de idade, Grupo 1, e quatorze crianças com seis e sete anos de idade, Grupo 2. Nessas situações, o estímulo sempre foi aplicado após o término da observação das histórias em seqüência.

Já as situações em forma de *comentário* foram usadas em dezenove crianças; dessas, treze crianças com quatro e cinco anos e seis crianças com seis e sete anos de idade. O estímulo gravado também era aplicado, nessas situações, sempre ao final de cada exame dos desenhos seqüenciados.

Para as três *Situações Naturais*, efetuamos um estímulo enunciado pela entrevistadora em três condições: menção ao objeto, condição silenciosa, e condição anômala. As condições, menção ao objeto e silenciosa, foram aplicadas na totalidade de informantes. A situação natural em forma de pedido anômalo não foi por nós totalmente controlada, conforme ressaltado anteriormente, já que não usamos o pedido anômalo com todos os sujeitos.

4.3 Procedimentos

Montamos uma sessão experimental em uma sala de aula em duas escolas particulares no interior do Rio Grande do Sul, já anteriormente descritas. Ao centro da sala de aula havia uma mesa com cadeiras, em cima desta o gravador para audição do estímulo, os desenhos utilizados nas situações narrativas e, para a situação natural os objetos usados, quais sejam, uma caneta e um relógio.

Durante a sessão experimental, a criança sentava ao lado da pesquisadora, que anteriormente lhes informava que suas respostas seriam gravadas. Todas as situações foram permanentemente filmadas.

Primeiramente, efetuamos as cinco situações narrativas de ajuda para as crianças, após aplicamos as cinco de proibição e, intercalando-as, fizemos os três pedidos experimentais: primeiro a situação natural com a *caneta*, efetuada após a terceira situação narrativa de ajuda. Posteriormente a situação natural com o *relógio*, depois da quinta situação narrativa de ajuda e, por fim, apresentamos a situação natural com os *desenhos*, jogados no chão sem que as crianças o percebessem, conforme já anteriormente descrito, após a décima situação narrativa de proibição.

Nas situações narrativas, primeiramente apresentamos as características dos desenhos para as crianças. Após a criança examinar os desenhos em seqüência, que envolviam cenas familiares, a entrevistadora fazia um resumo para as histórias; as crianças então ouviam o estímulo gravado. Conforme já descrito, em alguns casos, foi colocada a pergunta, por exemplo, no caso da História do Supermercado, *A porta está aberta?* e, em outros, foi apresentado um comentário, *A porta está fechada*.

A criança que discutia a história com a entrevistadora deveria escutar com cuidado o estímulo para, posteriormente, terminar o diálogo da história. Desta forma, a criança ouvia um enunciado que deveria ser interpretado como um pedido implícito. Esses enunciados gravados, usados como estímulo, referiam-se à cena que induziam às interpretações dos sujeitos nas situações narrativas de ajuda e de proibição, ou seja, incitavam uma ação interpretada pela criança. Nas situações naturais, a entrevistadora mesmo aplicava o estímulo. Após o exame dos desenhos com a entrevistadora e audição do estímulo, as crianças respondiam as oito perguntas listadas depois de cada história.

Fizemos três pedidos na situação natural, intercalando-os entre as situações narrativas usando objetos: uma caneta, um relógio e os desenhos. Na primeira situação natural com a caneta, a entrevistadora apresentava três condições à criança, conforme descrevemos anteriormente: menção ao objeto, a condição silenciosa, e a condição anômala; da mesma forma a entrevistadora fazia as três

condições com o relógio. Finalmente, com os desenhos jogados no chão, terminava o experimento com a criança.

Nosso principal interesse foi observar se as crianças interpretavam um pedido implícito baseado em ajuda contextual, informação situacional e, primordialmente, de forma determinante, pela informação lingüística.

4.4 Variáveis Explicativas

Este trabalho possui como variável dependente saber se as crianças compreendem pedidos. Nossas variáveis independentes são as *Situações Narrativas* de *Ajuda* e de *Proibição*, efetuadas com um estímulo ora aplicado em forma de Pergunta, ora em forma de Comentário, e a *Situação Natural* que engloba três pedidos já anteriormente descritos. A seguir, apresentaremos nossos Resultados e Discussão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Retomando as perguntas e hipóteses de pesquisa, quais sejam, em primeiro lugar, saber se as crianças compreendem pedidos indiretos baseadas em pistas contextuais; em segundo lugar, verificar se há um incremento na compreensão contextual de diretivos indiretos com a idade; e posteriormente, verificar qual o efeito da forma lingüística na compreensão contextual de diretivos indiretos, organizamos este capítulo apresentando os resultados de modo a servirem para a discussão das perguntas assim formuladas.

5.1 Resultados Gerais

Objetivamos, com esse experimento, investigar a interpretação por crianças pequenas de pedidos implícitos. Uma história narrada permite à criança interagir numa atividade que lhe requisita ajuda ficcional. Ao desempenhar um papel não dirigido a ela diretamente, mas a um personagem, a criança interpreta os pedidos.

Ao investigarmos o processo de compreensão de atos de fala diretivos por crianças, em dois grupos etários, pretendíamos verificar, primeiramente, se as crianças interpretam os pedidos indiretos baseadas em pistas contextuais quando estão, não no papel de ouvintes, mas no papel de participantes. As pesquisas experimentais feitas na área de aquisição e compreensão de diretivos já haviam demonstrado que as crianças interpretam pedidos indiretos baseadas em pistas contextuais e conhecimento situacional, quando, no processo interacional, estão envolvidos somente o falante e o ouvinte.

Em segundo lugar, desejávamos saber se há um incremento na compreensão contextual de pedidos indiretos com a idade; e, por fim, desejávamos conferir qual é o efeito da forma lingüística na compreensão contextual de diretivos indiretos.

A partir de nossa coleta de dados, pudemos apresentar os seguintes resultados: as crianças interpretam pedidos indiretos quando precisam colocar-se no papel de participantes, como acontecem em narrativas. A diferença encontrada por nós, referente à interpretação, foi em relação aos grupos etários.

Ficou evidenciado que, as crianças menores, do Grupo 1, de quatro e cinco anos de idade, interpretam os pedidos baseadas em conhecimento situacional e contextual, embora necessitem de mais tempo para colocar-se no papel de participantes. As crianças menores, portanto, demonstraram, no experimento, serem capazes de colocar-se no papel dos personagens presentes nas histórias narrativas de ajuda e de proibição, embora tenham precisado de mais explicitação da parte dos investigadores.

As crianças maiores, do Grupo 2, de seis e sete anos de idade, demonstraram interpretar pedidos indiretos mais rapidamente quando estão no papel de participantes, ou seja, essas não apresentaram necessidade de mais insistência da parte dos investigadores.

Assim, pudemos confirmar que há um incremento na compreensão contextual de diretivos indiretos com a idade. Nossos dados apontam uma diferença interessante em relação à interpretação com e sem insistência respectivamente. O Grupo 2, de crianças mais velhas interpretaram os pedidos indiretos sem necessidade de insistência comparativamente ao Grupo 1, de crianças menores. Quanto à forma de respostas com insistência, nossos dados apontam uma diferença ainda maior: o Grupo 1 apresentou maior necessidade de insistência sobre o Grupo 2 em todas as situações de coleta.

Quanto à forma lingüística, demonstramos, através de nossa coleta de dados, que a forma interrogativa foi melhor interpretada pelas crianças. Entretanto, ao verificarmos as tabelas, parece que as crianças menores interpretaram melhor a

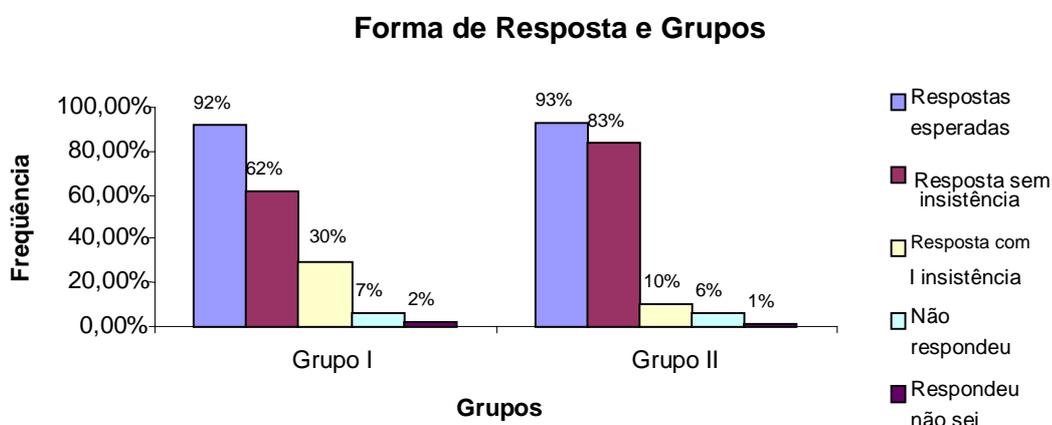
forma lingüística comentário, porque aplicamos mais vezes essa situação nas crianças do Grupo 1, isto é, de crianças menores. E aplicamos mais a situação pergunta nas crianças maiores do Grupo 2. Portanto, a forma lingüística interrogativa é interpretada mais facilmente pelas crianças. Achamos que tal fato ocorra em função de que as interrogativas estão bem presentes no cotidiano da criança. Freqüentemente, as mães e também as professoras produzem formas interrogativas para as crianças. A diferença crucial para sabermos se há um incremento em relação à forma lingüística é verificada nos dados quando se compara a interpretação das respostas das crianças com ou sem insistência. As crianças interpretam a forma interrogativa bem mais diretamente, isto é, na primeira tentativa, assim não precisávamos insistir como na situação da forma lingüística comentário. Desse modo, demonstramos existir um incremento na compreensão contextual quanto à forma lingüística em relação à idade.

De acordo com o Gráfico 01, a totalidade da amostra dividida em grupos etários apresentou os seguintes percentuais: no Grupo 1, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, sobre um total de 247 ocorrências, houve 153 (62%) respostas esperadas sem insistência; no Grupo 2, de crianças entre 6 e 7 anos de idade com um total de 260 ocorrências, 217 (83%) foram respostas diretas sem insistência. Este resultado nos permite afirmar que as crianças mais velhas, Grupo 2 interpretam um pedido implícito baseado em ajuda contextual e conhecimento situacional sem maiores necessidades de insistência. Já as crianças menores, Grupo 1, apresentaram necessitar mais insistência para a interpretação de um pedido implícito.

Faz-se necessário explicitar o que se caracteriza 'com insistência' e 'sem insistência' para nosso trabalho. Quando colocamos essa terminologia queremos nos referir à interpretação feita pela criança: a criança que interpretasse o pedido na primeira tentativa, logo que a experimentadora mostrasse a seqüência da história, após o pedido, considerávamos que não precisou de insistência para que interpretasse o pedido. Contrariamente, a criança que não interpretasse o pedido na primeira tentativa, precisávamos fazê-lo novamente e, assim, considerávamos 'com insistência'.

Desse modo, relativamente à forma de resposta com insistência, o Grupo 1 obteve 30% de 73 respostas esperadas sobre um total de 247 ocorrências. O Grupo 2 apresentou um percentual bem mais baixo, 10% de 25 respostas esperadas sobre 260 ocorrências, reforçando a análise que fizemos com a forma de resposta sem insistência. Pode-se verificar, portanto, que, o Grupo 2, de crianças maiores, necessita menos explicitação para interpretar um pedido implícito, comparativamente às crianças de menor faixa etária, isto é, o Grupo 1.

Gráfico 01 – Forma de Resposta e Grupos



O gráfico 01 diz respeito às perguntas 1 e 2 de pesquisa mostrando, portanto, que existe um incremento na compreensão de pedidos indiretos com a idade. À medida que a criança vai crescendo, torna-se mais capaz de interpretar um enunciado lingüístico baseado em pistas contextuais. O gráfico, desse modo, representa os resultados, tornando as diferenças entre os grupos mais visíveis.

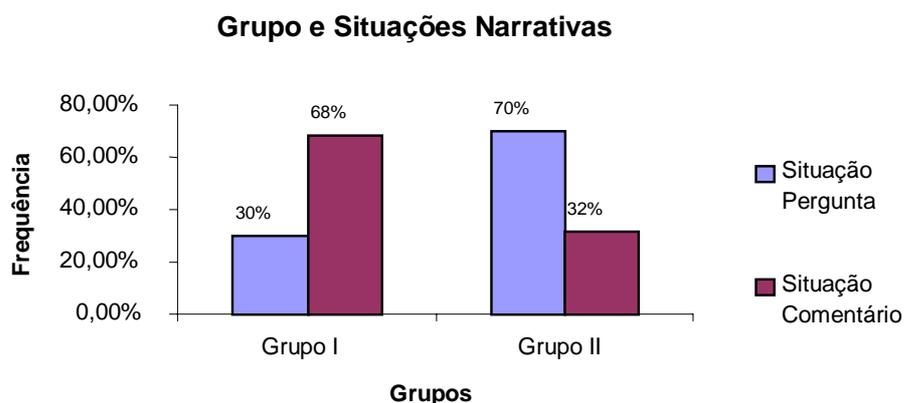
5.2 Resultados na Situação Narrativa

O Gráfico 02 apresenta um cruzamento entre grupos etários e a situação narrativa subdividida em pergunta e comentário. Os dados mostram que as crianças do Grupo 2 acertaram mais na condição pergunta. Em 260 respostas esperadas, obtivemos 182 ocorrências com um percentual de 70%, comparativamente ao Grupo 1, 30%, com 78 ocorrências.

Com relação à condição comentário, há uma inversão de acertos, pois houve, sobre um total de 247, 168 ocorrências (68%) no Grupo 1, para 79 acertos (31%) no

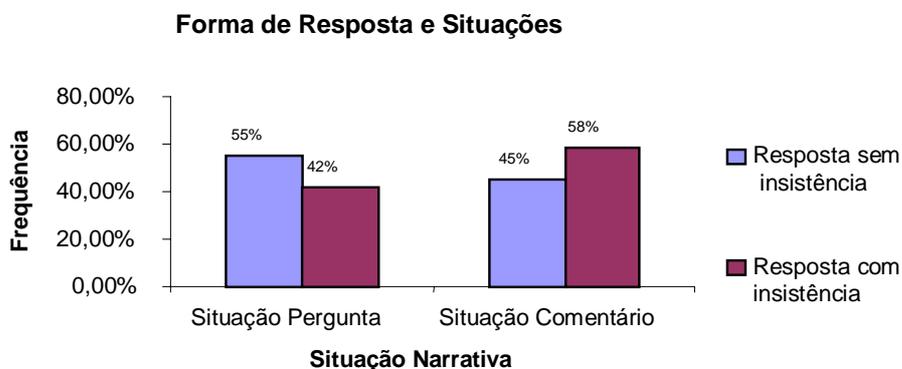
Grupo 2. Esse resultado mostra que as crianças do Grupo 1 acertam mais na situação comentário do que as crianças do Grupo 2, porque a aplicamos mais com as menores, ou seja, já que não aplicamos igualmente distribuídas a situação pergunta às crianças menores, na situação comentário estas têm um percentual maior de acertos.

Gráfico 02 Grupos Situações Narrativas



Conforme mostra o Gráfico 02, na situação pergunta obtivemos um total de 260 ocorrências, destas 78 (30%) no Grupo 1 e 182 (70%) no Grupo 2. Na situação comentário, sobre um total de 247 ocorrências, com 168 ocorrências (68%) para o Grupo 1 e 79 ocorrências (31%) para o Grupo 2.

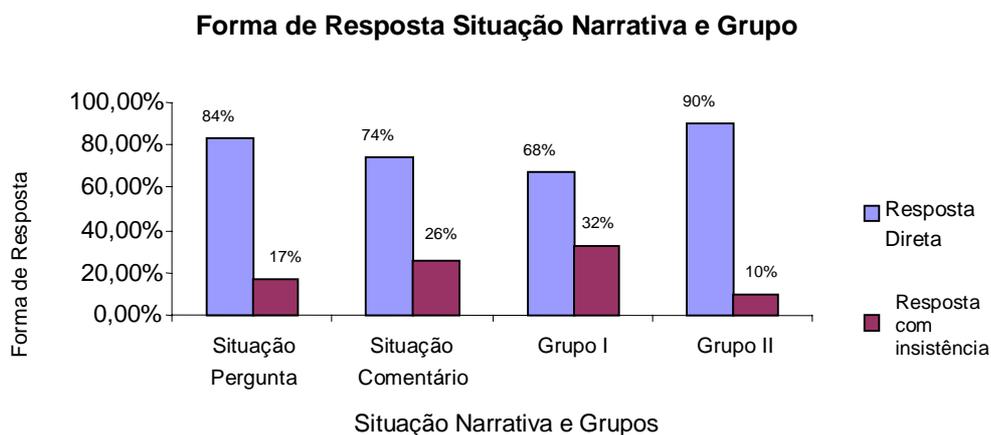
Gráfico 03 – Forma de Resposta e Situações



O Gráfico 03 acima confirma um número de acertos maior de respostas com insistência na situação comentário (58%) comparativamente à situação pergunta

(42%). Nas respostas sem insistência, a situação pergunta apresenta maior percentual de acertos (55%) ao compararmos com a situação comentário (45%).

Gráfico 04 - Forma de Resposta Situação Narrativa e Grupos

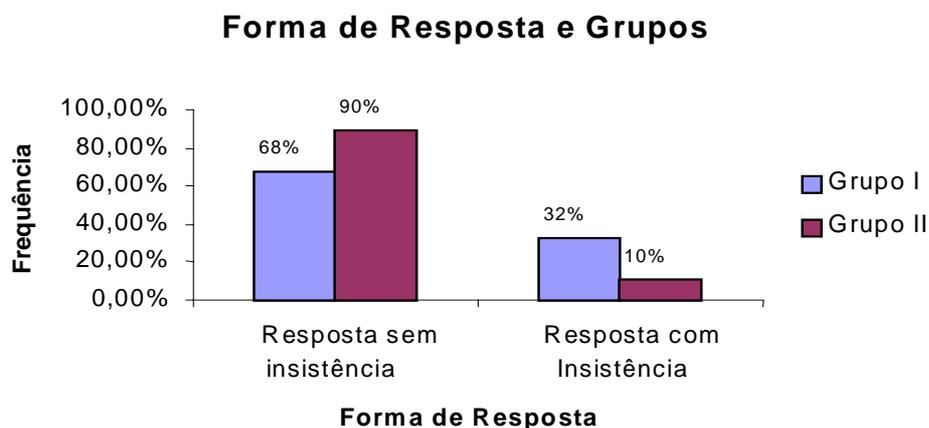


O Gráfico 04 nos permite verificar as diferenças percentuais entre os grupos etários, as situações narrativas e as formas de respostas com e sem insistência, essas cruciais para nosso trabalho, já que mostram o nível de dificuldade encontrado pelas crianças para interpretar pedidos feitos indiretamente no contexto de narrativas. O Grupo 1 apresentou, quanto à resposta sem insistência, 153 acertos (68%) comparativamente ao Grupo 2 com 217 ocorrências (90%). Com relação à forma de resposta com insistência, as crianças mais velhas necessitaram ajuda somente em 25 ocorrências (10%) para um total de 73 ocorrências (32%) com as crianças menores. Note-se que precisamos insistir quase 2 vezes mais com as crianças menores, para obtermos esse número de acertos. Assim, confirmamos que a forma lingüística de interpretação mais fácil para as crianças foi a interrogativa.

Esse dado confirma a nossa pergunta de pesquisa relativamente à forma lingüística influenciar na compreensão contextual de pedidos indiretos, ou seja, o achado sugere que as crianças mais velhas necessitam menos insistência para interpretar um pedido implícito, enquanto que as crianças mais novas demonstram dependência de informação verbal para guiar sua atenção. Talvez isso ocorra pelo fato de que crianças mais velhas já possuem mais estruturas, melhores condições

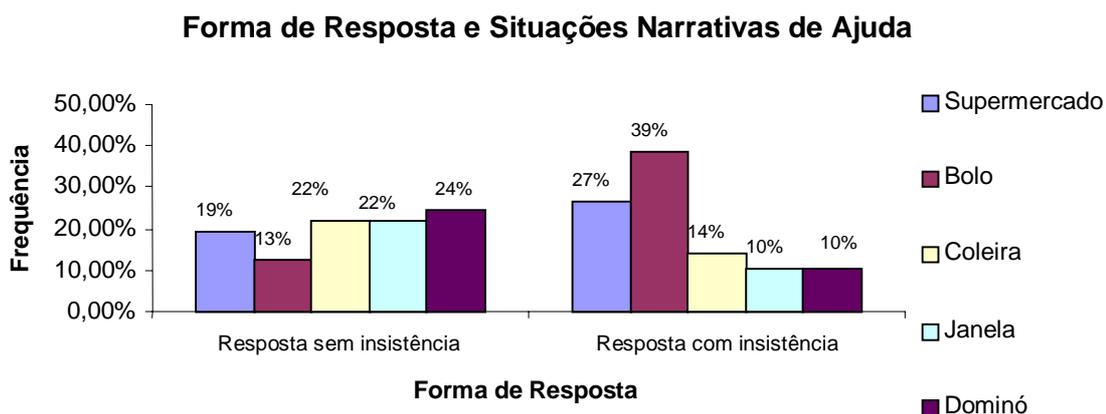
cognitivas de se colocar no papel dos personagens nas narrativas, enquanto que crianças menores ainda não têm essa capacidade completamente adquirida.

Gráfico 05 - Forma de Resposta e Grupos



Também examinamos os dados a fim de verificar se houve diferenças nos acertos das crianças resultantes das histórias propostas; ou seja, procuramos averiguar se houve histórias mais difíceis para as crianças interpretarem, conforme pode se verificar nos gráficos abaixo.

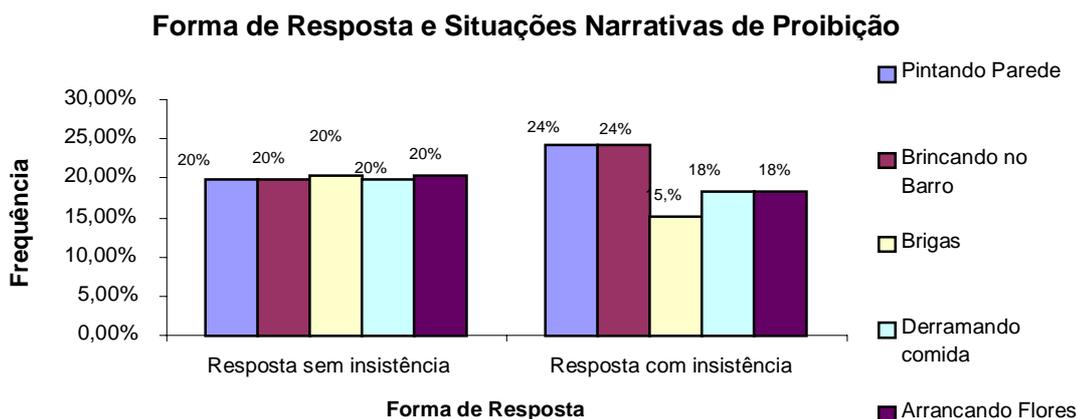
Gráfico 06 – Forma de Resposta e Situações Narrativas de Ajuda



Os dados mostram que, relativamente à forma de resposta sem insistência, com um total de 136 ocorrências, os desenhos mais fáceis para as crianças interpretarem foram aqueles da situação narrativa de ajuda com a história do dominó, com 24% de respostas diretas, sem insistência. Posteriormente, a história

da coleira e da janela com números percentuais iguais, 22%, a história do supermercado com 19% e, por fim, a história do bolo, 12%. Esta última apresentou maior percentual relativo à necessidade de insistência, 39%, portanto, de interpretação mais difícil para as crianças.

Gráfico 07 – Forma de Resposta Situações Narrativas de Proibição



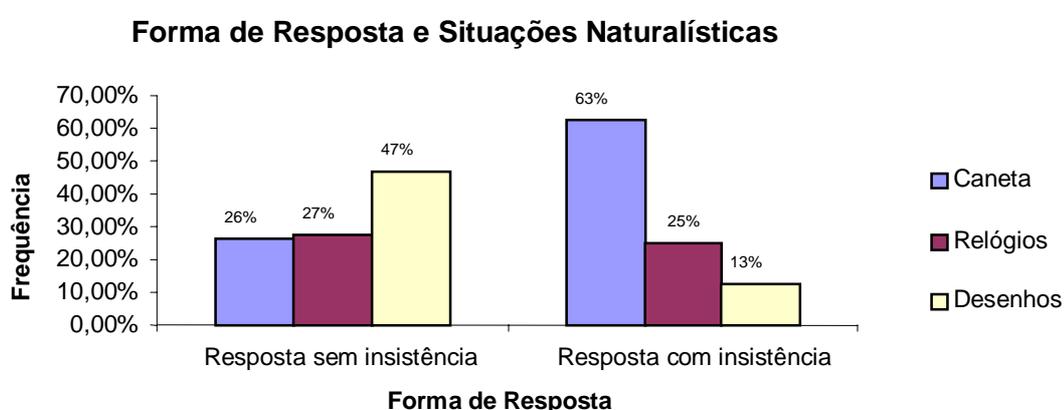
Nas Narrativas de Proibição, o gráfico 07 acima mostra um percentual igual para as histórias da Pintura nas Paredes, Brincadeira no Barro, e ainda, da história intitulada Derramando Comida, 20%, relativo a respostas sem insistência. As outras duas histórias, Brigas e Arrancando Flores também apresentam percentual igual 20% em relação à forma de resposta. Em relação à forma de resposta com insistência, duas histórias com percentuais iguais foram Pintura nas Paredes e Brincadeira no Barro com 24% respectivamente. Ainda, com os mesmos percentuais, as histórias Derramando Comida e Arrancando Flores com 18% respectivamente. Parece-nos que nas narrativas proibitivas não houve diferenças interessantes entre as histórias, ou seja, não encontramos diferenças quanto ao nível de dificuldade de interpretação. As cenas de proibição da pintura na parede, barro e comida desperdiçada, por exemplo, foram bem interpretadas pelas crianças. A interpretação feita pelas crianças mostra que estas já têm adquirido o comportamento adequado para tais papéis.

Os sujeitos nas situações proibitivas, freqüentemente, sugeriam como as crianças deveriam agir, ou seja, estes diziam o que é considerado correto para tais situações: não se sujar quando se está pronto para ir a uma festa, não pintar as

paredes e jamais desperdiçar alimento, pois *tem criança que não tem o que comer*. argumentou uma criança durante a coleta.

Ao efetuarmos a coleta, percebemos que, em geral, a vantagem da situação narrativa foi ter possibilitado a variação sistemática do contexto situacional, em condição de “pergunta” em um momento e, em outro, a condição “comentário”. A seguir, explicitamos a Situação Naturalística.

Gráfico 08 – Forma de Resposta Situações Naturalísticas



Na Situação Naturalística, as crianças obtiveram o mesmo número de acertos entre a primeira situação naturalística com a caneta (6%), e a segunda situação com o relógio (6%). Já com a última situação natural, desenhos derrubados, houve uma média de acertos vantajosa em relação às duas primeiras situações: 10%.

O que os dados nos demonstram é que, no caso dos desenhos derrubados, praticamente todas as crianças interpretaram o pedido sem necessidade de insistência, demonstrando estar apoiadas em conhecimento situacional e ajuda contextual, e que, pelo menos para esse caso, a informação lingüística é irrelevante.

Podemos inferir, através dessa amostra com o pedido anômalo, pouco interessante em nossa coleta, que a forma lingüística se faz na maioria dos casos preponderante para que ocorra ação. Quando colocamos para as crianças o pedido anômalo *Minha caneta é azul*, ou *Meu relógio é prateado*, estas não interpretavam o enunciado como um pedido, elas nem sequer mencionavam ouvir tal enunciado.

Desta forma, somente podemos supor que a presença do pedido anômalo reforça a hipótese de que, nesse caso, a linguagem não é o único processo envolvido para que as crianças interpretem um pedido, mas também participam dessa ação conjunta, a ajuda contextual e o conhecimento situacional dos falantes e dos ouvintes.

Nas duas Situações Narrativa e Naturalística, a forma de resposta sem insistência demonstra que a história de ajuda com maior dificuldade de interpretação foi a História do Bolo com o maior percentual alcançado: 10%.

De acordo com Ervin-Tripp et al. (1987), os resultados obtidos para as histórias narrativas, saber se as características dessas mantinham uma ação desobediente ou ofereciam ajuda após um pedido implícito por parte das crianças, mostram que essas o fazem diretamente, ou seja, com altos percentuais de respostas diretas: em crianças maiores, na situação narrativa de condição pergunta. As crianças menores também o fazem, embora necessitem maior insistência. Em relação à situação narrativa de ajuda, os dados parecem apontar uma interpretação com uma diferença mínima de vantagem de acertos em relação à situação narrativa de proibição. Nossa explicação para tal fato baseia-se no tipo de situação: nas situações narrativas de ajuda, o próprio cotidiano da criança, na maioria das vezes, determina uma interpretação correta das crianças. Por exemplo, muitas vezes, estas colaboram nas tarefas domésticas, como ajudar a mãe com as compras do supermercado, a levar o cachorro para passear, a cuidar do jardim. Essas tarefas são normalmente interpretadas pelas crianças, pois fazem parte de seu cotidiano. Do mesmo modo, nas situações narrativas de proibição, as próprias histórias já possuíam experiências intrínsecas à interpretação exigida da criança. As crianças já sabem, mesmo as menores, que não se pode pintar as paredes de casa, brincar no barro quando se está pronto para ir a uma festa, brigar, jogar comida fora ou arrancar as flores. Portanto, acreditamos que, por tais motivos, se expliquem os números altos de percentuais corretos, demonstrados nas situações narrativas pelas crianças ao interpretarem os pedidos indiretos. Tal evidência reforça nossa hipótese de que as crianças interpretam pedidos indiretos baseadas no contexto situacional, mesmo quando não estão em situações concretas de interação, mesmo quando precisam colocar-se no papel de participantes das histórias narrativas.

No que se refere ao trabalho proposto por nós, os resultados obtidos para a interpretação de pedidos indiretos em crianças evidenciam que essas já o fazem desde bem pequenas, baseadas em informação lingüística, ajuda contextual e conhecimento situacional.

Diante do que foi exposto, podemos perceber que, no que se refere à interpretação de pedidos implícitos por crianças pequenas, os nossos resultados corroboram os que Ervin-Tripp et al. (1987) encontraram para o fenômeno aqui analisado.

Assim, os resultados sugerem que a criança interpreta pedidos implícitos já desde bem pequena, guiada, principalmente, por pistas contextuais, pelo conhecimento da situação em que se encontra e pela informação lingüística.

6 CONCLUSÃO

A pragmática, tal como uma importante área de estudo, nos ajuda a observar as ações e as sinalizações das intenções infantis. O estabelecimento do sentido ilocucionário ocorre quando a criança passa a compartilhar do mundo lingüístico e social em que está inserida através do uso da linguagem contextualizada. A criança, ao interpretar um ato de fala diretivo, demonstra comparar as variáveis sociais e situacionais do enunciado com sua função e sua estrutura formal para interagir na sua comunidade.

Gostaríamos de ressaltar, nesse momento, a importância do presente estudo em relação ao conhecimento pragmático interpretativo demonstrado pelas crianças. Essas, com três, quatro anos de idade, são capazes de interpretar pedidos indiretos, colocando-se no papel de um participante de uma história narrativa.

As situações sociais e o contexto são, deste modo, igualmente importantes para que a criança possa interpretar um pedido indireto. Em alguns casos, dependendo da idade da criança, mostram-se cruciais para definir o processo de interpretação de atos de fala diretivos.

Observar e analisar como a criança interpreta os enunciados dirigidos a ela, significa também fazer avançar nosso conhecimento acerca das condições pragmáticas da linguagem infantil para que possamos compreender mais claramente o papel das trocas conversacionais que pautam a relação dos falantes.

Este estudo, faz-se necessário esclarecer, teve como limitação não termos efetuado anteriormente à coleta um piloto, para que pudéssemos evitar algumas dificuldades encontradas por nós. Talvez, se o tivéssemos feito, poderíamos ter percebido o extremo esforço de concentração exigido e observado principalmente nas crianças menores durante a coleta, já que tínhamos além de dez histórias narrativas mais três situações experimentais.

Outra limitação deste estudo foi em relação a abordagem quantitativa por nós adotada. Como não aplicamos nenhum teste estatístico, usamos somente o cálculo de percentuais, talvez pudéssemos apresentar com maior precisão e mais adequadamente nossos resultados, não só com relação a forma lingüística interrogativa mais facilmente interpretada por nossas crianças, mas também relativamente a todos os resultados.

Gostaríamos de ressaltar ainda, como se mostra a hierarquia de poder entre entrevistadora e criança, quando aquela fazia o pedido sem usar a linguagem. Para lembrar, a entrevistadora jogava os desenhos das histórias no chão sem que as crianças o percebessem. Certamente se o pedido fosse feito de criança para criança, ele não seria atendido, ou seja, não seria interpretado.

Através deste estudo, pensamos contribuir um pouco mais em relação à investigação da interpretação de pedidos em crianças. Assim como a pragmática, a teoria dos atos de fala é igualmente fundante para tentarmos compreender melhor as ações e intenções demonstradas pelas crianças em seus pedidos.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSEN, E. S.. *Speaking With Style: the sociolinguistic skills of children*. Great Britain by T. J. Press, Cornwall, 1992.
- ASTINGTON, J.W. Children's understanding of the speech act of promising. *Journal of Child Language*, n. 15, p. 157-173, 1988.
- _____. Children's production of commissive speech acts. *Journal of Child Language*, n.15, p. 411-423, 1988.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATES, E. *Language and Context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academic, 1976a.
- _____. Acquisition of Polite Forms: Longitudinal Evidence. In: Bates, E. *Language, Thought and Culture: Advances in the Study of Cognition*. p. 255-294. 1976b.
- _____. The Acquisition of Performatives Prior to Speech. In: Ochs, E. *Developmental Pragmatics*. p. 111-129. New York: Academic Press, 1979.
- BECKER, J. Children's Strategic Use of Requests to Mark and Manipulate Social Status. In *Language Development, Vol. 2: Language, Touch and Culture*. Stan Kuczaj II, Ed. p. 1-35. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1982.
- BOCK, J., H. ORNSBY, M. The Development of Directives: how children ask and tell. *Journal of Child Language*, n.8, p. 151-163, 1980.
- BROWN, P., LEVINSON, S. Universals of Language Usage: Politeness Phenomena. In *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*. Esther N. Goody, Ed. p. 56-311. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- BRUNER, J. S. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, p. 1-19, 1975.

CARRELL, P. Children's understanding of indirect requests: comparing child and adult comprehension. *Journal Child Language*, 8:329-345, 1980.

CLARK, E., GROSSMAN, J. Pragmatic directions and children's word learning. *Journal of Child Language*. p. 1-18, 1998.

CLARK, H. *Arenas of Language Use*. The University of Chicago Press, Chicago, 1992.

DALE, P., INGRAM, D. *Child Language – An International Perspective*. University Park Press Baltimore, 1981.

DE VILLIERS, J., DE VILLIERS, P. *Language Acquisition*. London, Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

DORE, J. Children's Illocutionary Acts. *Discourse Production and Comprehension*, Norwood, N. J. Ab/ex., p.227-244, 1976.

_____. A pragmatic analysis of children's responses to questions. In: ____ (ed.). *Child Discourse*. New York: Academic, 1977.

ERVIN-TRIPP, S. Is Sybil There? The structure of some American English Directives. *Language in Society*, v.5, n.1, p. 25-66, 1976.

ERVIN-TRIPP, S., STRAGE, A., LAMPERT, M., BELL, N. Understanding Requests. *Linguistics*, 25:107-143, 1987.

FLETCHER, P., GARMAN, M. *Language Acquisition: studies in first language development*. 2ªed. Cambridge University Press, 1986.

FLORES, V. *Lingüística e Psicanálise: Princípios de uma semântica da enunciação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1999.

GARVEY, C. Requests and Responses in Children's Speech. *Journal of Child Language*, 2: 42-65, 1975.

GOFFMAN, E. *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic Books, 1971.

GOODWIN, M. He-Said-She-Said. Talk as Social Organization among Black Children. *Indiana University Press*. 1980.

GREENFIELD, P., SMITH, J. The structure of Communication in Early Language Development. *Academic Press*. London, 1976.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação (1976). In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Campinas: Particular, 1982. p.80-105.

GUMPERZ, J. *Contextualization conventions*. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2ª edição. 2002. p. 149-182.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C.J., JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. London, 1979.

INGRAM, D. *First Language Acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

KEARNS, J. *Using Language. The Structure of Speech Acts*. State University of New York, 1984.

KELLY, S. D. Broadening the units of analysis in communication: speech and nonverbal behaviours in pragmatic comprehension. In: *Journal of Child Language* V.28 N1 June 2001.

KOIKE, D. A. *Language and Social Relationship in Brazilian Portuguese: the pragmatics of politeness*. Austin: University of Texas Press, 1992.

LABOV, W., FANSHEL, D. *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. New York: Academic Press, 1977.

LAMPRECHT, R. *Aquisição da Linguagem pela Criança Depois dos Cinco Anos de Idade*. Anais II Seminário Integrado de Lingüística e Literatura. Porto Alegre, 1986.

LEVINSON, S.C. *Pragmatics*. Cambridge University Press, 1983.

_____. *Activity types and language*. Linguistics 17. Mouton Publishers, 1979.

MAAS, F. and ABBEDUTO, L. *Young children's understanding of promising: methodological considerations*. Journal Child Language.25, 1998.

MACEDO, A., BRITO, L. *Características dos Pedidos em Português*. Anais do X Encontro Nacional de Lingüística. Rio de Janeiro, p.397-410, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Atividades de Compreensão Oral*. In Dino Preti (Org.) Estudos da Língua Falada: variações e confrontos (Projetos Paralelos – NURC/ SP3) (p. 15-45), São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998.

MARIANTE, M. A *A realização de pedidos por crianças de cinco e seis anos*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 1997.

OCHS, E. *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

OLIVEIRA, M.L.B. *A realização de Pedidos em Português e Inglês com L2*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUC-RS, 1990.

PARRET, H. *Enunciação e Pragmática*. Campinas: UNICAMP, 1988.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 24ª edição, 2001.

REEDER, K. The Emergence of Illocutionary Skills. *Journal of Child Language*, n.7, p.13-28, 1980.

ROSA, M. *Marcadores de Atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

SCHEGLOFF, E.A. On Some Questions and Ambiguities in Conversation. In *Structures of Social Action*. J. Maxwell Atkinson and John Heritage, eds. Pp. 28-52. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SCHIFFER, S.. *Meaning*. Oxford: Clarendon Press, 1972.

SEARLE, J. A classification of Illocutionary Acts. *Language in Society*, 5: 1-20, 1973.

_____. *Indirect speech acts*. In P. Cole, and J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, vol.3: Speech acts*. New York: Academic Press; 59-82, 1975.

_____. *Os Atos de Fala: um ensino de filosofia da linguagem*. Coimbra: Almedina, 1981.

_____. *Expressão e Significado*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SHATZ, M., GELMAN, R. The Development of Communication Skills. Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Journal of Child Language*, 2:26-53, 1975.

TANZ, C. Asking Children to Ask: An Experimental Investigation of the Pragmatics Relayed Questions. *Journal of Child Language*, 10: 187-194, 1983.

THOMPSON, L. *Children Talking. The development of Pragmatic Competence*. Ed. Thompson, 1997.

WELLS, G. *The development of comprehension. Learning through interaction – (Language at home and at school; Vol. 1)*. Cambridge University Press, 1981

ANEXOS

ANEXO 01 - HISTÓRIA DO SUPERMERCADO

ANEXO 02 - HISTÓRIA DO BOLO

ANEXO 03 - HISTÓRIA DA COLEIRA

ANEXO 04 - HISTÓRIA DA JANELA

ANEXO 05 - HISTÓRIA DO DOMINÓ

ANEXO 06 – HISTÓRIA ‘PINTURA NAS PAREDES’

ANEXO 07 – HISTÓRIA ‘BRINCADEIRA NO BARRO’

ANEXO 08 – HISTÓRIA ‘BRIGAS’

ANEXO 09 - HISTÓRIA 'COMIDA DESPERDIÇADA'

ANEXO 10 - HISTÓRIA 'ARRANCANDO FLORES'

